مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٧) – يناير ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٢٦٨٢-٣٢٦٨
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

الشعور بالملكية النفسية والإندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي: دراسة نمائية طولية

د/ سيد محمدى صميده حسن
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية/ جامعة بنها

تاريـــخ استلام البحـث : ٣ / ١٠ /٢٠٢١م
تاريـــخ قبـول البحـث : ٧ / ١١ /٢٠٢١م
البريد الالكتروني للباحث :sayed.sameedah@fedu.bu.edu.eg

DOI: JFTP-2110-1165

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على الطبيعة النمائية لكل من: الملكية النفسية بشكليها:(الملكية النفسية المُحفزة، والملكية النفسية الوقائية) وفقًا لتصور (Avey et al., 2009) ، والإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي) وفقًا لتصور (Reeve and Tseng, 2011) لدى تلاميذ وتلميذات الصفوف الدراسية المختلفة بكل من: المدرسة الإبتدائية(مرحلتا الطفولة المتوسطة، والمتأخرة)، والمدرسة الإعدادية:(مرحلة المراهقة المبكرة) بمرحلة التعليم الأساسي؛ بعدة مدارس تابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، خلال الفترة من العام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣)م، وحتى العام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١)م، ونظرًا للطبيعة النمائية للبحث تم إعداد بطارية من الاختبارات لتقييم كل من: الملكية النفسية، والإندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم الأساسي؛ ضمت تلك البطارية بطاقتي ملاحظة تم تطبيقهما خلال الفترة من:(٢٠١٢/ ٢٠١٣) إلى (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية:(مرحلة الطفولة المتوسطة)، ومقياسين تم تطبيقهما خلال الفترة من:(٢٠١٥/ ٢٠١٦)م إلى (٢٠١٧/ ٢٠١٨)م على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية:(مرحلة الطفولة المتأخرة)، ومقياسين تم تطبيقهما خلال الفترة من:(٢٠١٨/ ٢٠١٩)م إلى (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م على تلاميذ الصفين الأول والثاني الإعدادي، ومقياسين للتعرف على متغيري البحث في ظل جائحة كورنا تم تطبيقهما عبر الإنترنت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وأشارت النتائج إلى الطبيعة النمائية لكل من: الملكية النفسية بشكليها، والإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة، وكذلك أظهرت التأثير السلبي لجائحة كورنا علي متغيري البحث، كما تم تقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمة وأولياء الأمور، مع تقديم مع المقترحات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية

الملكية النفسية- الإندماج الدراسي- مرحلة التعليم الأساسي- مرحلة الطفولة- مرحلة المراهقة- الدراسة النمائية الطولية.

Psychological Ownership and Academic Engagement among Basic Education Stage' Students: Longitudinal Growth Study

ABSTRACT

The present research aims to identify the developmental dynamic of two psychological ownership shapes: Promotion-orientated and Prevention-orientated psychological ownership according to (Avey et al., 2009) and academic engagement types: cognitive, behavioral, emotional and personal agency or agentic engagement according to (Reeve and Tseng, 2011) among different rows' students in Basic Education Stage:(childhood and adolescence stages) from several schools affiliated benha educational administration in Qalyubia Governorate during the academic year (2012-2013) until (2020- 2021). The researcher prepared a battery of tests to identify the psychological ownership and academic engagement during the basic education stage including two observation cards that applied during (2012-2013) to (2014-2015) on three first rows of primary school; two scales that applied during (2015- 2016) to (2017-2018) on last three rows of primary school; Two scales that applied during (2018- 2019) to (2019- 2020) on first and second rows of middle school; finally: two scales to identify the research variables during Corona Pandemic applied online on (2020- 2021) for the third year middle school students. The findings indicated the developmental nature of: psychological ownership and academic engagement, also finding shows the negative effect of Corona Pandemic on both variables. The research also presented a set of recommendations and research proposals for those on charge of the educational process, parents, researchers in the fields of psychological measurement and educational evaluation.

KEYWORDS:

psychological ownership- academic engagement- Basic Education Stage- childhood stage- adolescence stage- Longitudinal Growth Study.

مقدمة

يُمثل الإهتمام بالعملية التعليمية مطلبًا أساسيًا لجميع الأفراد داخل كافة المجتمعات؛ ذلك أن التعليم يُعد الركيزة الأساسية لتحقيق: التنمية الإقتصادية، والتنمية الإجتماعية، والوعي السياسي، كما يُمثل اللبنة الأساسية لبناء الحاضر والمستقبل، وتأتي مرحلة التعليم الأساسي كأولي المراحل التعليمية التى يلتحق بها الفرد منذ سنواته الأولي؛ حيث يتعلم التلاميذ خلالها المهارات الأساسية اللازمة لثقل شخصيتهم، وإظهار مواهبهم؛ لذا أصبح التعليم الأساسي حقًا إلزاميًا لجميع أفراد المجتمع كونه يُمثل أحد الأهداف التنموية التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها على نحو فعال؛ ومن هنا تأتى أهمية تلك المرحلة على إعتبار أنها تمثل اللبنة الأولى لكل من: مرحلة التعليم الثانوي، ومرحلة التعليم العالي؛ ويتضمن التعليم الأساسي: مرحلة ما قبل المدرسة وتضم أطفال الروضة، ومرحلة المدرسة وتضم: تلاميذ المدرستين: الإبتدائية والإعدادية.

ويري حامد زهران (١٩٨٦: ٦٢) أن مرحلة ما قبل المدرسة تقابل مرحلة الطفولة المبكرة؛ والتى تمتد من العام الثالث الميلادي وحتى نهاية العام الخامس، كما تقابل مرحلة المدرسة كل من: الطفولة الوسطى والتى تمتد من العام السادس الميلادي وحتى العام الثامن، وتتضمن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية، والطفولة المتأخرة والتى تمتد من العام التاسع الميلادي وحتى العام الحادي عشر، وتتضمن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية، والمراهقة المبكرة؛ والتى تمتد من العام الثاني عشر من الميلاد وحتى العام الرابع عشر، وتتضمن تلاميذ المدرسة الإعدادية.

وعلى الرغم من أهمية التعليم الأساسي إلا أن اجتياز تلك المرحلة يشكل تحديًا لكل من: التلميذ، والمنظومة التعليمية على حد سواء؛ وثمة شواهد عديدة تنبئ عن قصور النظام التعليمي في استيعاب جميع الأطفال في سن التعليم الأساسي، إضافة إلى عدم قدرته على الاحتفاظ بجميع التلاميذ حتى نهاية المرحلة أو اكسابهم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة (فرج أبو سليمان، ٢٠٢٠).

ومن جانب أخر: هناك العديد من المشكلات التى تتسم بها مرحلتا: الطفولة والمراهقة لعل أكثرها شيوعًا: الخوف من الذهاب إلى المدرسة، والإنقطاع عن الدراسة وترك المدرسة، والغياب المتكرر، وضعف الأداء الأكاديمي، والتنمر، والعنف، وعدم الرغبة في ممارسة الأنشطة المدرسية، والشعور بالخجل والإنطواء، والتأخر الدراسي (بلقيس داغستاني،٢٠١١: ٦٣- ١٤٩).

ومن المشكلات أيضًا التى تواجه تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي: تدني الأداء الأكاديمي (ماجدة سليمان، ٢٠٠٦؛ وليلي حسام الدين، ٢٠٠٨؛ وأحمد بدر، ٢٠١٢؛ ونوال خليل، ٢٠١٢)، ونقص مستوى الدافعية للتعلم (أحلام الشربيني، ٢٠١١؛ والمعتز بالله عبد الرحيم، ٢٠١٠؛ وأماني

عبد الحميد، ٢٠١٠؛ والسيد سكران، ١٩٩٦)، والتسرب من التعليم والإنقطاع عن الدراسة (مديحة محمد، ٢٠٢٠؛ وسناء عبد الحميد، ٢٠١٩؛ وأمل قطب، ٢٠١٧؛ وسويلم سعيد، ٢٠١٦).

ومن خلال إطلاع الباحث على بعض من الدراسات السابقة والبحوث في مجال التربية وعلم النفس التي تناولت نواتج التعلم بمرحلة التعليم الأساسي؛ أمكن القول أن تلك المشكلات التى يعانى منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ إنما ترتبط بدرجة شعور التلميذ بالإرتباط النفسي بالمدرسة " الشعور بالملكية النفسية" (Pierce and Rodgers, 2004; Kark and Van Dijk, 2007; Druian; Owens & Owen, 2015; Ovidiu; Lyle & McDonald, 2020; Isaacs, 2020)، كما ترتبط بمقدرته على الإندماج الدراسي:(Day, Hanson, Maltby, Proctor, & Wood, 2010; Dixson, Worrell, & Mello, 2017; Lei, Cui, & Zhou, 2018; Chen; Huebnerd & Tian, 2020).

ومن هنا تأتي أهمية دراسة كل من: الملكية النفسية، والإندماج الدراسي كمتغيرين أصيلين ينتميَ إلى مجال علم النفس التربوي؛ لهما دورٍ فاعل في التأثير على النواتج المختلفة للتعلم؛ فالإندماج الدراسي يزيد من مقدرة المتعلم على تحقيق نتائج إيجابية تظهر في صورة مخرجات تعليمية إيجابية (Reeve, 2012: 163; Schardt, 2019; Zhoc; Webster; King; Li.& Chung, 2019)؛ كما أنه يساعد على تطوير كفاءات إجتماعية ومعرفية جديدة(Karcher, Kuperminc, Portwood, Sipe, & Taylor, 2006; Parra, Dubois, Neville, Pugh-Lilly, & Povinelli, 2002)، ومن جانب أخر أشار (Pierce, Kostova, & Dirks, 2001; Chi and Han, 2008; Md-Slidin, Sambasivan & Muniandy, 2010; Pierce and Jussila, 2010; Chung and Koo Moon, 2011; Olckers, 2013) أن الشعور بالملكية النفسية إنما يزيد من مقدرة التلميذ على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بما ينعكس في مخرجات تعليمية إيجابية؛ كما أشار (Hovelynck, 2003) أن الشعور بالملكية النفسية يجعل المتعلم أكثر نشاطًا وفعاليةً.

ومن جانب أخر قد تكون المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية ذات تأثيرات غير مرغوبة فى أداء الأفراد والمؤسسات، حيث أنها قد تمثل حجر عثر فى تحقيق أهداف المؤسسة، فقد تؤدي إلى رفض الأفراد لتبادل المعلومات، وعرقلة العمل الجماعي، واستخدام العدوان، وإظهار السلوكيات المنحرفة (Pierce et al., 2001)، كما أن عدم مقدرة التلميذ على تحقيق الإندماج الدراسي قد يدفع به إلى التسرب والإنقطاع عن الدراسة (Beasley; Vandiver; Dillard; Malone & Ott, 2020)، والشعور بالعجز المتعلم (Martin, 2010)، وكذلك الشعور بالقلق والتوتر، والملل، والشعور بالتعب والإرهاق في أقل وقت ممكن، والنسيان، وعدم القدرة على التذكر (Furlong, Whipple, St. Jean, Simental, Soliz, & Punthuna, 2003).

وتتضمن الملكية النفسية فى جوهرها الإرتباط النفسي بين الفرد وموضوع ما ملموس كجهاز الكمبيوتر الذى يستخدمة أو الارتباط بموضوع غير ملموس مثل: فكرة ما (Brown, Pierce, & Crossley, 2014)، وهو ما يؤكد عليه (Baxter Aurisicchio & Peter, 2015) من أن الموضوع أو الهدف الذي يفتقر إلى الخصائص الضرورية للفرد؛ لن يُظهر لديه شعور بالملكية النفسية؛ وفى ذات الإطار يري:(Isaacs, 2020; Rousseau and Shperling, 2021) أن الشعور بالملكية النفسية يمكن أن يتواجد فى غياب الملكية القانونية.

ويشير(Ovidiu, et al., 2020) أنه يتعين على الباحثين السعي نحو استكشاف الطبيعية الدينامية للملكية النفسية فى السياقات الأكاديمية المختلفة، وخلال المراحل الدراسية والعمرية المختلفة، كما يؤكد (Dawkins, Tian, Newman & Martin, 2017) أنه بالرغم من تعدد الدراسات التى تناولت الملكية النفسية فى بيئات ثقافية مختلفة؛ إلا أن معظم تلك الدراسات اعتمدت على مداخل بحثية منهجية مستعرضة cross-sectional methodological approaches؛ وهو ما أعاق فهم الطبيعة الديناميكية للملكية النفسية فى السياقات التى تتغير فيها الظروف بمرور الوقت.

ومن جهة أخرى: فإن الإندماج الدراسي قد يظهر بشكل أكثر وضوحًا خلال مرحلة المراهقة؛ حيث يميل المراهق إلى التأمل الذاتي، والتفكير الأكثر عمقًا وتركيزًا؛ وهو ما ينعكس بشكل كبير في مقدرته على الإندماج المعرفي، كما يتسم المراهق بأنة أكثر مقدرة على تكوين الصداقات، والتفاعلات الإجتماعية شكل أكثر إيجابية وفعالية منه خلال مرحلة الطفولة؛ وهو ما ينعكس بشكل أكثر وضوحًا في المقدرة على الإندماج الوجداني، كما أن الكفاءات الإجتماعية والسلوكية خلال مرحلة المراهقة أكثر فاعلية منها خلال مرحلة الطفولة، وهو ما ينعكس فى الإندماج السلوكي خلال مرحلة المراهقة؛ ومن ثم فالإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة يظهر بشكل أكثر وضوحًا في مرحلة المراهقة مقارنة بمرحلتي: الطفولة المبكرة، والطفولة المتوسطة(Keating, 2004).

ومن هنا تأتى أهمية الدراسة النمائية الطولية لكل من: المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية، والمقدرة على الإندماج الدراسي خلال مرحلتى الطفولة والمراهقة؛ حيث يرى (Ployhart and Vandenberg., 2010: 96) أن الدراسات الطولية تهتم ببحث التغيرات الفعلية الحادثة في المتغيرات خلال فترات زمنية محددة لا تقل عن ثلاثة قياسات متكررة، ومن ثم فالاستنتاجات الناشئة عن الدراسات الطولية أكثر مصداقية ودقة من نظيراتها بالنسبة للدراسات المستعرضة، كون الأولى تتناول المتغيرات على أنها ذات طبيعة ديناميكية مقارنة بالثانية التى تتناولها على أنها ذات طبيعة ثابتة نسبياً.

ويأتي البحث الحالي كمحاولة علمية للتعرف على كل من: درجة الشعور بالملكية النفسية، ودرجة الإندماج الدراسي من خلال دراسة طولية نمائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة)؛ على إعتبار أن كل مرحلة من المراحل الثلاثة تتسم بمجموعة من الخصائص، كما أن الإنتقال عبر الصفوف الدراسية المختلفة يُكسب المتعلمين مجموعة من الخبرات التعليمية نتيجة ممارسة الأنشطة التعليمية والتدريبية؛ وفي ذات الوقت يتأثر كل من: الشعور بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي بطبيعة وخصائص المرحلة العمرية والدراسية التى يمر بها المتعلم(Pierce and Rodgers, 2004; Mhatmya; Lohman; Matjasko & Farb, 2012; Tian, 2014; Pierce, Jussila &Li, 2017; Dixson, et al., 2017; Ng and Su, 2018; Chen, et al., 2020.

مشكلة الدراسة

لقد ظهر مفهوم الملكية النفسية كأحد الموارد النفسية الإيجابية، فى إطار علم النفس التنظيمي، وقد تطور ذلك المفهوم عبر الدراسات المختلفة؛ حتي أصبح مفهوم معقد؛ ذو بنيه متعددة الأبعاد (Avey, Avolio, Crossley & Luthans, 2009).

إن الملكية النفسية تعزو إلي الاحتياجات الفطرية للتملك وإلى الممارسات الإجتماعية الثقافية socio-cultural practices التي تظهر في المراحل الأولى من نمو الطفل؛ بما يساعد الطفل في التعرف والتمييز بين ذاته والآخرين (Pierce, Kostova, & Dirks., 2003)؛ كما تظهر مشاعر الملكية النفسية لدي الأطفال بسبب الدافع إلى التحكم في الأشياء وحب تملكها؛ بما يُمكن الطفل من التمييز بين ما يمتلكه، وما هو ملك للجميع (Caspi, and Blau, 2011).

وتوصلت دراسة (Campbell, Joy, & Roll, 2016; Verkuyten and Martinovic, 2017; Ng and Su, 2018; Ovidiu, et al., 2020) أن التباينات في الشعور بالملكية النفسية تعزو إلى: طبيعة المرحلة الدراسية، والمستوى التعليمي للفرد؛ في حين توصلت دراسة (Pierce et al., 2017) أنه لا توجد فروق داله إحصائياً فى درجة الشعور بالملكية النفسية تعزي إلى: طبيعة المرحلة الدراسية، وعامل المستوى التعليمي، وعامل العمر الزمني.

ومن جانب أخر: توصلت دراسة (Newman & Newman, 2009; Mhatmya; et al., 2012; Chen, et al., 2020; Burns; Martin & collie, 2021) أن الإندماج الدراسي ينمو بالتقدم في الدراسة في حين: توصلت دراسة:(Pasion; Dias-Oliveira; Camacho; Morais& Franco, 2021; Leino, Gardner, Cartwright & Döring, 2021) إلى أن الإندماج الدراسي لا يختلف بإختلاف المرحلة العمرية والدراسية.

مما سبق يمكن الإشارة إلى التباين بين نتائج الدراسات والبحوث السابقة حول دور: المرحلة العمرية، والصف الدراسي في كل من: الشعور بالملكية النفسية، ودرجة الإندماج الدراسي.

ويري الباحث من خلال مراجعة الأدبيات السابقة من أطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة مثل:(Fantuzzo and McWayne, 2002; McWilliam and Casey, 2008; Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg & Gill, 2008; Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008; Luo, Hughes, Liew & Kwok, 2009) أن الإندماج السلوكي يمثل أكثر أشكال الإندماج الدراسي إهتمامًا من جانب الباحثين خلال مرحلة الطفولة؛ ويرجع ذلك إلى عدم مقدرة الطفل على التعبير عن مشاعرة وعواطفة بشكل يتفق وطبيعة المواقف التى يمر بها، ومن جانب أخر تركز المقررات الدراسية على الجانب السلوكي؛ من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية.

كما يري (Rose-Krasnor, 2009) أن تراكم الخبرات التعليمية يمثل إحدى العوامل الأساسية المسمهمة فى درجة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة، ويشير (Marks, 2000) أن الإندماج الدراسي خلال فترة الطفولة المتوسطة يمثل دالة للخصائص الفردية، والإمكانات الذاتية، والخبرات التعليمية لدي الطفل؛ في حين يرى Skinner, Furrer, Marchand & Kinderman, 2008; Rose-Krasnor, 2009) أنه دالة للتفاعلات المستمرة بين التلميذ وبيئة التعلم المحيطة وما تتضمنة من أنشطة تعليمية وتدريبية، كما يشير (Hughes, Luo, Kwok& Loyd, 2008; Skinner et al., 2008) أن الإندماج خلال مرحلة الطفولة المتوسطة يكون موجهًا ذاتيًا مقارنًه بالإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث يزداد الشعور بالكفاءة الذاتية، وبالإمكانات الذاتية والشخصية.

كما يؤكد (Marks, 2000) أن أعلى درجات الإندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم الإبتدائي تظهر خلال الصفوف المتقدمة؛ كنتيجة للعب الجماعي بين التلاميذ بعضهم البعض، وقدرة التلميذ على تكوين الصداقات.

وعلى الرغم من الإهتمام المتزايد بين الباحثين فى دراسة الملكية النفسية، والإندماج الدراسي إلا أن هناك تباين كبير فى تحديد بنية وشكل هذين المتغيرين بمرور الوقت بالإنتقال من صف دراسي إلى أخر أعلى (Jimerson, Campos, & Grief, 2003; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks and McColskey, 2018).

ويرى كل من:(O'Connell and Dyment, 2003; Wittmer, 2001; Sibthorp, Paisley & Gookin, 2007) أن الإندماج الدراسي يُمثل دالة للشعور بالملكية النفسية؛ كما قام (Olckers, van Zyl & van der, 2021) بدراسة إعتمدت على أسلوب التحليل البعدي لمجموعة من الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت الملكية النفسية، وأظهرت النتائج أن الشعور بالملكية النفسية يدفع بالأفراد إلى الإندماج فى المهام المنوطة بهم.

ويري (Avey, et al., 2009) أن الأفراد عنما يشعرون بأن المؤسسة تلبي إحتياجاتهم الأساسية، ينعكس ذلك فى تقديمهم لمساهمات إيجابية لتلك المؤسسة، وبالتالى تزيد مقدرتهم على الإندماج؛ كما توصلت دراستا (Chai; Song & Mahn, 2020; Dai; Altinay; Zhuang & TaiChen, 2021) إلى أن الملكية النفسية تؤثر فى الإندماج بمسارات مباشرة دالة إحصائيًا.

مما سبق يمكن الإشارة إلى: التباين الواضح بين الدراسات والبحوث السابقة حول دور المرحلة العمرية، والمرحلة الدراسية في: الشعور بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي، كما أن التراث النفسي والتربوي يفتقر إلى الدراسات الطولية الساعية للتعرف على طبيعة هذين المتغيرين، وهو ما دفع بالباحث إلى إجراء دراسة طولية في محاولة للتعرف على الطبيعة النمائية لكل من: الشعور بالملكية النفسية، الإندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم الأساسي:(المدرسة الإبتدائية، والمدرسة الإعدادية)، على إعتبار أن هذين المتغيرين يسهما في العديد من المخرجات التعليمية، ويرتبطا بعلاقات إرتباطية وسببية، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤالين التاليين:

١. هل تتسم المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية:(الملكية النفسية المُحفزة بأبعادها المختلفة، والملكية النفسية الوقائية) بأنها ذات طبيعة نمائية خلال مرحلة التعليم الأساسي:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة)؟
٢. هل يتسم الإندماج الدراسي بأشكالة المختلفة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي) بأنه ذو طبيعة نمائية خلال مرحلة التعليم الأساسي:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة)؟

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التاليه:-

١. التحقق من الطبيعة النمائية للمشاعر المرتبطة بالملكية النفسية بشكليها:(الملكية النفسية المُحفزة بأبعادها، والملكية النفسية الوقائية) لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي خلال الفترة من (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م وحتى (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م.
٢. التحقق من الطبيعة النمائية للإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي) لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي خلال الفترة من (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م وحتى (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما قدمه من إطار نظري جديد يدعم التصورات النظرية المرتبطة بكل من:(الملكية النفسية، والإندماج الدراسي) خلال مرحلة التعليم الأساسي:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة).

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الأتي:

١. الطبيعة النمائية الطولية للبحث الحالي، وهو إتجاه بحثي لم ينال القدر الكاف من البحث والدراسة بين الباحثين في حدود علم الباحث.
٢. الأخذ بعين الإعتبار التغيرات العالمية الحادثة المتمثلة في إنتشار جائحة كورنا covid-19، وتأثيراتها على الشعور بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
٣. سعى البحث إلى جذب إنتباه كل من: أولياء الأمور، والقائمين على العملية التعليمية، والمهتمين بمجال القياس والتقويم، والباحثين في مجال علم النفس إلى طبيعة كل من: الملكية النفسية، والإندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم الأساسي.
٤. ما قدمة البحث من أدوات للقياس لتقدير كل من: الملكية النفسية، والإندماج الدراسي عبر مرحلة التعليم الأساسي.
٥. ما قدمه البحث من نتائج يمكن تطبيقها في مجال البحث العلمي على وجه العموم، وفى العملية التعليمية على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

الدراسة النمائية الطولية: Longitudinal Growth Study

ويعرفها (Ployhart and Vandenberg., 2010: 96: 97) تعريفًا نظريًا على أنها: شكل من الدراسات الوصفية الساعية إلى التعرف على الطبيعة الديناميكية لبني مجموعة من المتغيرات خلال فترات زمنية محددة لا تقل عن ثلاثه قياسات متكررة بفاصل زمني لا يقل عن سته أشهر.

ويعرفها الباحث تعريفًا إجرائيًا قياسيًا على أنها: شكل من الدراسات القائمة على استخدام المنهج الوصفي؛ بهدف التعرف على الطبيعة الديناميكية لبني كل من: الملكية النفسية، والإندماج الدراسي خلال الصفوف الدراسية المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة).

مرحلة التعليم الأساسي: Basic Education Stage

يعرفها الباحث على أنها: تلك المرحلة التى تسبق مرحلتى: التعليم الثانوي، والتعليم الجامعي، وهى تضم تلاميذ المدرستين: الإبتدائية، والإعدادية، وتقابل من الناحية النمائية: مرحلة الطفولة المتوسطة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية)، ومرحلة الطفولة المتأخرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية)، ومرحلة المراهقة المبكرة:(تلاميذ المرحلة الإعدادية).

الملكية النفسية: psychological ownership

يعرفها (Avey et al., 2009) تعريفًا نظريًا على أنها: متغير معقد البناء؛ يعكس مقدرة الفرد على تنظيم ذاته من خلال تلقي الدعم والمساندة النفسية المحفزة على تحقيق الأداء الإيجابي

الوظيفي، وبما يؤدي إلى حماية الذات من الفشل وإرتكاب الأخطاء؛ وهناك شكلين أساسيين للملكية النفسية هما:

١) الملكية النفسية المُحفزة: وهى تعبر عن درجة الإرتباط النفسي التى يبديها الفرد تجاه موضوع أو كيان ما؛ بناءًا على ما يتلقاة من مكأفات وحوافز ودعم ومساندة نفسية، وتظهر في صورة أداءات إيجابية، وتتضمن:

- **الكفاءة الذاتية Self-efficacy: وتعرف على أنها: معتقدات الفرد وتصوراته المتعلقة بقدرته على إنجاز المهمة المنوطة به، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه.**
- **الهوية الذاتية Self-identity: وتعرف على أنها: مجمل السمات الشخصية والخصائص المعرفية التى تعكس إرتباط الفرد بموضوع أو كيان أو شيئ ما.**
- **الإنتماء Belongingness: ويعرف على أنه: إرتباط وجداني حميم بين الفرد والموضوع أو المؤسسة التى ينتمي إليها أو الوسيلة التى تساعدة على التعلم مع المحافظة عليها.**
- **المسئولية Responsibility: تمثل حالة يكون فيها الفرد قادراً على تقبل النقد الموجه إليه نتيجة أفعاله، وملتزماً بما يسفر عنه النقد من تبعيات .**

٢) الملكية النفسية الوقائية: وهى تُمثل شكل من أشكال الإرتباط النفسي بموضوع أو كيان ما؛ بهدف تجنب الفشل، وعدم إرتكاب الأخطاء؛ وتتضمن:

- **الإرتباط الشخصي Territoriality ويُعرف علي أنه: مظهر سلوكي مُعبر عن التعلق النفسي بمجالٍ أو موضوعٍ بعينه بناءًا على الوعي والمعرفة به؛ وإبداء الإهتمام الذاتي النابع عن مجموعة من الأفكار والتصورات الشخصية، والخبرات السابقة المتعلقة بالمجال أو الموضوع، بما يدفع إلى تجنب الفشل، وعدم إرتكاب الأخطاء.**

ويعرفها الباحث تعريفاً إجرائيًا قياسيًا على أنها: كم المشاعر التى يبديها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة)؛ والتي تعكس إرتباطهم النفسي بعناصر العملية التعليمية، وتتحدد في إطار درجات التلاميذ على الأبعاد المختلفة لأداة القياس المسُتخدمة بالجانب الميداني من البحث.

الإندماج الدراسي: Academic Engagement

يعرف (Reeve, 2012) الإندماج الدراسي تعريفًا نظريًا على أنه: درجة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهو يعكس الطريقة التى يتصرف بها المتعلمون، والكيفية التى يشعرون ويفكرون من خلالها، وهناك أربعة أشكال للإندماج الدراسي هي:

- **الإندماج المعرفي: ويتضمن استخدام استراتيجيات التعلم، والبحث عن الاستيعاب المفاهيمي، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي.**

- **الإندماج السلوكي: ويتضمن مثابرة الفرد، ومقدار الجهد المبذول واللازم للمشاركة الفاعلة في المهام التعليمية الصفية واللاصفية، والممارسات المتعلقة بعملية التعلم.**
- **الإندماج الوجداني: ويشير إلى مواقف المتعلم ومشاعرة تجاه كل من: عملية التعلم، والمعلمين، والأقران، ودرجة الشعور بالإنتماء إلى المدرسة، والعمل الأكاديمي.**
- **الإندماج الشخصي personal agency or agentic engagement والذى يعكس مقدرة المتعلم على التعامل مع التعليمات التى يتلقاها أثناء أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية المختلفة.**

ويحدده الباحث إجرائيًا: بدرجات المتعلم على الأبعاد الأربعة للمقياس المستخدم بالجانب الميداني من البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

أولاً: الإندماج الدراسي:

يُمثل الإندماج الدراسي ناتج من نواتج التعلم التي تنتمي إلى الاتجاه الدافعي؛ حيث أنه يعكس مقدار الطاقات النفسية التى يمتلكها المتعلم، ومقدار الجهد المبذول أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة؛ وفي ذات الوقت يوضح (Appleton et al., 2006) أن هناك فرقًا رئيسيًا بين الدافعية والاندماج، حيث يركز البحث في مجال الدافعية على العمليات النفسية؛ في حين يركز البحث في مجال الاندماج على المشاركة الفعلية في الموقف التعليمي، وعلى ذلك فالأفراد الأكثر مقدرة على الإندماج الدراسي هم الذين يمتلكون دافعًا قويًا للتعلم يُمكنهم من الممارسة الإيجابية الفاعلة للأنشطة التعليمية والتربوية.

ولكي يستطيع الفرد الاندماج في المهام والأعمال المختلفة يجب عليه إدراك معنى الهدف الذي يرغب في تحقيقه، والوعي بإمكاناته وقدراته المختلفة، وأخيرًا أن يستطيع توظيف تلك القدرات والإمكانات على نحو فعال، وبصورة إيجابية (Bartko, 2005).

ويؤكد (Gutiérrez, Sancho, Galiana & Tomás, 2018) أن الإندماج الدراسي بناءُ وثيقُ الصلة بالتربية وعلم النفس التربوي؛ حيث أنه يرتبط بالعديد من المخرجات التعليمية مثل: التسرب من المدرسة، والرضا عنها، والسلوك التخريبي، والعلاقات بين الطالب ومعلمه، والإنجاز الأكاديمي.

ولقد ظهر مفهوم الإندماج الدراسي في أواخر عام ١٩٩٠م كبناء سيطر على المناقشات في مجال التعليم العالي الأمريكي ومنه إنتقال إلى النظام التعليمي البريطاني، وقد قدم هذا المفهوم إلكسندر أستن Alexander Astin الأستاذ بجامعة كاليفورنيا؛ والذي عرفه على أنه مؤشر على مقدار الوقت والطاقة النفسية والبدنية التى يبذلها الطالب أثناء تعلمة (Astin, 1993: 8).

ويري (Finn and Zimmer's, 2012: 99) أنه تم تناول الإندماج الدراسي خلال فترة الثمانينات على أنه طريقة لتحقيق الفهم والاستيعاب، ولتقليل الملل والضجر الذي يصيب المتعلمين أثناء تعلمهم، وللحد من ظاهر التسرب والإنقطاع عن الدراسة.

ماهية الإندماج الدراسي

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت مصطلح الإندماج الدراسي؛ أمكن القول أن هناك تباين بين تلك الدراسات فى مسمي المصطلح حيث أطلق عليه (Boulton, Hughes; Kent, Smit & Williams, 2019; Perets, Chabeda; Gong; Huang; Fung.& Ng, 2020; Zhang, Liu.; Zhang & Cheung, 2021) إندماج الطالب student engagement، وأطلق عليه(Wang and Peck, 2013; Gutiérrez, et al., 2018; CharkhabiID; Khalezov; Kotova; Baker; Dutheil & Arsalidou, Shcheglova, 2019; Beasley, 2019) الإندماج المدرسي school engagement، والبعض (et al., 2020; Burns, et al., 2021 تناوله على أنه الإندماج الدراسي academic engagement، كما دراسة (Jacobs, 2020; Pan and Shao, 2020; Policastro; Kimbrough & Franklin, 2021) على أنه الإندماج التعليمي learning engagement، وتناوله (Assor; Kaplan & Roth, 2002, Shih, 2008; Ulmanen; Soini; Pietarinen & Pyhältö, 2016) على أنه الإندماج في العمل المدرسي engagement in schoolwork؛ ويتناوله البحث الحالي على أنه: الإندماج الدراسي.

كما يوضح (Tinto, 2017) أن هناك خلطًا بين الباحثين في تناول ثلاثة المفاهيم هي: التكامل، والدمج، والإندماج؛ حيث يوضح أن تلك البني مختلفة وغير متطابقة، ويري أن الإندماج والدمج يُمثلا مجموعة السلوكيات التى يمكن ملاحظتها؛ ويتعلق الدمج بالأطفال محدودي القدرات العقلية، وأن التكامل يُمثل تفاعلاً ينشأ عندما يرى الفرد نفسه عضوًا مهمًا ذو قيمة بالمؤسسة التى يعمل بها.

ومن خلال الإطلاع على جهود الباحثين السابقين في تعريف الإندماج الدراسي أمكن الإشارة إلى: أنه لا يوجد إتفاق على ماهية الإندماج الدراسي؛ حيث ينظر إليه البعض من منظور الإمكانات الفردية للمتعلم مثل:(Skinner and Belmont, 1993; Schaufeli, Salanova, González-romá & Bakker, 2002; Kuh , 2009) وتركز تلك التعريفات على مجموعة الإمكانات العقلية والوجدانية، والسلوكية للمتعلم؛ التى تتطور وتنمو بمرور الوقت، والتى تُمكن المتعلم من الإستغراق والمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية؛ ويأتى البحث الحالي في هذا الإطار النمائي للإمكانات الفردية:(العقلية، والوجدانية، والإجتماعية، والسلوكية) خلال مرحلة التعليم الأساسي؛ بما يُمكن التلميذ من المشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة المدرسية، وبما ينعكس في

مخرجات تعليمية إيجابية؛ ومن جانب أخر ينظر إليه(Skinner, et al., 2008; Bowden, Tickle & Naumann, 2019; Zhang, et al., 2021) من منظور بيئة التعلم والإمكانات المدرسية المحيطة، ويرى الباحث أن تلك التعريفات تعطى لبيئة التعلم المحيط الدور الأساسي في تحفيزة نحو تحقيق التعلم الإيجابي؛ ويري البعض أنه يمثل مجموعة الجهود المقصودة التى يبذلها المتعلم والمدرسة على حد سواء بشكل واع ومقصود من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة سواء للمتعلم أو للمؤسسة مثل:(Newmann, 1992; Pascarella and Terenzini, 2005)، وتركز تلك التعريفات على الجهود المبذولة لتحقيق المتطلبات الأساسية التى يتطلبها العمل الأكاديمي مثل: تشجيع العمل التطوعي، والتقليل من كثافة الفصل الدراسي، وتشجيع العلاقات التعاونية بين الطلاب ومعلميهم، وتوفير بيئة تعليمية ومنهج دراسي أصيل.

أشكال الإندماج من خلال التصورات والنماذج المختلفة:

- نموذج إندماج الطالب لـ (Finn, 1989: 129- 132) والذى يؤكد على خصائص الفرد وإمكاناته؛ حيث يُعرف الإندماج على أنه بناء يوضح الكيفية التى تتفاعل بها الخصائص الوجدانية والسلوكية للمتعلم بما يمكنه من تحقيق النجاح الدراسي، ويتضمن الإندماج شكلين هما: الإندماج السلوكي: ويتضمن مجموعة السلوكيات التى يمارسها المتعلم أثناء الأداء على الأنشطة التعليمية المختلفة، ويتضمن مجموعة متباينة من الأداءات هي: الأداءات التعليمية الاساسية وتتمثل في: الإنتباة للمعلم، والرد على أسئلته، وإكمال الواجبات والمهام المكلف بها، وأداءات إتخاذ المبادرة وتتمثل في: الإندماج في أنشطة طلب العون، والقيام بأكثر من الحد الأدني المطلوب من العمل المكلف به، واقتراح طرق جديدة للتعلم، وممارسة الأنشطة الأكاديمية اللاصفية، والأداءات الإجتماعية: وتتضمن المشاركة فى المهام الإجتماعية مثل: المواظبة على الحضور للمدرسة، وإتباع القواعد والتعليمات، والتفاعل مع الأقران والمعلمين، وعدم الفوضي داخل قاعه الدرس، وهناك الإندماج الوجداني: المتمثل في تحديد الهوية identify cation والذي يشير إلى شعور المتعلمين على أنهم أعضاء ذوي قيمة داخل المجتمع الدراسي، ويتسم الإندماج بالنمو والتطور بالإنتقال عبر المراحل العمرية المختلفة، كما أن الإندماج السلوكي يظهر بصورة واضحة خلال الصفوف الأولى من التعليم كونه يمثل عنصرًا أساسيًا لتحقيق النجاح.

وفي عام (٢٠١٢)م تم تعديل النموذج من جانب (Finn and Zimmer's, 2012)؛ حيث تم تناول إندماج الطالب في إطار (٥) أشكال هي:الإندماج الدراسي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإجتماعي مع الأقران، والإندماج الإجتماعي مع المعلمين، والإندماج الوجداني؛ على إعتبار أن الإندماج الدراسي بناء معقد البنية يهدف إلى تحقيق النجاح الدراسي، وتحقيق الرضا عن العملية التعليمية.

- نموذج عمليات النظام الذاتي self-system process model لـ (Connell, 1990) القائم على إفتراض رئيس مؤداة: أن الأفراد لديهم حاجات أساسية تتمثل في: الكفاءة، والاستقلال، والتفاعل، ومن ثم فالفرد يسعي إلى وضع مجموعة من المعايير الذاتية والتي تعد بمثابة عمليات يضعها في ضوء إمكاناته وحاجاته كوسيلة تقيمية للحكم على درجة تحقق تلك الإحتياجات الأساسية، وإذا لم يتم تحقيق تلك الإحتياجات فعنئذ يتم إجراء بعض التعديلات الداخلية في تلك العمليات بما يلبي احتياجاته، وأن تلك العمليات تتسم بالتطور مستمر خلال المراحل العمرية المختلفة للفرد وأنها تتأثر بالسياق الثقافى والأكاديمي والتفاعلات مع الآخرين (In: Klem and Connell, 2004).

ويتناول النموذج خمسة أشكال لإندماج المتعلم هي: الإندماج الوجداني، والدور الحيوي والفعال للمدرسة centrality of school، والجهد المبذول، والإنتباة، وخلفيات التعلم beyond the call، ويقوم النموذج على مسلمة أساسية مؤادها: أن الإندماج الدراسي يمثل إحدى المتغيرات ذات الطبيعة الدافعية؛ حيث يستند النموذج على نظرية الدافعية لـ (Deci & Ryan, 1985) التي تصف العمليات المتتابعة ذات التأثير في سلوكيات المعلم وولي الأمر، والمؤثرة في دافعية المتعلمين وأدائهم الدراسي (Connell, Spencer & Aber,1994).

كما يتضمن النموذج مجموعة من الإفتراضات منها: إن الإستجابات الناتجة عن عمليات النظام الذاتي قد تكون استجابات إيجابية أو استجابات سلبية (Skinner, et al., 2008)، وأن سلوكيات المعلم تمثل إحدى العوامل الأساسية المحددة لدرجة الإندماج الدراسي للمتعلمين، لما يمثله المعلم من قدوة لطلابه، ولما تقوم به تلك السلوكيات من تأثير في تلبية الإحتياجات النفسية الأساسية للطلاب مثل: الكفاءة الذاتية، والمقدرة على الإستقلال، والمقدرة على تكوين صداقات والتفاعلات الإيجابية؛ كما أن الخبرات التعليمية السابقة للمتعلمين تمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة فى الإندماج الدراسي (Connell and wellborn, 2019).

- نموذج الإندماج الدراسي لـ (Tinto, 1993): والذي يتناول شكلين للإندماج هما: الإندماج الأكاديمي، والإندماج الإجتماعي؛ حيث يشير الإندماج الأكاديمي إلي المشاركة الإيجابية الفاعلة في القضايا والموضوعات الأكاديمية المطروحة، في حين يشير الإندماج الإجتماعي إلي الإنخراط في النظام الإجتماعي السائد والمشاركة فيه بشكل إيجابي فعال مثل: المشاركة في الأنشطة الرياضية والفنية والدرامية، ويقوم النموذج على إفتراض أساسي مؤداة أن ما يفعله الطلاب أثناء تعلمهم أكثر أهمية من الحفظ الأصم للمعارف والمعلومات، وأن المشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة والممارسات الأكاديمية والإجتماعية تمثل الأساس في تحقيق الإندماج.

- **نموذج الإندماج المدرسي لـ (Fredricks et al., 2004)؛ والذي يتناول ثلاثة أشكال للإندماج هي: الإندماج المعرفي: ويتمثل في الإعتبارات العقلية والذهنية للطالب، واستعدادة لإتقان المهارات الصعبة؛ والإندماج الوجداني: ويتمثل في: استجابات الطلاب وردود أفعالهم الإيجابية والسلبية تجاة كل من: الأقران، والمعلمين، والعملية التعليمية؛ والإندماج السلوكي: ويتمثل في ممارسة الطالب للأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية.**

ويقوم النموذج على مجموعة من الإفتراضات مؤداها: أن الإندماج المدرسي يمثل متغير متعدد البناء يعكس الإرتباط الوجداني بالمؤسسة التعليمية، وأنه متغير ذو طبيعة مرنة؛ يدفع بالمتعلم لتحقيق التكيف والبيئة الجديدة، كما أن له تأثير ودور إيجابي في درجة الإنجاز الأكاديمي، والمثابرة لدى المتعلم (Fredricks et al. 2004).

كما يعكس الإندماج المدرسي درجة التفاعل بين المعلم والمتعلم، كذلك يعكس مقدار الدعم الأكاديمي، والإجتماعي الذي يتلقاة المتعلم من معلمية (Fredricks and McColskey, 2018).

ويري (Li and Lerner, 2013; Maroco, Maroco, Campos, & Fredricks, 2016) أن الإندماج الإجتماعي يتحدد من خلال التفاعلات القائمة بين المتعلم وأقرانه من جانب وبينه وبين معلمية من جانب أخر؛ ونظرًا لصعوبة تقديرة فإن البعض يتناوله على أنه جزء من الإندماج السلوكي خصوصًا في الدراسات والبحوث التى تناولت الإندماج أثناء التعلم عبر الإنترنت.

- **نموذج الإندماج المدرسي لـ (Handelsman, Biggs, Sullivan & Towler, 2005): والذي يقوم على إفتراض رئيس مؤداة: إن مقدرة الطالب على الإندماج المدرسي يُزيد من مقدرته على التعلم القائم على الفهم والاستيعاب، وهناك أربعة أشكال للإندماج المدرسي هي: الإندماج القائم على المهارات skills engagement ويتضمن إمتلاك الطالب للمهارات اللازمة لأداء المهمة علي نحو إيجابي مثل: تدوين الملاحظات، والتلخيص، والتعبير عن الأفكار؛ والإندماج الوجداني Emotional engagement: ويتضمن المشاعر التى يبديها الطالب تجاة العملية التعليمية، والإندماج القائم على التفاعل ومشاركة الآخرين Participation and interaction engagement ويتضمن مشاركة الطالب لأقرانه ومعلميهم داخل قاعة الدرس وخارجها، والإندماج القائم علي الأداء performance engagement ويتضمن مشاركة الطالب في الأنشطة التعليمية والتدريبية المختلفة بناءًا على طبيعة الدافع الموجة له:(التوجه نحو الإتقان في مقابل التوجه نحو الأداء).**
- **نموذج The SCERTS Model وهو نموذج يتناول الإندماج في صورة إندماج مدرسي نشط؛ والذى يُعرف على أنه: متغير متعدد البناء؛ يعكس المشاركة الإيجابية للمتعلم عند ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة؛ وتتمثل أبعاد الإندماج النشط في: التنظيم الوجداني، والمشاركة**

الصفية، والتواصل الإجتماعي، والمرونة:(المرونة في السلوك، والمرونة في الإنتباة)؛ ويقوم على مسلمة أساسية مؤداها: إن الإندماج النشط يُمثل ناتج للطريقة التي يتبعها المعلم في الشرح والتفسير، ويظهر تأثيرة بصورة مباشرة في نواتح التعلم الإيجابية كالإنجاز الأكاديمي (Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent & Rydell, 2006).

وهو ما أكدت علية دراسة (Guo, Connor, Tompkins & Morrison, 2011) من أن الإندماج النشط يتوسط مسار العلاقة بين طريقة التدريس التى يتبعها المعلم داخل الفصل الدراسي والإنجاز الأكاديمي؛ كما أنه يتطلب بالضرورة مشاركة المتعلم بشكل إيجابي وفعال في الأنشطة التعليمية التى تتم داخل حجرة الدراسة. ولا يقتصر تحقيق الإندماج النشط على مجرد الذهاب للمدرسة والتواجد داخل قاعه الدرس دون تفاعل إيجابي مع الأقران والمعلمين (Schmitt, 2020).

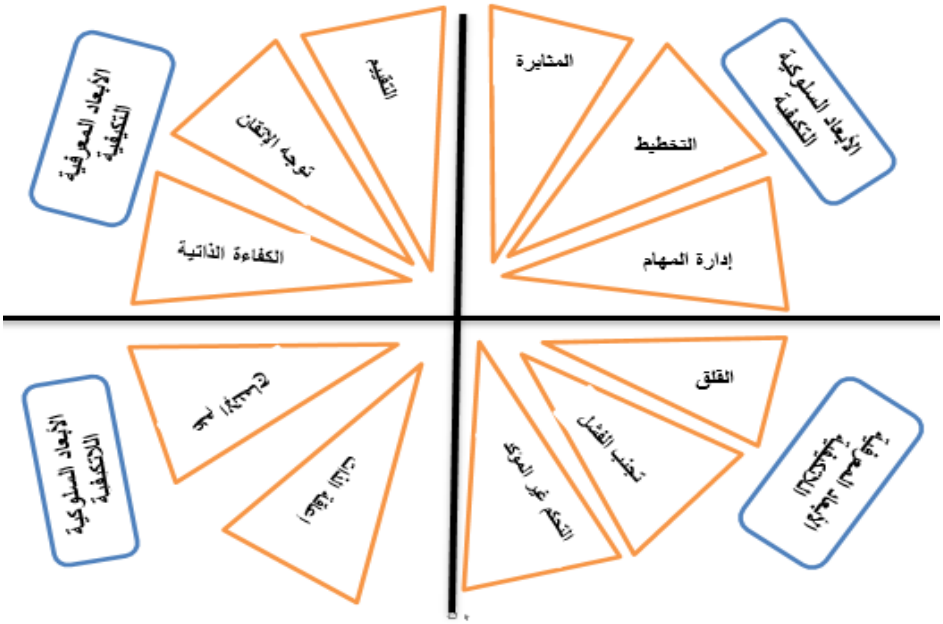
- نموذج الإندماج النشط لـ (Delany; Edwards; Jensen & Skinner, 2010) والذي يركز على التفكير الأخلاقي؛ ويتضمن النموذج ثلاث خطوات لتوجية التفكير الأخلاقي، وقد تضمنت كل خطوة مجموعة من الأسئلة بما يساعد في تطوير مهارات التفكير ماوراء المعرفي، ونمو الهوية الأخلاقية؛ حيث تتضمن الخطوة الأولي: الإستماع النشط، والخطوة الثانية: التفكير التأملي، والخطوة الثالثة: التفكير الناقد، ويعرف الإندماج النشط على أنه بناء ديناميكي مهم لحدوث التعلم الإيجابي القائم على جوانب أخلاقية.
- نموذج الإندماج أثناء التعلم عبر الإنترنت" الإندماج التعليمي" لـ (O'Brien and Toms 2010): والذى يرى أن هناك (٦) أبعاد للإندماج أثناء استخدام الانترنت هي: تركيز الإنتباة: وهو نشاط عقلي كالتركيز والإستغراق وإدارة الوقت ويرمز له بالمرز (FA)، والشعور بالمشاركة: وتتضمن الشعور بالمتعة والاستمتاع ويرمز له بالرمز (FI)، والولع بالجمال: ويتضمن تصور الشاشة الرئيسية للتطبيق المستخدم فى عملية البحث على الأنترنت ويرمز له بالرمز (AE)، والتجديد: وتتضمن الفضول، والشغف، والإهتمام الذى تثيرة المهمة ويرمز له بالرمز (NO)، والقدرة المدركة على استخدام الانترنت بسهولة: وتتضمن الإدراك الوجداني، والمعرفي لإمكانية توظيف النتائج المتحصل عليها والناتجة عن استخدام الانترنت ويرمز له بالرمز (Pus)، والمقدرة على التحمل: وتتضمن الخبرة السابقة الناجحة في استخدام الأنترنت والتى تتحدد في التوصية باستخدام التطبيق من جانب الآخرين ويرمز له بالمرز (EN).

وفي إطار النموذج توصلت دراسة (Pan and Shao, 2020) إلى أن الإندماج يؤدي دورَ الوسيط الجزئي في مسار العلاقات بين التغذية الراجعة للتعلم عبر الأنترنت والدافعية للتعلم، كما توصلت دراسة (Sun, 2020) أن استخدام الوسائط الإجتماعية يؤثر بشكل غير مباشر في إبتكار الطلاب عبر الإندماج الدراسي، كذلك أشارت نتائج دراسة (Li, Yao, Zeng, Wang, Lu, Li,

(Lan, & You, 2019) أن الإندماج الدراسي يتأثر باستخدام مواقع التواصل الإجتماعي؛ حيث أنه يتوسط مسار العلاقات بين استخدام مواقع التواصل الإجتماعي والإنجاز الأكاديمي، ويؤكد (Appleton et al., 2006) أن غالبية الدراسات التى تناولت الإندماج أثناء التعلم عبر الأنترنت قد ركزت على الجانب السلوكي فقط لسهولة قياسة وتقديرة.

ومن جانب أخر يرى (Jimerson et al., 2003) أن الإندماج الوجداني يمثل أحد أشكال الإندماج التي يجب أن تأخذ في الحسبان عند قياس الإندماج أثناء التعلم عبر الإنترنت؛ ويرى (Furlong, et al., 2003) أن الإندماج الوجداني يتضمن المشاعر الإيجابية السلبية التى يبدها المتعلم تجاه المحتوى الألكترونى الذى يتم تعلمه، وتتمثل المشاعر الإيجابية في: المتعه، والاستمتاع، والإعجاب، والحماس، والحماسة للتعلم، في حين تتمثل المشاعر السلبية في: القلق، والملل، والشعور بالتعب، والرغبة في عدم استكمال عملية التعلم؛ وفي ذات الإطار يؤكد (Deng; Benckendorff & Gannaway, 2020) أن البحوث الكيفية قد اسهمت بشكل كبير في التحديد الدقيق لأبعاد الإندماج أثناء التعلم عبر الإنترنت، وخصوصًا الإندماج الوجداني.

- نموذج عجلة الإندماج والدافعية لـ (Martin, 2010) القائم على أن هناك شكلين للإندماج هما: الإندماج التكيفي في مقابل الإندماج اللاتكيفي: ويتضمن الإندماج التكيفي: الإندماج المعرفي التكيفي والأندماج السلوكي التكيفي في حين يتضمن الإندماج اللاتكيفي: الإندماج المعرفي اللاتكيفي والإندماج السلوكي اللاتكيفي؛ فيما يطلق عليه عجلة الإندماج والدافعية، كما يتضح من الشكل (١).



شكل (١).عجلة الإندماج والدافعية (نقلاً عن: (Martin, 2010)

ومن الشكل (١)، وفي إطار مراجعة الباحث لكل من: (Green, Martin & Marshet, 2007; Martin and Hau, 2010; Martin, Malmberg, & Liem, 2010) أمكن الإشارة إلى:

- تعرف الدافعية على أنها: الطاقة التى يمتلكها الفرد وتوجهه نحو التعلم، والعمل بكفاءة وفعالية، وتحقيق الإندماج كمجموعة من السلوكيات التى تتناسب وتوجهه(Martin, 2010)، ومن هنا تم تطوير عجلة الدافعية والإندماج كإطار متعدد الأبعاد يقدم مجموعة السلوكيات المتعلقة بكل من الإندماج والدافعية، وبصورة أكثر دقة: تم تطوير عجلة الدافعية والإندماج بناءًا على نماذج النظام الذاتي المختلفة.
- تعرف المعرفة التكيفية على أنها: المواقف والتوجهات التى تسهل عملية التعلم، وتتضمن: الكفاءة الذاتية: وتتضمن تصورات الطلاب وثقتهم فى مقدرتهم على الأداء الجيد أثناء تعلمهم، والتقييم: ويعني تصورات الطلاب المتعلقة بجدوي وأهمية العمل الاكاديمي الذى يشاركون فيه، وتوجة الإتقان ويعني: توجه الطلاب نحو تنمية كفاءتهم ومعارفهم أثناء تعلمهم؛ في حين تعرف المعرفة اللاتكيفية على أنها: تلك المواقف والتوجهات التى تعيق عملية التعلم؛ وتتضمن القلق: ويعني شعور الطالب بالتوتر أثناء التفكير فى العمل الأكاديمي وممارسته، وتجنب الفشل: ويعني مقدرة الطالب على تجنب الأداء السيئ المخيب لأمال وتصورات الآخرين، والتحكم غير المؤكد: ويعني: عدم تأكد الطالب من كيفية تحقيق الأداء الجيد أو الكيفية التى يتجنب بها الأداء السيئ.
- يعرف السلوك التكيفي على أنه: مجموعة الإستجابات التى من شأنها تسهيل عملية التعلم، ويتضمن: التخطيط: ويعني مقدرة الطالب على وضع خطة للمهام الدراسية المكلف بها، وإدارة المهام: وتعني الكيفية التى يستثمر بها الطالب وقته، ومقدرته على ترتيب وتنظيم مكان العمل، والمثابرة وتعني: مقدرة الطالب على مواصلة الإندماج والحفاظ عليه، ومن جانب اخر يعرف السلوك اللاتكيفي على أنه: مجموعة الإستجابات التى من شأنها إعاقة الطالب على التعلم، وتتضمن: إعاقة الذات: وتعني مجموعة الأعذار التى يقدمها الطالب والتى تعوق من فرصة تحقيق النجاح الأكاديمي، عدم الإندماج وتعني: ميل الطالب للتخلي عن العمل الأكاديمي.

كما يري (Martin, et al., 2010) أن هذا النموذج مناسب لجميع المراحل العمرية والتعليمية؛ كما قام (Schardt, 2019) بالتحقق من النموذج من خلال دراسة قامت على مسلمة أساسية مؤداها أن كل من: الإندماج والدافعية يمثلان بنيتين أساسيتين لتحقيق النجاح الدراسي للمتعلمين؛ كونهما يؤثران بشكل مباشر في الأداء الأكاديمي، ورضا عن العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، وقد توصلت نتائج التحليل العاملي لاستجابات عينة من تلاميذ الصفوف من الثالث إلى السادس الإبتدائي بلغ

قوامها (٢٧٠) تلميذ وتلميذة من منطقة حضرية بغرب الولايات المتحدة؛ أن هناك شكلين أساسيين للإندماج الدراسي هما: الإندماج الدراسي التكيفي فى مقابل الإندماج الدراسي اللاتكيفية.

- نموذج إندماج المتعلم لـ (Reeve and Tseng, 2011) المتضمن أربعة أشكال للإندماج الدراسي هي: الإندماج المعرفي ويتضمن استخدام استراتيجيات التعلم، والبحث عن الاستيعاب المفاهيمي، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي؛ في حين يركز الإندماج السلوكي علي: مثابرة الطلاب، والجهد المبذول، والمشاركة في المهام التعليمية، والممارسات المتعلقة بعملية التعلم، وهناك الإندماج الوجداني ويشير إلى مواقف الطلاب ومشاعرهم تجاه كل من: التعلم، والمعلمين، والأقران، ودرجة شعورهم بالإنتماء إلى المدرسة، والعمل الأكاديمي؛ والإندماج الشخصي: والذى يعكس مقدرة الطالب فى التعامل مع التعليمات التى يتلقاها داخل المدرسة أثناء أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية المختلفة.

ويري (Wang and Peck, 2013) أن تلك الأشكال الأربعة للإندماج تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل لتشكل الطريقة التى يتصرف بها الطلاب، ويشعرون ويفكرون بها؛ كما يؤكد (Reeve, 2012) أن النموذج صالح للاستخدام والتطبيق خلال المراحل الدراسية والعمرية المختلفة.

- نموذج الإندماج الدراسي لـ (Hazel; Vazirabadi & Gallagher, 2013) متضمنًا ثلاثة أبعاد رئيسة للإندماج هى: التطلعات، والإنتماء، والإنتاجية، وقد تم تطوير مقياس للتعرف على الأبعاد الثلاثة لدي عينة بلغ قوامها (٣٨٨) تلميذ من تلاميذ الصف الثامن من ثلاث مدارس متوسطة بالولايات المتحدة، ويقوم النموذج على إفتراض رئيس مؤداة: إن الإندماج الدراسي يمثل مؤشرًا جيدًا للتعرف على التلاميذ الأكثر عرضة للتسرب من المدرسة، كما أنه يُمثل مؤشرًا ذي أهمية فى التعرف على الإنجاز الأكاديمي.

- نموذج الإندماج المعرفي- الوجداني cognitive affective engagement model (CAEM) للنصوص متعددة المصادر لـ (List and Alexander, 2017)؛ القائم على إفتراض مؤداة أن تفاعل الطلاب مع نصوص متعددة يمكن تفسيره من خلال الموقف الإفتراضي the default stance تجاه إكمال المهمة؛ ويتحدد الموقف الإفتراضي في إطار بعدين أساسيين هما: مستوى الإندماج الوجداني مع العنوان الرئيس للمهمة، وعادات الطلاب المتعلقة بتقييم النص، وتستخدم المواقف الإفتراضية في شرح سلوكيات استخدام النص المتعدد مثل: اختيار النص، والفترة الزمنية اللازمة للتمكن من النص، وفهم واستيعاب المعلومات، وزمن استرجاع النص، والتكامل بين النصوص؛ ويقوم النموذج على إفتراض رئيس مؤداة أن الإندماج الدراسي يتحدد في إطار فهم واستيعاب المتعلم للنصوص المُتعلمة؛ حيث يتحدد الفهم في إطار المعالجة التحليلية المعرفية cognitive-analytic processing للمعلومات اللغوية، ودرجة إنفعال الطالب مع النص (List and Alexander, 2017)

- نموذج الإندماج الدراسي لـ (Johnson; Ford; Dupuis & Hugh, 2021): وهو نموذجًا مفاهيميًا لدراسة الإندماج خلال مرحلة الطفولة؛ ويمثل النموذج تصورًا لتوجية البحث الأمبريفي في مجال دراسة العوامل السياقية لقاعات الدرس والمحددة للإندماج الدراسي؛ على إعتبار أن قاعه الدرس خصوصًا في مرحلة الطفولة تمثل سياقًا ديناميكيًا يتسم بمجموعة من السمات التنظيمية والأكاديمية، والتى قد تتغير بمرور الوقت، وتقع الخصائص الأكاديمية المعرفية في موقعًا أساسيًا داخل النموذج، في حين تقع الخصائص التنظيمية في مستوى تالٍ، كما يقوم النموذج على مسلمة اساسية مؤداها: تُعد خصائص قاعه الدرس منبئًا جيدًا بالإندماج النشط خصوصًا خلال مرحلة الطفولة.

ويأتى البحث الحالي في إطار نموذج الإندماج الدراسي لـ (Reeve and Tseng, 2011) للأسباب التالية: ملائمته للطبيعة النمائية للدراسة الحالية؛ حيث يتناول النموذج الإندماج في إطار الإمكانات الفردية للمتعلم التى تنمو وتختلف بإختلاف المرحلتين: العمرية والدراسية بما يُمكنه من المشاركة في المهام التعليمية المختلفة؛ إعتمادًا علي طبيعة استراتيجيات التعلم، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وقدرته على الفهم والاستيعاب، وما يبديه من مشاعر تجاه عناصر العملية التعليمية، وما يبديه من إنتماء للمدرسة، وقدرته على التعامل مع التعليمات المختلفة التى يتلقاها أثناء أداء الأنشطة والمهام التعليمية ؛ كما أنه تم التحقق من البناء العاملي للنموذج خلال مرحلتى: الطفولة، والمراهقة.

العوامل المسهمة فى الإندماج الدراسي:

من خلال إطلاع الباحث على الأطر النظرية السابقة من دراسات وبحوث أمكن تحديد بعض العوامل المسهمة في الإندماج الدراسي على النحو التالي:

إنتشار الأوبئة والأمراض كوباء كورنا COVID -19 :

إن مساعدة الطلاب على الإندماج الدراسي يُمثل تحديًا يواجهة القائمين على العملية التعليمية في ظل إنتشار الأوبئة والأمراض كوباء كورنا COVID -19 (Farooq; Rathore& Mansoor, 2020; Nickerson and Shea, 2020، ويرى (Carlson, 2020) أن إنتشار وباء كورنا وما استتبعه من إجراءات إحترازية على مستوى العالم، قد أثر بالسلب على العملية التعليمية؛ وبصورة أكثر دقة على درجة الإندماج الدراسي، نتيجة العزلة الإجتماعية، وعدم الإنتظام في الحضور إلى المدرسة، لذا فإنه من الضروري استخدام الطريقة السقراطية فى التدريس؛ تلك القائمة على: تعليم الطلاب من خلال استخدام: التفكير الناقد، والمنطق في تبسيط الموضوعات المراد تعلمها، كما أن تلك الطريقة تتطلب تهيئة بيئة تعليمية قائمة على المتعلم، حيث يقوم المتعلم بطرح الأسئلة حول القضية المعروضة ويتم التفاعل بين المعلم والطلاب في الإجابة على تلك الأسئلة بما يعزز الإندماج فى

عمليات التعلم، يوضح جدول(١) نظامين للتفكير أثناء التعلم عبر الأنترنت بما يحقق الإندماج الدراسي كما يلي:

جدول (١). أنظمة التفكير أثناء التعلم عبر الإنترنت خلال أزمة كورنا COVID-19 لتعزيز الإندماج الدراسي (نقلاً عن:Carlson, 2020)

التفكير التلقائي	التفكير التنفيذي
قائم على الإرتجال	قائم على استخدام استراتيجية محددة للتعلم
لا شعوري	شعوري مقصود
سريع	بطيء
ضمني	صريح
معتمد على المعلم	حدسي
غريزي	مخطط له
عاطفي	عقلاني محدد
متعدد الأبعاد	أحادي البعد
تعلم سطحي	تعلم نشط عميق

وفي هذا الإطار سعت دراسة (Klasen; Meienberg & Bogie, 2020) إلى تقديم مجموعة من المقترحات لتحسين الإندماج الدراسي لدى طلاب الطب خلال فترة إنتشار وباء كورنا -COVID 19، وأوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بتوفير البدائل التعليمية عبر الإنترنت بما يحقق التفاعل الإيجابي والطلاب، والإهتمام بتقديم الدعم المعرفي والنفسي للطلاب؛ كما سعت دراسة (Pasion, et al., 2021) إلى التعرف على طبيعة الإندماج الدراسي والدافعية الأكاديمية في ظل الظروف المتعلقة بإنتشار وباء كورنا COVID-19، وقد تضمنت الدراسة جمع البيانات خلال فترتين زمنيتين؛ ضمت الفترة الأولى (١٢٦) طالب من طلاب الجامعة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م؛ حيث التعلم الإنتظامي، وضمت الفترة الثانية (٩٩) طالب حيث التعلم عبر الأنترنت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م، وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتى التطبيق فى درجة الإندماج الدراسي.

كما سعت دراسة (Leino, et al., 2021) إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة الأنشطة داخل بيئات التعلم الإفتراضية والإندماج الدراسي خلال عامين دراسيين مختلفين؛ وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائية فى درجة الإندماج الدراسي خلال العامين الدراسيين المختلفين لصالح العام الدراسي التالي.

وتأتي دراسة (Zhang, et al., 2021) في محاولة للتعرف على درجة الإندماج الدراسي في ظل التعلم عبر الإنترنت نظرًا لإنتشار وباء كورنا؛ والإجراءات الإحترازية التي إتخذتها الحكومة الصينية من تعليق الدراسة دون التوقف عن مواصلة التعلم؛ من خلال مواصلة الدراسة عبر الإنترنت، حيث تم تجميع البيانات من المشاركين عبر الإنترنت خلال فترتين زمنيتين مختلفتين: إمتدت الفترة الأولى (٢٩ فبراير : ٦ مارس ٢٠٢٠م)، وإمتدت الفترة الثانية من(١٣: ٢٠ مارس ٢٠٢٠م)، وتوصلت الدراسة

إلى أن درجة الإندماج الدراسي للمشاركين جاءت متوسطة، كما إرتبط الإندماج الدراسي إيجابيًا بالمشاعر الأكاديمية الإيجابية:(الإستمتاع بالتعلم)، وسلبيًا بالمشاعر الأكاديمية السلبية:(الغضب، واليأس، والملل، والحزن، والخوف، والقلق).

مما سبق يرى الباحث أن التعلم عبر الإنترنت واستخدام الوسائط التعليمية المختلفة، والذي فرضه إنتشار وباء كورنا COVID-19 يُمثل إحدى العوامل المسهمة في درجة الإندماج الدراسي لدي المتعلمين؛ وتتوقف درجة الإندماج الدراسي بقدرة المتعلم على التواصل البصري، واللفظي سواء بأقرانه أو بمعلميه عبر الوسيط التعليمي المستخدم، كما أنه يتطلب من المعلم تحفيز المتعلمين على التفكير الناقد في الموضوع المراد تعلمه، ومن الملاحظ ندرة الدراسات السابقة التى تناولت الإندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم الأساسي.

الخبرات التعليمية السابقة المكتسبة:

إن الإندماج الدراسي يتحدد في ضوء الخبرات الأكاديمية السابقة التى مر بها الفرد نتيجة ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة سواء داخل قاعه الدرس أو خارجها (Dodge, 2015; Wilson, Jones, Bocell, Crawford, Kim & Veilleuxet, 2015; Connell and wellborn, 2019).

كما يرى (Klem and Connell, 2004) أن الإندماج الدراسي يتأثر بدرجة مواظبة التلاميذ على الحضور للمدرسة، وممارستهم للأنشطة التعليمية والتدريبية المختلفة؛ ويرى (Luo et al., 2009; Rose-Krasnor, 2009) أن الخبرات التى يكتسبها الطفل خلال مرحلة الطفولة المتوسطة؛ وخصوصًا تلك المستمدة من ممارسة الأنشطة اللاصفية كممارسة الألعاب الرياضية، وممارسة الموسيقي، والرسم تمثل العامل الأساسي المُحدد لدرجة الإندماج الدراسي خلال تلك المرحلة، ويشير (Bartko, 2005; Weiss, Little, & Bouffard, 2005) أن الإندماج الدراسي يرتبط بمشاركة المتعلمين في الأنشطة المدرسية سواء الصفية أو اللاصفية، وهو ما يؤدي إلى تراكم الخبرات التعليمية؛ ومن هنا تزداد المقدرة على تحقيق الإندماج الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأعلى، والمراحل العمرية المتقدمة.

كما أن الاندماج الدراسي يتحقق في إطار خبرات المتعلم السابقة، خصوصاً تلك الخبرات التعليمية القائمة على التكامل والترابط بين المعلومات والمهارات بعضها البعض (Johnson-Smith,2014)؛ ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من:(Lohman, Kaura & Newman, 2007; Kuh et al., 2008; Rose-Krasnor, 2009; Johnson-Smith, 2014) من أن هناك علاقات إرتباطية موجبة بين الإندماج الدراسي ومقدار الخبرات التعليمية التراكمية للمتعلم.

طبيعة المرحلة العمرية والدراسية:

يعد بياجية من الباحثين الأوائل الذين تناولوا مفهوم الاندماج في أثناء استعراضه لمراحل النمو المختلفة طبقاً لنظريته المعروفة بنظرية النمو العقلي المعرفي، والذي حدد من خلالها مجموعة من المتطلبات النفسية اللازمة لتحقيق الإشباع والانتقال إلى المرحلة الأعلى، وأن تحقيق متطلبات كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة إنما ينعكس في تحقيق الاندماج بصورة وأشكاله المختلفة (Johnson-Smith,2014).

ويشير (Chen, et al., 2020) أن إنتقال الطفل من بيئة الأسرة إلى بيئة المدرسة يتيح له الفرصة لاكتساب معلومات جديدة، كما يتيح له مزيد من التفاعلات الإجتماعية سواء مع المعلمين أو الأقران بما يعزز النمو النفسي بأشكاله المختلفة، وبالإنتقال إلى مرحلة الطفولة المتوسطة والممتدة من:(السادسة من العمر حتى الثانية عشر) تستمر عمليات النمو النفسي لتشمل: نمو القدرات العقلية، ومزيد من الإتقان، وتحقيق قدر أكبر من الكفاءة والفعالية عند التفاعل مع الأنشطة والمهام الدراسية المختلفة، بما يزيد من مقدرة الطفل على تحقيق التفاعل الإيجابي والبيئة المحيطة، وخصوصًا البيئة المدرسية؛ نظرًا لأنه يقضي بها فترات زمنية طويلة مقارنة بتلك التى يقضها داخل بيئة الأسرة، وعندما ينتقل الطفل إلى مرحلة المراهقة التى تمتد من:(الثانية عشر من العمر حتى الثامنة عشر) تتزايد التوقعات الأكاديمية تعقيدًا، كما تتزايد المسئوليات الملقاة على عاتق المراهق خصوصًا في الجانب الأكاديمي، حيث يتعلم المراهق مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه فى مجتمع البالغين؛ والتى تظهر في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة.

كما يشير (CharkhabiID, et al., 2019) أن الإندماج الوجداني يمثل العامل الأساسي المفسر للنجاح الدراسي خلال مرحلة الطفولة.

كما يتأثر الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمقدرة على تكوين الصداقات، ومشاركة الأصدقاء في ممارسة الأنشطة؛ فاللعب الجماعي خلال تلك الفترة يمثل إحدي الفنيات الأساسية لمساعدة الأطفال على تحقيق الإندماج الدراسي (Mhatmya, et al., 2012).

كما يري (Bierman,et al., 2008; Ramey and Ramey, 2004) أن التفاعلات الإيجابية بين كل من: المعلم والتلاميذ من جانب، وبين التلاميذ بعضهم البعض تمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة فى تحقيق الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة.

وفي ذات الإطار: يشير (Lohman, et al., 2007) أن الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة إنما يرتبط بالخبرات التعليمية السابق اكتسابها خلال مرحلة الطفولة، كما أنه ينمو ويختلف بالتقدم الدراسي والإنتقال من صف لأخر ومن مرحلة لأخري، كما يرى Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008) أن الإندماج الدراسي يصبح أكثر استقرارًا خلال فترة المراهقة؛

حيث يظهر التلاميذ مستويات متوسطة إلى مرتفعة من الإندماج بأشكالة المختلفة، وإن كانت أقل من نظائرها خلال سنوات الدراسة بالمدرسة المتوسطة.

ويشير المجلس الوطني للبحوث ومعهد الطب (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004) أن عدم مقدرة تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية على تحقيق الإندماج الدراسي؛ إنما يرجع إلى النظرة المستقبلية المحدودة خصوصًا في مجال الحصول على وظيفة مناسبة، وضعف الصحة العامة للتلاميذ، وزيادة معدلات الفقر بين الأسر، وهو ما يؤكد عليه (Yazzie-Mintz, 2007)من أن درجة الإندماج الدراسي تقل مع تقدم المتعلمين من المرحلة الإبتدائية إلى المدرسة الإعدادية، كما أن (٢٥- ٤٠%) من المراهقين ليس لديهم المقدرة على تحقيق الإندماج الدراسي بشكل إيجابي.

ونتيجة لأن مرحلة المراهقة تتضمن تركيز المراهقين على النضج الجسدي السريع، بالإضافة إلى التطورات المعرفية المتلاحقة، كما أنهم يكونون أكثر تأملاً لذواتهم، وأكثر قدرة على التفكير، والتحقق من صحة الإفتراضات؛ ومن ثم فالمقدرة على تحقيق الإندماج المعرفي تتسم بدرجات مرتفع مقارنة بها خلال مرحلة الطفولة (Keating, 2004).

كما يربط (Larson, 2000; Shernoff and Schmidt, 2008) بين المقدرة على تحقيق الإندماج الدراسي والحالة المزاجية والنفسية للمتعلمين؛ حيث تتسم المرحلة الإبتدائية وخصوصًا الصفوف الأولي منها بالقلق والتوتر نتيجة الإنفصال عن الأسرة بالإنتقال إلى المدرسة؛ ومن ثم فمقدرة الأطفال خلال الصفوف الأولي من التعلم بالمرحلة الإبتدائية على الإندماج داخل حجرات الدراسة تقل مقارنة خلال الصفوف الدراسية الأعلي؛ ويشير (Ramey and Ramey, 2004) إلى أن درجة تأهب الطفل للمدرسة خلال مرحلة الطفولة المبكرة يمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة في مقدرته على الإندماج الدراسي خلال المراحل العمرية والتعليمية التالية.

كما توصلت دراسة (Tucker, Zayco; Herman; Reinke; Trujillo; Carraway; Wallack & Ivery, 2002) إلى أن هناك إرتباط جزئي سالب بين الصف الدراسي والإندماج؛ حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط (- ٠.٤٤)، كما أن الصف الدراسي ذو تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا في الإندماج الدراسي؛ وذلك على عينة بلغ قوامها (١١٧) تلميذ أمريكي من أصول أفريقية بجنوب شرق الولايات المتحدة من الصفوف: الأول وحتي الثاني عشر.

وتوصلت دراسة (Wray-Lakea; Metzgerb & Syvertsenc, 2017) إلى أن هناك تباين في درجة الإندماج الدراسي بأبعادة المختلفة:(قيم المسئولية الإجتماعية، والمساعدة غير الرسمية، والمعتقدات السياسية، والمهارات الأساسية، والسلوك البيئي، والتطوع، ومتابعة الأخبار والتفاعل معها) يعزي إلى المرحلة الدراسية للمتعلم:(المرحلة الإبتدائية، والمرحلة المتوسطة، ومرحلة الثانوية).

كما قام (Zhoc, et al., 2019) بدراسة طولية ضمت عينة بلغ قوامها (١١٦٠٠) طفلاً ممن يتلقون تعليم بمرحلة رياض الأطفال واستكملوا دراساتهم حتى المرحلة الثانوية؛ وأشارت النتائج إلى أن الإندماج الدراسي ينمو بالتقدم في العملية التعليمية بالإنتقال عبر الصفوف الدراسية الأعلى.

وقد قام (CharkhabiID, et al., 2019) بدراسة ضمت (٥٣٧) تلميذ من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من المقيدين بالصفوف من الأول إلى الرابع بمتوسط عمر زمني (٩.٣٤) سنه، بهدف إعداد مقياس للتعرف على الإندماج الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدارس العامة بموسكو، وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن ثلاث عوامل تمثل ثلاثة أشكال للإندماج الدراسي هي: الإندماج الوجداني (٦ مفردات)، والإندماج المعرفي (٥ مفردات)، والإندماج السلوكي (٤ مفردات)، كما أشارت النتائج أن الإندماج الوجداني مَثَّل أعلى درجات الإستقرار الداخلي، وأن الإندماج السلوكي مَثَّل أدني درجات الإستقرار الداخلي، كما لم توجد فروق في درجات الإندماج الدراسي بأشكاله الثلاثة تعزو إلى عامل الجنس، كما لا توجد إرتباطات دالة إحصائيًا بين الإندماج الدراسي والعمر الزمني.

مما سبق يرى الباحث أن طبيعة المرحلة الدراسية والعمرية التى يمر بها المتعلم؛ وما تتضمنة من ممارسة مجموعة من الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية؛ تلك التى تكسبه مزيدَ من الخبرات التعليمية، تنعكس في مقدرته على الإندماج الدراسي.

الملكية النفسية:

إن تصورات المتعلم عن بيئة التعلم المحيطة قد تدفع به إلى الشعور بالملكية النفسية تجاه المدرسة التى ينتمي إليها، حيث يتصرف وكأنه مالك لها، وهو ما ينعكس في تحقيقة للإندماج الدراسي، وتحديد مقدرته على تحمل المسئولية الإجتماعية نحو القرارات التى يتخدها، ونحو السلوكيات التى يقوم بها (Md-Slidin, et a., 2010).

وهناك ثلاث آليات لتحسين الشعور بالملكية النفسية هي: المعرفة الوثيقة بالشئ المملوك، والقدرة على التحكم فيه، وتوجيه الإمكانات الذاتية المختلفة نحو استثمار هذا الشئ؛ وتظهر تلك الآليات في الإندماج الدراسي المُدرك (Pierce and Rodgers, 2004).

كما يري(O'Connell and Dyment, 2003) أن الإندماج الدراسي يُمثل داله للشعور الملكية النفسية؛ وهو ما يؤكد عليه (Martinaityte, et al., 2020) من أن الشعور بالملكية النفسية يُمثل إحدى العوامل المسهمة في الإندماج الدراسي؛ حيث أنها تؤثر بمسارات مباشرة موجبة ذات دلالة إحصائية في الإندماج الدراسي، كما أنها تؤثر في الإبداع من خلال الإندماج؛ على إعتبار أن الإبداع يُمثل قدرة المتعلم على إنتاج أفكار جديدة ومفيدة (Pickford, Joy & Roll, 2016).

كما أشار (Pierce and Jussila, 2010) أن الملكية النفسية تُمثل أحد المتغيرات النفسية ذات التأثير الإيجابي/ السلبي فى المخرجات التعليمية المختلفة لعل منها: الإندماج الدراسي.

وتوصلت دراسة George(2015 ,) إلى أن الملكية النفسية تؤثر بمسارات مباشرة دالة إحصائيًا في الإندماج بالعمل؛ لدى عينة من العاملين فى مجال الخدمات المهنية بجنوب أفريقيا.

كما توصلت دراسة Rapti(Rayton & Yalabik, 2017 ;) إلى أن الملكية النفسية تؤثر بمسارات غير مباشرة علي الإندماج فى العمل عبر الرضا الوظيفي؛ لدى عينة من العاملين بأحد المؤسسات الخدمية باليونان.

كما توصلت دراستا (Chai, et al., 2020; Dai; et al., 2021) إلى أن الملكية النفسية تؤثر فى الإندماج بالعمل بمسارات مباشرة دالة إحصائيًا.

مما سبق يمكن الإشارة إلى الدور الذى تؤديه الشعور بالملكية النفسية سواء على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي في الإندماج الدراسي كأحد نواتج العملية التعليمية؛ ويسعى البحث من خلال الجزء التالي إلى توضيح ماهية الملكية النفسية، والعوامل المسهمة فيها على إعتبار أنها تمثل أحد متغيري البحث الحالي.

ماهية الملكية النفسية

يفترض (Pierce, et al., 2001) أن الملكية النفسية ظاهرة متعددة الأبعاد فى بنيتها، وأن تلك الظاهرة تستدعي مشاعر لدى الفرد قد تكون موضوعية، وقد تكون غير موضوعية، فكما أن الفرد يشعر بالملكية نحو أشياء يمتلكها بالفعل؛ فإنه أيضا قد يشعر بالملكية نحو أشياء عامة.

ويرى (Dittmar, 1992) أن الشعور بالملكية النفسية يمثل مزيجًا من الميل الفطري نحو التملك والاستحواذ، والذى تعززة أساليب التنشئة الإجتماعية داخل الأسرة والمدرسة: مثل تربية الأم أبنائها على: لا تلمس ما ليس لك.

ويعرفها (Pierce et al., 2004) على أنها بناء معرفي- وجداني؛ يقوم على مشاعر الأفراد للتملك والإرتباط النفسي سواء بأشياء مادية أو غير مادية، وتتحدد فى إطار مكونين أساسيين هما:(الإرتباط النفسي، وحب التملك من خلال الشعور بأن شئ ما ملكي).

كما يعرفها (Barki, Paré, Sicotte, 2008) على أنها: حالة وجدانية تعكس مجموعة المشاعر والأحاسيس تجاه استخدام التكنولوجيا الحديثة فى مجال العمل بما يزيد من مقدرة الفرد على التطوير والتحسين، وأداء العمل على أكمل وجه.

ويراها (Avey et al., 2009) متغير معقد البناء؛ يعكس مقدرة الفرد على تنظيم ذاته من خلال تلقي الدعم والمساندة النفسية المحفزة على تحقيق الأداء الإيجابي الوظيفي، وحماية الذات من الفشل وأرتكاب الأخطاء.

ويتناولها (Chung et al., 2011) على أنها: حاله ذهنية تسيطر على الفرد، وتثتثيرة نحو تحقيق أهدافة، وتعتمد على إدراكه لطبيعة العمل ومتطلباته، وما يمتلكه من قدرات وإمكانات.

ويحددها (Olckers, 2013) على أنها: أحد الموارد النفسية الإيجابية، التى يمكن قياسها وتطويرها؛ ذات التأثير فى أداء الأفراد والمؤسسات على حد سواء، ذات طبيعة ديناميكية.

كما يعرفها (Brownet et al., 2014) عن أنها حالة ذهنية يشعر الفرد من خلالها بملكيته للشئ ما حتى ولو لم يكن يمتلكه بصورة قانونية.

ويراها (Pickford, et al., 2016) على أنها: حالة وجدانية تسيطر على الفرد تدفع به إلى الشعور بأن له نصيبًا فى المؤسسة التى يعمل بها، ينتج هذا الشعور نتيجة الإلتزام داخل المؤسسة أثناء أداء المهام المنوطة به، كما تُستمد الملكية النفسية من مدركات الفرد عن المناخ التعليمي السائد بالمؤسسة، وقدرته على استثمار الوقت والجهد.

ومن خلال مراجعة الباحث لأدبيات البحث السابقة التى تناولت الملكية النفسية، أمكن الإشارة إلى التباين بين تلك الدراسات فى تحديد طبيعة وبنية ذلك المتغير؛ حيث قام (Pierce, et al., 2001) بتطوير أداة فى صورة تقرير ذاتي للتعرف على الملكية النفسية تتضمن ثلاثة أبعاد هي:(الكفاءة الذاتية، والهوية الذاتية، والإنتماء)، وقد تم التحقق من المؤشرات السيكومترية لتلك الأداة على ثلاث عينات أمريكية متباينة، كما قام (Avey et al., 2009) بتطوير أداة ضمت (١٦) مفردة بهدف التمييز بين نوعين من الملكية النفسية هما: الملكية النفسية القائم على الدعم والمساندة النفسية، والملكية النفسية القائمة على حماية الذات promotion orientated and prevention-orientated psychological ownership على إعتبار أن هناك نظامين للتنظيم الذاتي؛ إحداهما يقوم على تحقيق المكافأت ويركز على الطبيعة الوظيفية للأداء، والأخر يقوم على تجنب العقاب، ويركز على الوقاية والحماية من إرتكاب الأخطاء

كما سعت دراسة (Olckers, et al., 2021) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الملكية النفسية متعدد الأبعاد:(الكفاءة الذاتية، والهوية الذاتية، والمسئولية، والمسألة، والإستقلالية، والإنتماء) فى سياق تنظيمي، وقد ضمت عينة الدراسة (٩٥٣) موظفاً، وأظهرت النتائج التحقق من البناء العاملى السداسي الأبعاد للمقياس، كما تم التحقق من خصائصه السيكومترية.

ومن العرض السابق يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١) يعكس الشعور بالملكية النفسية درجة الإرتباط النفسي الذى يبديه الفرد تجاة موضوع أو شيئ ما؛ قد يكون هذا الشيئ ذو طبيعة مادية مثل: الشعور بالارتباط النفسي بالمدرسة كيان، وقد يكون هذا الشيئ ذو طبيعة غير مادية مثل: الشعور بالإرتباط النفسي بفكرة أو هدف ما يسعى الفرد لتحقيقة.

٢) تتوقف درجة الإرتباط النفسي بهذا الموضوع أو ذلك الكيان موضوع الملكية النفسية على مقدرته على تلبية أحد احتياجات الفرد؛ مثل: مقدرة أحد المقررات الدراسية على تلبية ميول وإتجاهات

المتعلم، ومقدرة المعلم على استخدام أحد طرق التدريس التي تتناسب والقدرات العقلية والوجدانية للمتعلم بما يحقق له الفهم والاستيعاب بسهولة.

٣) هناك تباين بين الباحثين السابقين في تصورهم للملكية النفسية؛ حيث يراها (Pierce, et al., 2004; Avey et al., 2009) أنها متغير متعدد البناء؛ في حين تناولها (Dittmar, 1992; Van Dyne and Pierce, 2004) على أنها ميل فطري نحو التملك والاستحواذ، ويعرفها (Pierce et al., 2001; Pickford, et al., 2016) على أنها حالة وجدانية تسيطر على الفرد، ويراها (Barki et al. 2008) على أنها حالة وجدانية تعكس استخدام التكنولوجيا في مجال المهمة المكلف بها الفرد، وتناولها (Avey et al., 2009; Olckers, 2013) على أنها مورد إيجابي يؤثر في أداء الفرد، ويعرفها (Brownet et al., 2014) حالة ذهنية مسيطرة على الفرد.

٤) يتبنى البحث الحالي تعريف (Avey et al., 2009) للملكية النفسية؛ كونه أكثر التعريفات إرتباطًا بمجال دراسات علم النفس التربوي.

التصورات والنماذج المختلفة للملكية النفسية:

٥) يعتبر وليم جيمس (١٨٩٠)م أول من أسس لمتغير الملكية النفسية؛ حيث يرى أن هناك خطًا رفيعًا فاصلًا بين الخبرات السابقة للفرد (mine) وبين ذاته (me)؛ حيث تمثل خبرات الفرد السابقة التى تنعكس فى صورة مشاعر وإنفعالات جزءًا من الذات الفردية، كما أنها تظهر على هيئة مجموعة من السلوكيات، كما أن الذات (self or me) تمثل مجموع ما يمتلكه الفرد من: جسد وقوة نفسية؛ بل تتضمن الملكيات المادية والملكيات المعنوية؛ وهو ما يظهر بصورة واضحة في مشاعرة وعواطفة وسلوكياته المختلفة.

وهو ما يؤكد عليه (Parker, Wall & Cordery, 2001) من أن تلك المشاعر التى يبديها الفرد تُمثل توجه قوي تجاه التملك والإرتباط النفسي بالأشياء التى يتفاعل معها، ويطلق على تلك المشاعر: الشعور بالملكية النفسية؛ كما يرى (Van Dyne and Pierce, 2004) أن تلك المشاعر تعكس حالة وجدانية وذهنية تجذب الفرد نحو السعي تساؤل مؤداة: ما درجة شعوري بأن هذا الكيان أو الموضوع تابع لى؟.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات السابقة التى تناولت الملكية النفسية من أطر نظرية، ودراسات وبحوث سابقة؛ أمكن استنتاج أن هناك العديد من التصورات المُفسرة للملكية النفسية منها:

- نموذج التنظيم الذاتي للملكية النفسية لـ(Higgins, 1997): والقائم على مسلمة رئيسة مؤداها: أن التنظيم الذاتي يتمثل في: الطريقة التي يختار بها الفرد أهدافه، ويحدد من خلالها تطلعاته وطموحاته، وأن هناك نظامين أساسيين للتنظيم الذاتي هما: النظام الوظيفي والنظام الوقائي

promotion and prevention system، وأن هذين النظامين إنما يعكسان شكلين مستقليين للملكية النفسية هما: الملكية النفسية الوظيفية، والملكية النفسية الوقائية.

ويؤكد (Kark and Van Dijk, 2007: 502) أن الملكية الوظيفية تدفع بالأفراد إلى الإنجاز والتطلعات المستقبلية الإيجابية، في حين أن الملكية النفسية الوقائية تقوم على الإلتزام بالقواعد والتعليمات أثناء الأداء على المهام المختلفة في محاولة لتجنب العقوبة، ويرى (Kluger, Ganzach, & Hershkovitz, 2004) أن شكلي الملكية النفسية يمثلان المصدر الكامن وراء مقدرة الفرد على بذل الجهد نحو تحقيق أهدافه.

- تصور الملكية النفسية متعدد البناء لـ (Pierce et al., 2001): ذلك التصور القائم إفتراض مؤداة: ما الذى امتلاكه نفسياً؟، فالناس لا يتوصلون إلى الشعور بالملكية النفسية لكل هدف أو كيان أو شئ يتعاملون معه، إذ يجب أن يكون الهدف جذابًا مُجتمعيًا وذاتيًا، ومرئيًا وواضحًا، كما يجب أن يكون متفقًا وطموحات الفرد ومتَقَبلاً منه، ويقوم التصور على أنه الملكية النفسية متغير متعدد الأبعاد إذ يتضمن ثلاثة أبعاد هي:(الإنتماء، والكفاءة الذاتية، والهوية الذاتية).

ويري (Pierce and Jussila 2011) أن الملكية النفسية يمثل أحد المتغيرات النفسية ذات التأثير الإيجابي/ السلبي فى المخرجات التعليمية المختلفة، وتقوم النظرية على مسلمة مؤادها: هناك ثلاثة حاجات نفسية أساسية تزيد من الشعور بالملكية النفسية لدي المتعلم، تلك الحاجات لا تُعد بمثابة أبعاد للملكية النفسية أو متطلبات لها، ولكنها تمثل ضرورات لتحديد درجة الملكية النفسية لدي الفرد، وتتعلق الحاجة الأولى بالرغبة فى تحقيق مكانه متميزة تمكن الفرد من الشعور بالراحة، والحاجة الثانية تتعلق بتأثيرك فى الأخرين والأشياء المحيطة، وهو ما يتطلب من الفرد أن يكون مؤهلاً للعمل، وتتعلق الحاجة الثالثة بالاستثارة والتحفيز بما يحقق الهوية الذاتية على إعتبار أن الذات تمثل شيئ مستهدف يسعى الفرد إلى تحسينه وتنميته.

وهناك أربعة دوافع تعد بمثابة جذور roots للشعور بالملكية النفسية هى: دافعية التأثير effectance motivation وتتمثل فى رغبة الفرد فى التفاعل مع البيئة وتحقيق نتائج إيجابية؛ بما يثتثير مشاعر الفعالية والمتعة النابعة من كونك السبب فى إحداث تلك النتائج والتغيرات الإيجابية، والهوية الذاتية self-identity وتتمثل في تلك الممتلكات التي تدفع بالفرد إلى تعريف ذاته، والتعبير عن هويته أمام الآخرين، والحفاظ على الذات، والدافع للاستقرار home وتتمثل في ارتباط الذات بمكان وزمان بعينة، والرغبة في إمتلاك مكان للعيش فيه بما يزيد من الشعور بالألفة والأمان، ودافعية التحفيز stimulation وتتمثل في رغبة الفرد في أن يكون نشيطًا فعالاً، وتعد تلك الدوافع بمثابة الأساس فى وجود الحالة النفسية المصاحبة للشعور بالملكية(Brown, et al., 2014).

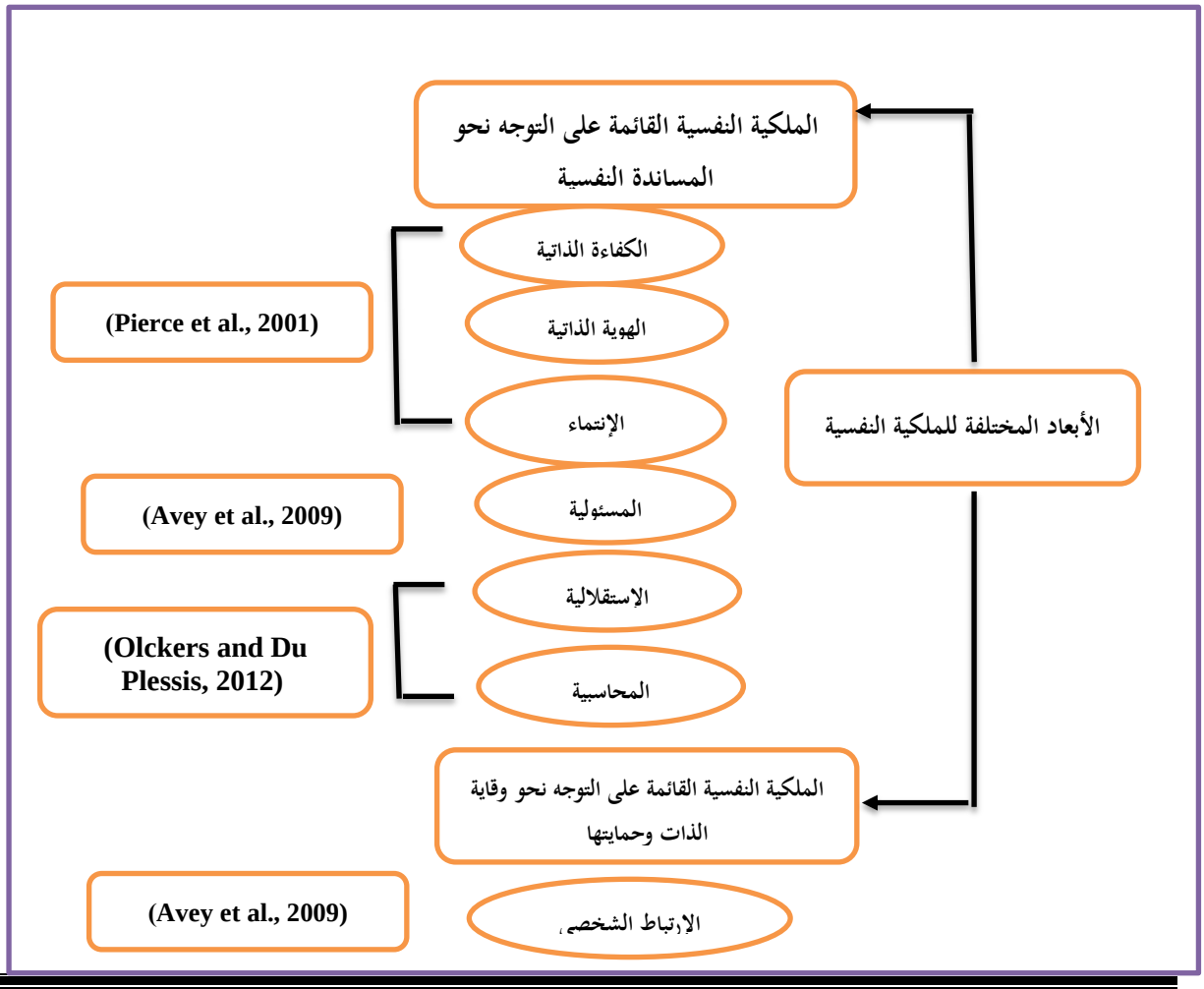
وتتضح مشاعر الملكية النفسية عندما تتحقق الشروط التالية: يكون الهدف على درجة من الجاذبية والمرونة والوضوح، وأن يكون واحد على الأقل من الدوافع المرتبطة بمشاعر الملكية فى حالة

نشطة، والمعرفة الدقيقة بالهدف أو الكيان المرتبط بالملكية بما يُمكن الفرد من السيطرة عليه (Pierce, and Joann, 2018).

تصور (Avey et al., 2009): وتضمن هذا التصور تطوير التصورين السابقين؛ حيث يقوم على أن هناك شكلين أساسيين للملكية النفسية هما: الملكية النفسية الموجهة نحو الدعم والمساندة النفسية، والملكية النفسية الموجهة نحو حماية الذات؛ وتتضمن: الملكية النفسية القائمة على التوجه نحو الدعم والمساندة النفسية(الملكية النفسية المُحفزة) أربعة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية، والهوية الذاتية، والإنتماء، والمسئولية الشخصية، ومن جانب أخر: تتضمن الملكية النفسية القائمة على التوجه نحو وقاية الذات وحمايتها(الملكية النفسية الوقائية) بُعدً وحيدًا هو: الإرتباط الشخصي territoriality.

- تصور (Olckers and Du Plessis, 2012): ويتضمن هذا التصور إضافة بعدين أخريين للملكية النفسية؛ على إعتبار أنها تمثل متغير معقد البنية؛ حيث يتضمن (٧) أبعاد تدور فى إطار محوريين رئيسيين؛ كما يتضح من الشكل (٢) على النحو التالى:

شكل (٢). يوضح الأبعاد المختلفة للملكية النفسية وفقاً للتصورات المختلفة:(نقلاً عن: Olckers and Du Plessis, 2012)



- ❖ **المحاسبة والمسألة Accountability: وتتضمن التوقعات الضمنية والصريحة حول الحقوق المدركة للأخرين وهي تتعلق بإظهار الشفافية، ويقظة الضمير (Wood and Winston, 2007).**
- ❖ **الاستقلالية Autonomy: وتعرف على أنها مقدرة الفرد على تنظيم ذاته، وتحديد إحتياجاته، والحرص على المبادرة بصورة فردية وبشكل إرادي فى تحقيق أهداف المؤسسة (Olckers and Du Plessis, 2012).**

- النموذج متعدد المستويات للملكية النفسية multilevel model of psychological ownership لـ (Martinaityte; Unsworth & Sacramento, 2020): ويأتي النموذج كمحاولة للتمييز بين شكلين من الملكية النفسية هما: الملكية الفردية في مقابل الملكية الجماعية من خلال تأثيراتهما على السلوك الفردي والجماعي، ويقوم النموذج على مجموعة من المسلمات التى تم التحقق منها تجريبيًا منها: يُمثل كل من: الملكية النفسية الفردية، والملكية النفسية الجماعية بناءان مستقلان لهما تأثيرات إيجابية وسلبية على العمليات والنتائج السلوكية على المستويين الفردي والجماعي، كما أن الملكية النفسية ظاهرة نفسية تدفع بالفرد إلى بذل مزيد من الجهد، كما يقوم على إفتراض رئيس مؤداة: أن الشعور بالتملك يمثل جوهر الملكية النفسية، وأن الملكية النفسية الجماعية تقوم على التفاعلات بين: الفرد والكيان من جانب، والتفاعلات بين الأفراد بعضهم البعض من جانب أخر؛ ويوضح الجدول (٢) تمييزاً بين الملكية النفسية الفردية، والملكية النفسية الجماعية كما يلي:

جدول (٢).الملكية النفسية الفردية والجماعية (نقلاً عن:Martinaityte, et al., 2020:305)

المستوى	الملكية النفسية الفردية (IPO)	الملكية النفسية الجماعية (CPO)
الفردي	الشعور بأن شيئًا ما يخصنى وأننى مالكه. مثال: أشعر أن هذا الكيان ملكي أنا.	إدراك فردي لمشاعر الفريق بأن الهدف من الملكية يخص المجموعة التى ينتمي إليها الفرد. مثال: أشعر أنا وزملائي أن هذا الكيان ملكنا جميعًا.
الجماعي	متوسط مستويات الملكية النفسية الفردية داخل المجموعة؛ على إعتبار أن ملكية الفردية تكوين منشط ومحفز للفرد Considered a configural، ولا حاجة إلى التوافق في الآراء بين أعضاء المجموعة.	الشعور الجماعي بأن الكيان مِلكٌ للجميع (أو على الأقل بعض من هذا الكيان)، فالملكية قائمة على التشارك بين أعضاء الفريق فى الآراء والأدوار، ومن ثم فهي تتطلب الإجماع بين أعضاء المجموعة؛ وعلى الرغم من ذلك فمن الممكن أن يختلف أعضاء الفريق في تصوراتهم الفردية

ويأتى البحث الحالي في إطار تصور (Avey et al., 2009) المتضمن شكلين أساسيين من الملكية النفسية هما: الملكية النفسية المُحفزة وتتضمن: الكفاءة الذاتية، والهوية الذاتية، والشعور بالإنتماء، والشعور بالمسئولية وتقبل النقد، والملكية النفسية القائمة الوقائية، وتتضمن: الإرتباط الشخصي المتمثل في الأفكار والتصورات الشخصية؛ لكونه أكثر التصورات إرتباطًا بمجال علم النفس التعليمي؛ بالإضافة إلى التحقق تجريبيًا من بنيه التصور.

العوامل المسهمة في الملكية النفسية:

من خلال مراجعة الباحث لبعض الآدبيات السابقة من أطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة تناولت الملكية النفسية في سياق العملية التعليمية، يمكن القول أن هناك مجموعة من العوامل المسهمة ذات التأثير في الشعور بالملكية النفسية منها:

الخبرات التعليمية السابقة المكتسبة:

أن المتعلمين يكتسبون الإحساس بالملكية النفسية عندما تتفق الأنشطة التعليمية مع إهتماماتهم وخبراتهم السابقة (Knapp; 1994)، كما أن الشعور بالملكية النفسية إنما يتحدد في ضوء الخبرات السابقة المتراكمة؛ فالفرد الأكثر خبرًة وتمرساً في مجال العمل يتولد لديه شعور بالتملك للأشياء التى يتفاعل معها، كما أن المناخ السائد المشجع على ممارسة الخبرات السابقة يعزز تطوير الملكية النفسية، حيث توجد فرص أكبر للاستكشاف، كذلك كلما كانت تلك المعارف المكتسبة والخبرات السابقة أكثر عمقاً وتنوعاً كلما عززت الشعور بالملكية النفسية (Pierce et al. 2001; Pierce and Jussila 2011; Zhao et al., 2016)

كما يؤكد كل من:(Campbell et al., 2016; Pierce, et al., 2017; Verkuyten and Martinovic, 2017; Olckers and van Zyl, 2019) على أن الخبرات التعليمية السابقة التى مر بها الفرد تمثل إحدى المحددات الأساسية لدرجة الشعور بالملكية النفسية.

ويري (Yim, Moses.& Azalea, 2018) أن الخبرات السابقة المتمثلة في معارف الفرد السابقة ومعلوماته عن موضوع الملكية، وكذلك مقدرته على استشمار تلك الخبرات وتوجيهها بما يلبي إحتياجاته تدفع إلى زيادة الإتباط النفسي بكيان أو موضوع أوشيئ ما بما يعزز الشعور بالملكية النفسية.

طبيعة المرحلة العمرية والدراسية

إن الملكية النفسية تتأثر بالخبرات التراكمية التى اكتسبها الفرد خلال مراحل النمو المختلفة (Van Dyne and Pierce 2004; Huang et al. 2016; Yim, et al., 2018)، فالمشاعر المتعلقة بالملكية النفسية تمثل سمه تنتقل مع المتعلمين عبر المراحل الدراسية المختلفة، كما أنها تتأثر بالطبيعة العقلية الأكاديمية لهم (Ovidiu, et al., 2020).

وفي ذات الإطار: توصلت دراسة (Ng and Su, 2018) أن الملكية النفسية الجمعية تختلف بإختلاف المستوى التعليمي؛ في حين توصلت دراسة (Pierce et al., 2017) أنه لا توجد فروق داله إحصائياً فى درجة الشعور بالملكية النفسية تعزي إلى: عامل المستوى التعليمي، وعامل العمر الزمني.

ويري (Pierce, et al., 2004) أن طبيعة العقلية الأكاديمية للمتعلم تمثل إحدي الطرق لتنمية الشعور بالملكية النفسية، كما أن خبرة المتعلمين السابقة ومقدرتهم على السيطرة المعرفية ترتبط بشكل إيجابي بالشعور بالملكية النفسية.

كما يشير (Tian, 2014) أن الشعور بالملكية النفسية بصورتيها: الملكية الجماعية، والملكية الفردية يتأثرا بالنمو والإنتقال عبر المراحل العمرية المختلفة.

ومن العرض السابق يمكن الإشارة إلى الدور الذي تؤديه كل من: المرحلة العمرية والدراسية، ومقدار الخبرات التعليمية السابقة المتراكمة في الشعور بالملكية النفسية، وفي الإندماج الدراسي؛ ومن هنا تأتي الدراسة الحالية للتعرف على التطورات النمائية لكل من: الشعور بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

إجراءات البحث ومنهجه.

منهج البحث: إعتمد البحث على المنهج الوصفي المقارن؛ من خلال استخدام الطريقة الطولية.

عينة البحث:

أولاً: العينة الاستطلاعية: ضمت العينة الاستطلاعية مجموعة من تلاميذ وتلميذات الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي لعدد من المدارس التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، والجدول (٣) يوضح وصفًا للعينة الاستطلاعية كما يلي:

جدول (٣). وصف للعينة الاستطلاعية للبحث[١]

طبيعة العينة	اسم المدرسة	العدد	متوسط العمر الزمنى	الإنحراف المعياري	العام الدراسي	الهدف من العينة
الصف الأول الإبتدائي	مدرسة أتريب الجديدة الإبتدائية المشتركة	٥٦	٧.٤١	٥.٦٥	٢٠١٣/٢٠١٢م	تقنين بطاقتي ملاحظة: الشعور بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي خلال فترة الطفولة المتوسطة.
	مدرسة الإصلاح الزراعي الإبتدائية المشتركة بأتريب	٦٤	٧.٤٢	٦.٨٧		
	مدرسة أبطال سيناء الإبتدائية المشتركة	٥٢	٧.٥٩	٥.٩٦		
	المجموع	١٧٢	٧.٤٧	٦.١٦		
الصف الرابع الإبتدائي	مدرسة بن خلدون الإبتدائية المشتركة	٦٥	١٠.٧٨	٥.٦٥	٢٠١٦/٢٠١٥م	تقنين مقياسي الملكية النفسية والإندماج الدراسي
	مدرسة الإمام محمد عبدة	٦٢	١٠.٦٤	٦.٢٤		

[١] نظرًا للطبيعة النمائية الطولية للبحث، قام الباحث باختيار عدة عينات استطلاعية من الصفوف الدراسية الأول بمرحلة التعليم الأساسي كمؤشرٍ على مرحلة النمو النفسي المقابلة، كما اختار الباحث عينة من الصف الثالث الإعدادي نظرًا للتغير الحادث في طبيعة العملية التعليمية من خلال الاعتماد على التعلم الهجين واستخدام الوسائط التعليمية.

طبيعة العينة	اسم المدرسة	العدد	متوسط العمر الزمنى	الإنحراف المعياري	العام الدراسي	الهدف من العينة
	الإبتدائية المشتركة					خلال فترة الطفولة المتأخرة
	مدرسة الشهيد ابراهيم احمد محمد عبدالرحمن المشتركة	٦١	١٠.٨٩	٥.٣١		
	المجموع	١٨٨	١٠.٧٧	٥.٧٣		
الصف الأول الإعدادي	مدرسة الإصلاح الزراعي الإعدادية المشتركة	٥١	١٣.٠٨	٦.٥٢	٢٠١٩/٢٠١٨م	تقنين مقياسي الملكية النفسية والإندماج الدراسي في إطار التعلم التقليدي
	مدرسة زيد بن حارثة الإعدادية المشتركة	٥٣	١٣.٤٥	٦.٧٩		
	مدرسة محمد متولى الشعراوى الإعدادية بنين	٥١	١٤.٠١	٧.٩٨		
	المجموع	١٥٥	١٣.٥١	٧.٠٩		
الصف الثالث الإعدادي	مدرسة ناصر الإعدادية بنين	٧٨	١٥.٧٨	٦.٥٢	٢٠٢١/٢٠٢٠م	تقنين مقياسي الملكية النفسية والإندماج الدراسي في إطار التعلم الهجين أثناء أزمة إنتشار وباء كورنا
	مدرسة٢٥ يناير الإعدادية بنات	٧٧	١٥.٦٢	٦.٨٧		
	المجموع	١٥٥	١٥.٧	٦.٦٩		

ومن الجدول (٣) يتضح الطبيعة الطبقية للعينة الاستطلاعية بما يتناسب والطبيعة النمائية الطولية للبحث الحالي؛ حيث ضمت في مجملها(٦٧٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي من (١١) مدرسة تابعة لإدارة بنها التعليمية، من عدة صفوف دراسية مقابلة لثلاثة مراحل للنمو النفسي هى:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة).

ثانياً: العينة الأساسية[١]: ضمت العينة الأساسية مجموعة من التلاميذ والتلميذات المقيدين بمرحلة التعليم الأساسي بإدارة بنها التعليمية التابعة لمحافظة القليوبية، خلال الفترة من العام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣)م، وحتى العام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١)م.

أدوات البحث: نظرًا للطبيعة النمائية الطولية للبحث الحالي، قام الباحث بإعداد بطارية من الاختبارات لتقييم كل من: الملكية النفسية، والإندماج الدراسي خلال مراحل النمو النفسي الثلاثة بمرحلة التعليم الأساسي، ويتضح ذلك كما يلي:

[١] نظراً لأن درجات أفراد العينة الأساسية تضمنت قيمًا متطرفة أثرت فى النتائج المتحصل عليها نتيجة استخدام اسلوب تحليل تباين للقياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA مما دفع بالباحث إلى حذف تلك القيم المتطرفة والتى إختلفت بإختلاف البُعد الذى يتم قياسه، ومن هنا إختلف عدد أفراد العينة الأساسية من بُعد لأخر، ويمكن الإطلاع على عدد أفراد العينة التى خضعت درجاتها للتحليلات الإحصائية بالرجوع إلى فرضى البحث.

١.بطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية أثناء التعلم خلال مرحلة الطفولة المتوسطة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية) إعداد: الباحث.

أ) خطوات إعداد البطاقة: نظرًا لندرة الدراسات العربية التى تناولت متغير الملكية النفسية في مجال التربية وعلم النفس في حدود ما أطلع عليه الباحث، ومن جانب أخر سعي البحث إلى التعرف على درجة الملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة؛ ومن ثم تم إعداد بطاقة الملاحظة كأحد الأدوات لجمع البيانات في إطار تصور (Avey et al., 2009)؛ حيث تم صياغة عبارات البطاقة في صورتها الأولية المكونه من (٥٠) مفردة موزعه على محوريين أولاهما: الملكية النفسية المُحفزة، وتتضمن (٤٠) مفردة موزعه بالتساوي على أربعة أبعاد هي: الشعور بالكفاءة الذاتية، والشعور بالهوية الذاتية، والشعور بالإنتماء، والشعور بالمسئولية، وثانيهما: الملكية النفسية الوقائية وتتضمن (١٠) مفردات تدور حول الشعور بالإرتباط والتعلق الذاتي؛ تلى ذلك عرض البطاقة على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي، والقياس النفسي، والصحة النفسية، والطفولة (ملحق ١)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة الطفولة المتوسطة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض العبارات، وكذلك تبديل بعض العبارات بين الأبعاد المختلفة.

ب) الهدف من البطاقة: تقييم درجة الشعور بالملكية النفسية بمحوريها:(الملكية النفسية المُحفزة وأبعادها المختلفة، والملكية النفسية الوقائية) في إطار عملية التعلم لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية:(مرحلة الطفولة المتوسطة)، من خلال تقديرات معلم/ معلمة الفصل.

ج) وصف البطاقة: تضمنت البطاقة في صورتها النهائية (٣٤) مفردة موجبة؛ يمُثل كل منها موقفًا سلوكيًا من المواقف التى تواجه التلميذ أثناء تعلمة، وضع أمام كل مفردة ثلاثة بدائل للحكم على درجة ممارسة السلوك:(متوافر بدرجة كبيرة، ومتوافرة بدرجة متوسطة، ومتوافر بدرجة محدودة)؛ وتدور تلك المفردات في إطار محورين أساسيين هما:

- **المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة: ويتضمن (٢٦) مفردة موزعه على أربعة أبعاد هي: الشعور بالكفاءة الذاتية (٧ مفردات)، والشعور بالهوية الذاتية (٧ مفردات)، والشعور بالإنتماء الدراسي (٧ مفردات)، والشعور بالمسئولية الشخصية (٥ مفردات).**
- **المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية: ويتضمن (٨) مفردات تقيس بُعدًا واحدًا هو: الشعور بالإرتباط والتعلق الدراسي، ويوضح الجدول (٤) مفردات الأبعاد المختلفة كما يلي:**

جدول (٤). مفردات الأبعاد المختلفة لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

البعد	أرقام المفردات
الشعور بالكفاءة الذاتية	١ ـ ٧
الشعور بالهوية الذاتية	٨ ـ ١٤
الشعور بالإنتماء	١٥ ـ ٢١
الشعور بالمسئولية اللشخصيه	٢٢ ـ ٢٦
الملكية النفسية الوقائية	٢٧ ـ ٣٤

د) طريقة التصحيح: يتم التصحيح وتقدير الدرجة بإعطاء (٣) درجات عندما يمارس التلميذ السلوك بصورة متكررة، وإعطاء الدرجة (٢) عندما يمارسه في بعض الأحيان، وإعطاء الدرجة (١) عندما يمارسه بدرجة محدودة أو لا يمارسه على الإطلاق.

هـ)المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات البطاقة:

- طريقة معامل ألفا: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري بطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة، وكذلك قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشرًا على درجة الإستقرار لمفردات الأبعاد المختلفة، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الأول الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(٢٠١٢/٢٠١٣)م، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥). قيم معاملات ألفا لمحوري بطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية وأبعادها المختلفة بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه خلال العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة ((α=٠.٨٠٤)							
البعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية (α=٠.٨٤٣)		البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية (α=٠.٨٦٥)		البعد الثالث: الشعور بالإنتماء الدراسي (α=٠.٨٨٨)		البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية (α=٠.٨٩٤)	
١	٠.٨٥٧	١	٠.٨٦٤	١	٠.٨٨٨	١	٠.٨٩٤
٢	٠.٨٤٦	٢	٠.٨٦٤	٢	٠.٨٨٨	٢	٠.٨٩٤
٣	٠.٨٤٤	٣	٠.٨٦٢	٣	٠.٨٨٧	٣	٠.٨٩٤
٤	٠.٨٣٢	٤	٠.٨٦٣	٤	٠.٨٨٧	٤	٠.٨٩٣
٥	٠.٨١٨	٥	٠.٨٦١	٥	٠.٨٨٧	٥	٠.٨٩٣
٦	٠.٨١٧	٦	٠.٨٦٢	٦	٠.٨٨٧	٦	٠.٨٩٣
٧	٠.٨٠٩	٧	٠.٨٦٠	٧	٠.٨٨٧	٧	٠.٨٩٣
٨	٠.٨٠٨	٨	٠.٨٦٠	٨	٠.٨٨٧	٨	٠.٨٩٣
٩	٠.٨١٩	٩	٠.٨٥٨	٩	٠.٨٨٧	٩	٠.٨٩٣
١٠	٠.٨٢٠	١٠	٠.٨٥٩	١٠	٠.٨٨٧	١٠	٠.٨٩٤
المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية (الإرتباط والتعلق بالدراسة والتعلم) (α=٠.٨٢٦)							
١	٠.٨٣٣	٢	٠.٨٢٣	٣	٠.٨٠١	٤	٠.٨٠٦
٥	٠.٧٧٩	٦	٠.٧٨٦	٧	٠.٧٧٢	٨	٠.٧٧٤
٩	٠.٧٤٠	١٠	٠.٨٥٦				

ومن الجدول (٥) تم حذف (١٢) مفردة بالأبعاد المختلفة كونها ذات تأثير سلبي على استقرار البعد الذى تنتمي إليه؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد عقب حذف درجة المفردة مقدار أعلى من معامل ألفا للبعد ككل دون الحذف؛ وهي: المفردات (١، ٢، ٣) بالبعد الأول:(الشعور بالكفاءة الذاتية)، والمفردتين (١، ٢) بالبعد الثاني:(الشعور بالهوية الذاتية)، والمفردتين (١، ٢) بالبعد الثالث:(الشعور بالإنتماء)، والمفردات (١، ٢، ٣، ١٠) بالبعد الرابع:(الشعور بالمسئولية الشخصية)، والمفردة (١) بالمحور الثاني.

قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري البطاقة وأبعادها المختلفة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي، والجدول (٦) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٦). قيم معاملات ألفا لمحوري بطاقة الشعور بالملكية النفسية وأبعادها المختلفة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي خلال الفصل الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٧٧٤	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٤٩
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٤٦	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٨٠
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٠٧	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٧٥٧

ومن الجدول (٦) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠.٧٠٧: ٠.٧٨٠) مما يعد مؤشراً على ثبات بطاقة الملاحظة.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري بطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة على عينة من تلاميذ وتلميذات كل من: الصف الثاني الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م، والصف الثالث الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)، بهدف التحقق من عدم تأثير عامل النضج والنمو النفسي والعقلي علي صلاحية البطاقة للاستخدام، ويوضح ذلك جدول (٧) كما يلي:

جدول (٧). معاملات ألفا لمحوري وأبعاد بطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال فترة الطفولة المتوسطة خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٣/٢٠١٤، ٢٠١٤/ ٢٠١٥)م.

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
معاملات ألفا لمحوري بطاقة الملاحظة وأبعادها خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)			
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٧٦٨	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٤٥
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٥٢	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٥٦

البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٢٠	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٨٠١
معاملات ألفا لمحوري بطاقة الملاحظة وأبعادها خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)			
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٧٨٥	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٤٩
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٦٠	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٧٦
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٣٢	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٨٣٠

ومن الجدولين (٧) يمكن استنتاج أن بطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة تتسم بالثبات كمؤشرًا على الإستقرار، ومن ثم صلاحيتها للاستخدام.

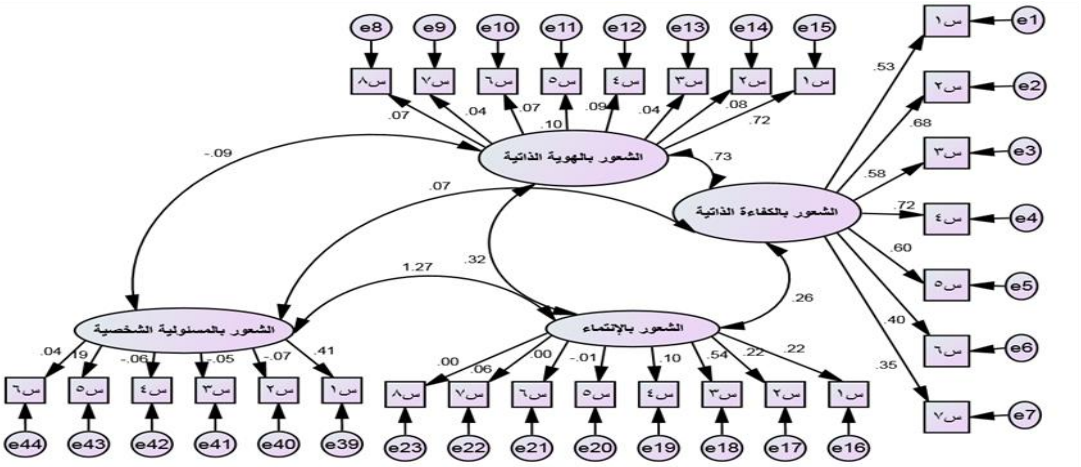
- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات (٣٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ العينة الاستطلاعية الأولي على محوري بطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، ودرجاتهم عليها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م كمؤشرًا على ثبات محوري البطاقة وأبعادها، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق على تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات هؤلاء التلاميذ على محوري بطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م، ودرجاتهم عليها خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م كمؤشرًا على ثبات محوري البطاقة وأبعادها، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق على تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م، ويوضح الجدول (٨) قيم معاملات الإرتباط على النحو التالي:**

جدول (٨). معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على محوري وأبعاد بطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال الفترة من:(٢٠١٢- ٢٠١٥)م.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطاعية خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م			
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	**٠.٨٦٥	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	**٠.٧٤٥
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	**٠.٨٤١	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	**٠.٧٩٨
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	**٠.٧٥٩	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	**٠.٨٩٥
معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطاعية خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٣/ ٢٠١٤)م، (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م			
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	**٠.٨٢٣	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	**٠.٧٩٥
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	**٠.٧٩٥	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	**٠.٧٨٩
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	**٠.٨٠٤	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	**٠.٩٠٨

ومن الجدول (٨) يمكن استنتاج أن بطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة تتسم بالثبات والاستقرار.

• الثبات المركب: وللتعرف على الثبات المركب لبطاقة الملاحظة بأبعادها المختلفة؛ قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة)، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الأول الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، ويوضح تلك القيم الشكل (٣) على النحو التالي:



شكل (٣). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لبطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة.

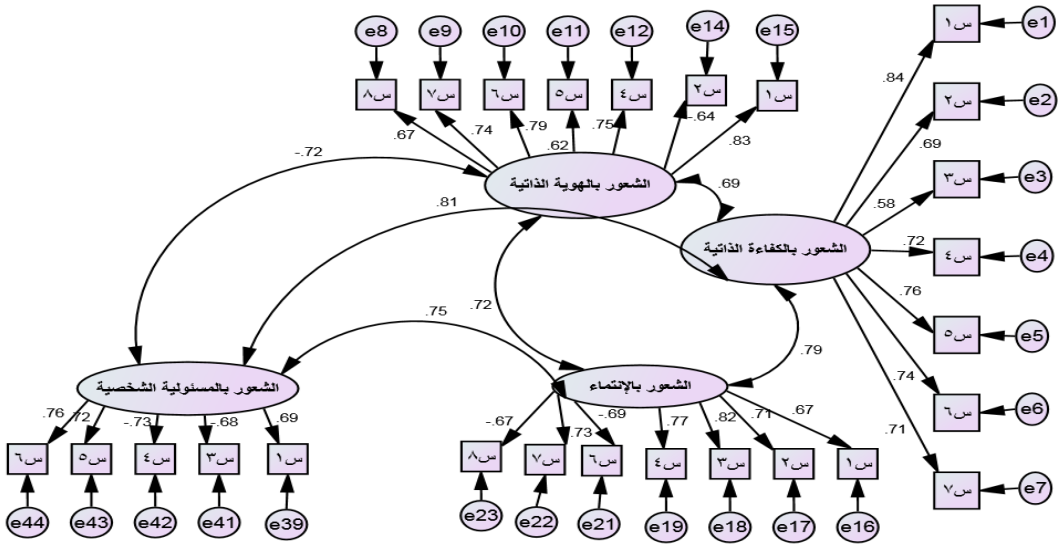
ويوضح الجدول (٩) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول للبطاقة كما يلي:

جدول(٩). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لبطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٥٩	الشعور بالإنتماء	٠.١٤٢
الشعور بالهوية الذاتية	٠.١٦٥	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٠٣٥

ومن الجدول (٩) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR أقل من (٠.٧) لجميع الأبعاد ما عدًا البعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات المركب (٠.٧٥٩)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات؛ ومن ثم قام الباحث بحذف[١] المفردة (٣) بالبعد الثاني:(الشعور بالهوية الذاتية)، والمفردة (٥) بالبعد الثالث:(الشعور بالإنتماء)، والمفردة (٢) بالبعد الرابع:(الشعور بالمسئولية الشخصية)؛ وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل () قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (٤) على النحو التالي:

[١] تم حذف المفردات بالإستعانه ببرنامج AMOS26 من خلال الأمر (Validity and Reliability Test) بقائمة Plugins.



شكل (٤). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لبطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة بعد الحذف.

ومن الشكل (٤) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ١٥٢.٣٢١عند درجة حرية = ٢٩٣)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.٥١٩)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٥٦)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح.

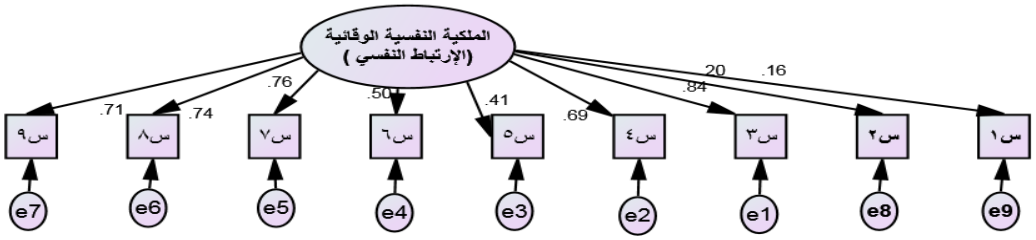
ويوضح الجدول (١٠) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول للبطاقة كما يلي:

جدول(١٠). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لبطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٨٤	الشعور بالإنتماء	٠.٨٨٥
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨٨٤	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٨٤٠

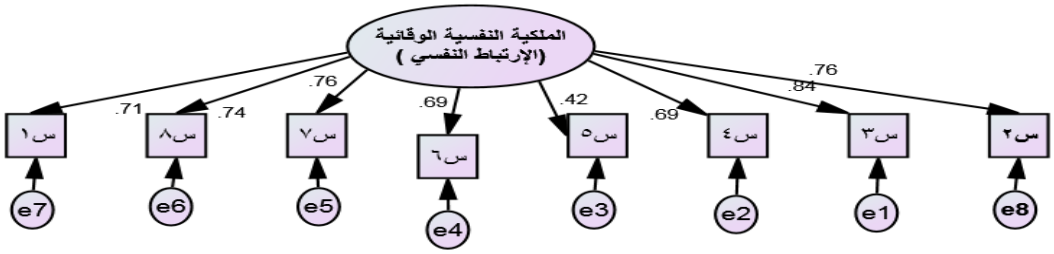
ومن الجدول (١٠) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨٤٠: ٠.٨٨٥)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لبطاقة الملاحظة.

كما قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية)، ويوضح تلك القيم الشكل (٥) على النحو التالي:



شكل (٥). قيم التشبعات المعيارية لمفردات المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية) لبطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة.

ومن الشكل (٥) يتضح أن قيمة معامل الثبات المركب CR(٠.٥٤٠) وهي قيمة أقل من (٠.٧)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات للمحور الثاني؛ ومن ثم قام الباحث بحذف المفردة (٩) وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل (٦) قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (٦) على النحو التالي:



شكل (٦). قيم التشبعات المعيارية لمفردات المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية) لبطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة بعد الحذف.

ومن الشكل (٦) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٣٠.٤٥٠عند درجة حرية = ٢٠)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (١.٥٢٢)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٠٦)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح، كما بلغت قيمة الثبات المركب CR (٠.٨٨٨)، وهي قيمة تدل على ثبات المحور الثاني من البطاقة.

ومن الجدول (١٠) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨٤٠: ٠.٨٨٥)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لبطاقة الملاحظة.

ثانياً: صدق بطاقة الملاحظة:

- **صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء قام الباحث بإيجاد كل من:**

▪ **الصدق التقاربي: كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، ويوضح الجدول(١١) التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) كما يلى:**

جدول (١١). قيم التباينات المستخلصة AVE لبطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة كمؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة

العامل	AVE التباين المستخلص	العامل	AVE التباين المستخلص
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٥٢٤	الشعور بالإنتماء	٠.٥٢٥
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٥٢٤	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٥١٣
الشعور بالملكية النفسية الوقائية(الإرتباط والتعلق النفسي)	٠.٥٠٥		

ومن الجدول (١١) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين:(٠.٥٠٥: ٠.٥٢٥)، مما يعد مؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة ؛ وهي قيم أقل من قيم معاملات الثبات المركب المقابلة.

▪ **الصدق التمايزي: وذلك كمؤشراً على تمايز الأبعاد عن بعضها البعض، والجدول (١٢) يوضح ذلك:**

جدول(١٢). قيم التباينات ومربعاتها لأبعاد بطاقة ملاحظة الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة.

العامل	التباين المشترك MSV	العامل	التباين المشترك MSV
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٢٤	الشعور بالإنتماء	٠.٧٢٥
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٢٤	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧١٧
الشعور بالملكية النفسية الوقائية(الإرتباط والتعلق النفسي)	[1]٠.٧١٠		

ومن الجدول (١٢) يتضح أن مربعات قيم التباينات لأبعاد البطاقة تتراوح ما بين:(٠.٧١٠: ٠.٧٢٥)، وهى قيم أكبر من قيم مربعات معاملات الإرتباط بين الأبعاد المختلفة، مما يعد مؤشراً على الصدق التمايزي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه؛ كمؤشراً على اتساق المفردات، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الأبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، ويوضح ذلك جدول (١٣) كما يلى:

[1] تم مقارنة تلك القيمة بمربع قيمة معامل الإرتباط بين محوري بطاقة الملاحظة (ر= ٠.٨٢١**).

جدول (١٣). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد المختلفة لبطاقة الملاحظة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
الشعور بالكفاءة الذاتية							
١	**٠.٨٤	٢	**٠.٦٩	٣	**٠.٥٨	٤	**٠.٧٢
٥	**٠.٧٨	٦	**٠.٧٤	٧	**٠.٧١		
الشعور بالهوية الذاتية							
١	**٠.٨٣	٢	**٠.٦٤	٣	**٠.٧٥	٤	**٠.٦٢
٥	**٠.٧٩	٦	**٠.٧٤	٧	**٠.٦٧		
الشعور بالإنتماء							
١	**٠.٦٧	٢	**٠.٧١	٣	**٠.٨٢	٤	**٠.٧٧
٥	**٠.٦٩	٦	**٠.٧٣	٧	**٠.٦٧		
الشعور بالمسئولية الشخصية							
١	**٠.٦٩	٢	**٠.٦٨	٣	**٠.٧٣	٤	**٠.٧٢
٥	**٠.٧٦						
الشعور بالملكية النفسية الوقائية							
١	**٠.٧١	٢	**٠.٧٦	٣	**٠.٨٤	٤	**٠.٦٩
٥	**٠.٤٢	٦	**٠.٦٩	٧	**٠.٧٦	٨	**٠.٧٤

ومن الجدول (١٣) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الى تنتمي إليه تتراوح ما بين (٠.٤٢: ٠.٨٤)، مما يعد مؤشراً على إتساق المفردات؛ كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المحور الأول ومجموع درجات المحور كمؤشراً على إتساق المحور الأول، والجدول (١٤) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٤). معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة للمحور الاول لبطاقة الملاحظة ومجموع درجاتهم على المحور الأول خلال العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
الشعور بالكفاءة الذاتية	**٠.٨٢	الشعور بالإنتماء	**٠.٧٩
الشعور بالهوية الذاتية	**٠.٧٦	الشعور بالمسئولية الشخصية	**٠.٧٥

ومن الجدول (١٤) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين:(٠.٧٥: ٠.٨٢) مما يعد مؤشراً على اتساق أبعاد المحور الأول من بطاقة الملاحظة.

٢.مقياس الشعور بالملكية النفسية أثناء التعلم خلال مرحلة الطفولة المتأخرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية) إعداد: الباحث.

أ) خطوات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد المقياس كأداة لجمع البيانات في إطار تصور (Avey et al., 2009) خلال مرحلة الطفولة المتأخرة:(الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية)؛ وقد ضم المقياس في صورته الأولية (٥٠) موقفًا من المواقف التي يتعرض لها التلميذ أثناء عملية التعلم، وزعت تلك المواقف على محوريين أساسيين وفقًا للنموذج المُتبنى، تضمن المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة (٤٠) موقفًا موزعه بالتساوي على أربعة أبعاد هي: الشعور بالكفاءة الذاتية، والشعور بالهوية الذاتية، والشعور بالإنتماء، والشعور بالمسئولية، وتضمن المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية (١٠) مواقف تدور حول الشعور بالإرتباط والتعلق بالعملية التعليمية والدراسة؛ تلى ذلك عرض المقياس على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي، والقياس النفسي، والصحة النفسية، والطفولة (ملحق ١)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه المواقف للبعد الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة الطفولة المتأخرة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض العبارات، وكذلك تبديل بعض العبارات بين الأبعاد المختلفة.

ب) الهدف من المقياس: تقدير درجة الشعور بالملكية النفسية بمحوريها:(الملكية النفسية المُحفزة، والملكية النفسية الوقائية) في إطار العملية التعليمية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية:(مرحلة الطفولة المتأخرة).

ج) وصف المقياس: تتضمن المقياس في صورته النهائية (٣٥) موقفًا تعليميًا من المواقف التى يمر بها التلميذ أثناء تعلمه، يمُثل كل منها موقفًا سلوكيًا يضع التلميذ داخله ثم يُطلب منه تحديد إستجابته من بين الاستجابات الثلاثة التى تلي كل موقفٍ، مع الإستعانه بالمعلم والباحث في قراءة الموقف وتفسيرة، وتدور تلك المواقف السلوكية في إطار محورين أساسيين هما:

- **المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة: ويتضمن (٢٧) موقفًا وزع على أربعة أبعاد هي: الشعور بالكفاءة الذاتية (٨ مفردات)، والشعور بالهوية الذاتية (٧ مواقف)، والشعور بالإنتماء الدراسي (٦ مواقف)، والشعور بالمسئولية الشخصية (٦ مواقف).**
- **المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية: ويتضمن (٨) مواقف تقيس بُعدًا واحدًا هو: الشعور بالإرتباط والتعلق الدراسي، ويوضح الجدول (١٥) مفردات الأبعاد المختلفة كما يلي:**

جدول (١٥). مفردات الأبعاد المختلفة لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة

البعد	أرقام المفردات
الشعور بالكفاءة	٢ – ٨
الشعور بالهوية الذاتية	٩ – ١٥
الشعور بالإنتماء	١٦ – ٢١
الشعور بالمسئولية اللشخصيه	٢٢ – ٢٧
الملكية النفسية الوقائية	٢٨ – ٣٥

د) طريقة التصحيح: يتم التصحيح وتقدير الدرجة لكل موقف بإعطاء (٣) درجات عندما يختار التلميذ الاستجابة الأولى، وإعطاء الدرجة (٢) عندما يختار الاستجابة الثانية، وإعطاء الدرجة (١) يختار الاستجابة الثالثة.

هـ)المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات المقياس:

طريقة معامل ألفا: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعاده المختلفة، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة الموقف من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشرًا على درجة الثبات والإستقرار للمواقف المختلفة، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م والجدول (١٦) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (١٦). قيم معاملات ألفا لمحوري مقياس الشعور بالملكية النفسية وأبعاده المختلفة بعد حذف درجة الموقف السلوكي من مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه.

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة ((α= ٠.٨٠٤)							
البعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية (α= ٠.٧٢٩)		البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية (α= ٠.٦٩٢)		البعد الثالث: الشعور بالإنتماء الدراسي (α= ٠.٦٦٠)		البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية (α= ٠.٧٤٤)	
١	٠.٧٣٣	١١	٠.٦٧٨	٢١	٠.٦٨٢	٣١	٠.٧٠١
٢	٠.٧٠٩	١٢	٠.٦٦٤	٢٢	٠.٤٤٢	٣٢	٠.٦٥٩
٣	٠.٧٣٣	١٣	٠.٦٠٠	٢٣	٠.٥٠٢	٣٣	٠.٥٤٨
٤	٠.٧١٥	١٤	٠.٥٥٠	٢٤	٠.٥١٨	٣٤	٠.٦٥٢
٥	٠.٦٧٨	١٥	٠.٦٩٤	٢٥	٠.٤٥٥	٣٥	٠.٧٤٢
٦	٠.٦٩٤	١٦	٠.٥٣٣	٢٦	٠.٧٢٥	٣٦	٠.٧٧٥
٧	٠.٦٨٣	١٧	٠.٥٩٢	٢٧	٠.٧٠٣	٣٧	٠.٧٤٥
٨	٠.٦٨٥	١٨	٠.٦٤٧	٢٨	٠.٥٩٢	٣٨	٠.٧٣٨

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
٩	٠.٧٣١	١٩	٠.٦٧٨	٢٩	٠.٥١٥	٣٩	٠.٧٨٠
١٠	٠.٧٠٦	٢٠	٠.٧٠٠	٣٠	٠.٤٩٩	٤٠	٠.٥٤٠
المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية (الإرتباط والتعلق بالدراسة والتعلم) (α= ٠.٨٢٦)							
٤١	٠.٨٦٤	٤٢	٠.٨١٢	٤٣	٠.٧٩٢	٤٤	٠.٨١٧
٤٥	٠.٧٦٦	٤٦	٠.٧٨٩	٤٧	٠.٧٧٠	٤٨	٠.٧٣٦
٤٩	٠.٧٣٨	٥٠	٠.٨٨٣				

ومن الجدول (١٦) تم حذف (١٢) مفردة بالأبعاد المختلفة كونها ذات تأثير سلبي على استقرار البعد الذى تنتمي إليه؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد عقب حذف درجة المفردة مقدارًا أعلى من معامل ألفا للبعد ككل دون الحذف؛ وهي: المفردتان (١، ٣) بالبعد الأول:(الشعور بالكفاءة الذاتية)، والمفردة (١٥، ٢٠) بالبعد الثاني:(الشعور بالهوية الذاتية)، والمفردات (٢١، ٢٦، ٢٧) بالبعد الثالث:(الشعور بالإنتماء)، والمفردات (٣٦، ٣٧، ٣٩) بالبعد الرابع:(الشعور بالمسئولية الشخصية)، والمفردتان (٤١، ٥٠) بالمحور الثاني.

تلى ذلك إيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعاده المختلفة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي، والجدول (١٧) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٧). قيم معاملات ألفا لمحوري مقياس الشعور بالملكية النفسية وأبعاده المختلفة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي خلال العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٨١٠	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٣٥
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٩٧	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٨٨
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٤١	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٨٥٠

ومن الجدول (١٧) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠.٧٣٥: ٠.٨٥٠) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعادة المختلفة على عينة من تلاميذ وتلميذات كل من: الصف الخامس الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م، والصف السادس الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨)، بهدف التحقق من عدم تأثير عامل النضج والنمو النفسي والعقلي علي صلاحية المقياس للاستخدام، ويوضح ذلك جدول (١٨) كما يلي:

جدول (١٨). معاملات ألفا لمحوري وأبعاد مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال فترة الطفولة المتأخرة خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٦/ ٢٠١٧، ٢٠١٧/ ٢٠١٨)م.

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
معاملات ألفا لمحورى المقياس وأبعادة خلال العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م			
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٨٢٠	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٣٦
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٧٧	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٩٦
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٥٤	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٨٦٣
معاملات ألفا لمحورى المقياس وأبعادة خلال العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨)م			
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٨٥٠	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٤٠
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٧٥	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٦٥
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٩٦	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٨٦٣

ومن الجدولين (١٨) يمكن استنتاج أن مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة يتسم بالثبات كمؤشرًا على الإستقرار، ومن ثم صلاحيتها للاستخدام.

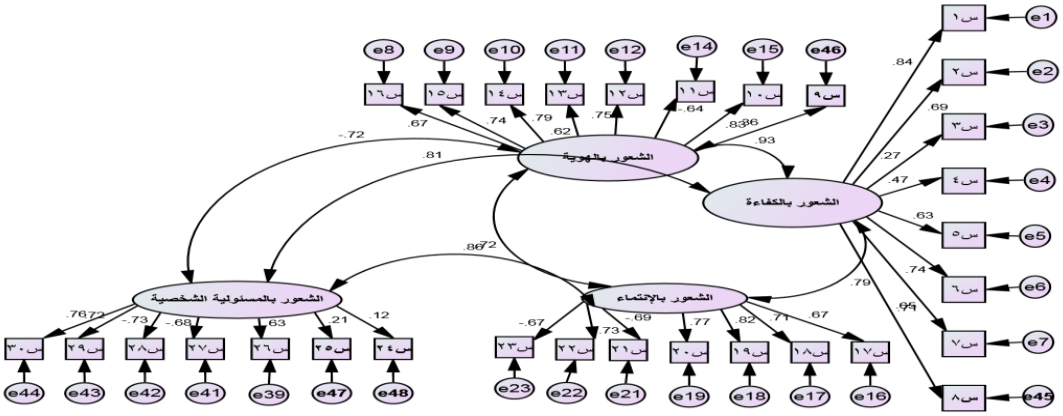
- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات (٣٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ العينة الاستطلاعية الثانية على محوري المقياس وأبعاده المختلفة خلال العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م، ودرجاتهم عليها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م كمؤشرًا على ثبات محوري المقياس وأبعاده، ومن ثم صلاحيته للتطبيق على تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات هؤلاء التلاميذ على محوري المقياس وأبعاده المختلفة خلال العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م، ودرجاتهم خلال العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨)م كمؤشرًا على ثبات محوري المقياس وأبعاده، ومن ثم صلاحيته للتطبيق على تلاميذ الصف السادس الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨)م، ويوضح الجدول (١٩) قيم معاملات الإرتباط على النحو التالي:**

جدول (١٩). معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على محوري وأبعاد مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال الفترة من:(٢٠١٥- ٢٠١٨)م.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطاعية خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٥/ ٢٠١٦)م، (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م			
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٨٩٦**	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٨٢٠**
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٦٣**	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٨٦٣**
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨٤٥**	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٩٢٥**
معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٦/ ٢٠١٧)م، (٢٠١٧/ ٢٠١٨)م			
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٩٢٥**	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٨٦٣**
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٥٦**	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٨٧٩**
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨٤٥**	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٩٦٤**

ومن الجدول (١٩) يمكن استنتاج أن مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة يتسم بالثبات والاستقرار.

الثبات المركب: وللتعرف على الثبات المركب للمقياس بأبعاده المختلفة؛ قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة)، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م،



ويوضح تلك القيم الشكل (٧) على النحو التالي:

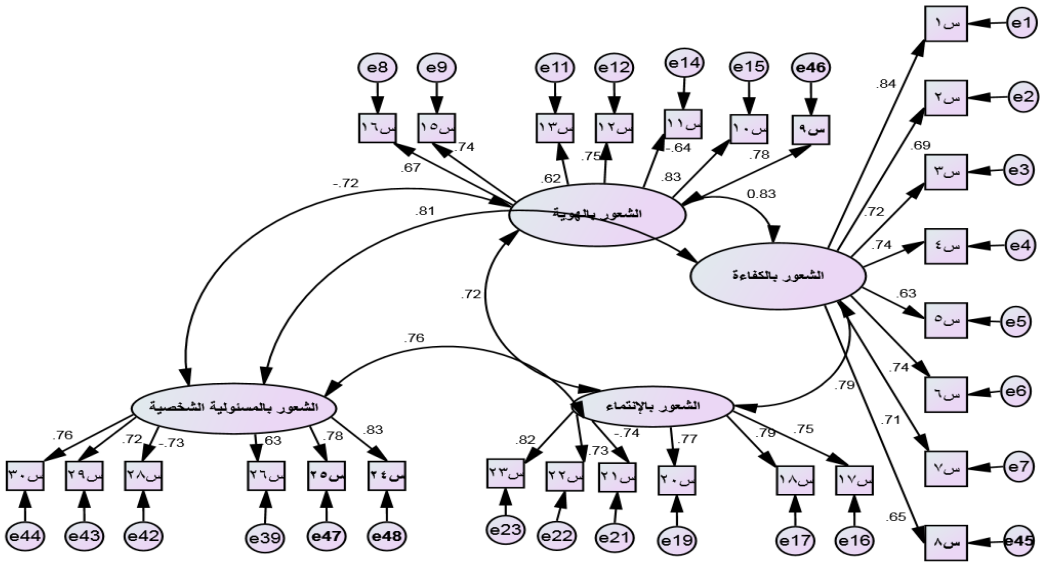
شكل (٧). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة.

ويوضح الجدول (٢٠) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول للمقياس كما يلي:

جدول(٢٠). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧١٥	الشعور بالإنتماء	٠.٣٤٧
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٤٨٦	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٢٢٥

ومن الجدول (٢٠) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR أقل من (٠.٧) لجميع الأبعاد ما عدًا البعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات المركب (٠.٧١٥)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات؛ ومن ثم قام الباحث بحذف المفردة (١٤) بالبعد الثاني:(الشعور بالهوية الذاتية)، والمفردة (١٩) بالبعد الثالث:(الشعور بالإنتماء)، والمفردة (٢٧) بالبعد الرابع:(الشعور بالمسئولية الشخصية)؛ وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل (٨) قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (٨) على النحو التالي:



شكل (٨). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة بعد الحذف.

ومن الشكل (٨) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ١٢٧.٨٨١عند درجة حرية = ٣١٩)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.٤٠١)، كذلك قيمة

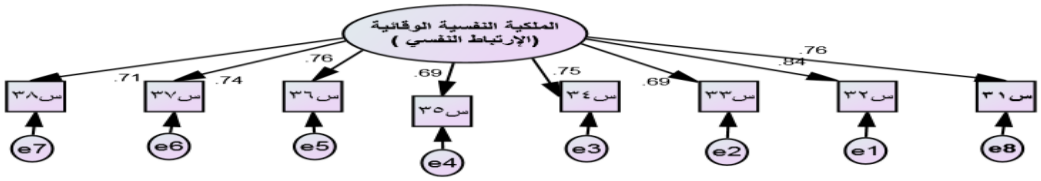
(RMSEA= ٠.٠٧٢)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح، ويوضح الجدول (٢١) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول للمقياس كما يلي:

جدول(٢١). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٩٠٣	الشعور بالإنتماء	٠.٨١٨
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨٨٣	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٨٧٨

ومن الجدول (٢١) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨١٨: ٠.٩٠٣)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة).

كما قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية)، ويوضح تلك القيم الشكل (٩) على النحو التالي:



شكل (٩). قيم التشبعات المعيارية لمفردات المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة.

ومن الشكل (٩) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٤٠.٩٧ عند درجة حرية = ٢١)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (١.٩٥١)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٧١)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح، كما بلغت قيمة الثبات المركب CR (٠.٩٠٨)، وهي قيمة تدل على ثبات المحور الثاني.

ثانياً: صدق المقياس:

- **صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء قام الباحث بإيجاد كل من:**

- **الصدق التقاربي: كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، ويوضح الجدول(٢٢) التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) كما يلى:**

جدول (٢٢). قيم التباينات المستخلصة AVE لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة كمؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة

العامل	AVE التباين المستخلص	العامل	AVE التباين المستخلص
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٥٤٠	الشعور بالإنتماء	٠.٥٠٥
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٥٢١	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٥٥٤
الشعور بالملكية النفسية الوقائية(الإرتباط والتعلق النفسي)	٠.٥٥٣		

ومن الجدول (٢٢) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين:(٠.٥٠٥: ٠.٥٥٤)، مما يعد مؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة؛ وهي قيم أقل من قيم معاملات الثبات المركب المقابلة.

- **الصدق التمايزي: وذلك كمؤشراً على تمايز الأبعاد عن بعضها البعض، والجدول (٢٣) يوضح ذلك على النحو التالى:**

جدول(٢٣). قيم التباينات ومربعاتها لأبعاد مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة.

العامل	التباين المشترك MSV	العامل	التباين المشترك MSV
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٤٣	الشعور بالإنتماء	٠.٧١٠
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٢٢	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٤٤
الشعور بالملكية النفسية الوقائية(الإرتباط والتعلق النفسي)	٠.٧٤٤[1]		

ومن الجدول (٢٣) يتضح أن مربعات قيم التباينات لأبعاد المقياس تتراوح ما بين:(٠.٧١٠: ٠.٧٤٤)، وهى قيم أكبر من قيم مربعات معاملات الإرتباط بين الأبعاد المختلفة، مما يعد مؤشراً على الصدق التمايزي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه؛ كمؤشراً على اتساق المفردات، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م، ويوضح ذلك جدول (٢٤) كما يلى:

[1] تم مقارنة تلك القيمة بمربع قيمة معامل الإرتباط بين محوري المقياس (ر= ٠.٨٢٠**).

جدول (٢٤). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد المختلفة لمقياس الملكية النفسية ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
الشعور بالكفاءة الذاتية							
١	**٠.٨٤	٢	**٠.٦٩	٣	**٠.٧٢	٤	**٠.٧٤
٥	**٠.٦٣	٦	**٠.٧٤	٧	**٠.٧١	٨	**٠.٦٥
الشعور بالهوية الذاتية							
٩	**٠.٧٨	١٠	**٠.٨٣	١١	**٠.٦٤	١٢	**٠.٧٥
١٣	**٠.٦٢	١٤	**٠.٧٤	١٥	**٠.٦٧		
الشعور بالإنتماء							
١٦	**٠.٦٧	١٧	**٠.٧١	١٨	**٠.٧٧	١٩	**٠.٦٩
٢٠	**٠.٧٣	٢١	**٠.٦٧				
الشعور بالمسئولية الشخصية							
٢٢	**٠.٨٣	٢٣	**٠.٧٨	٢٤	**٠.٦٣	٢٥	**٠.٧٣
٢٦	**٠.٧٢	٢٧	**٠.٧٦				
الشعور بالملكية النفسية الوقائية							
٢٨	**٠.٧٦	٢٩	**٠.٨٤	٣٠	**٠.٦٩	٣١	**٠.٧٥
٣٢	**٠.٦٩	٣٣	**٠.٧٦	٣٤	**٠.٧٤	٣٥	**٠.٧١

ومن الجدول (٢٤) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الى تنتمي إليه تتراوح ما بين (٠.٦٢: ٠.٨٤)، مما يعد مؤشراً على إتساق المفردات؛ كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المحور الأول ومجموع درجات المحور كمؤشراً على إتساق المحور الأول، والجدول (٢٥) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٢٥). معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة للمحور الاول لمقياس الملكية النفسية ومجموع درجاتهم على المحور الأول.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
الشعور بالكفاءة الذاتية	**٠.٨٦	الشعور بالإنتماء	**٠.٧٩
الشعور بالهوية الذاتية	**٠.٧٩	الشعور بالمسئولية الشخصية	**٠.٨١

ومن الجدول (٢٥) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين:(٠.٧٩: ٠.٨٦) مما يعد مؤشراً على إتساق أبعاد المحور الأول.

٣.مقياس الشعور بالملكية النفسية أثناء التعلم خلال مرحلة المراهقة المبكرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة من المدرسة الإعدادية) إعداد: الباحث.

أ) خطوات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد المقياس كأداة لجمع البيانات في إطار تصور (Avey et al., 2009) خلال مرحلة الطفولة المتأخرة؛ وذلك من تلاميذ وتلميذات الصفين الأول والثاني من المدرسة الإعدادية خلال شهر فبراير من الفصل الدراسي الثاني للعاميين الدراسيين:(٢٠١٨/ ٢٠١٩م- ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م) ؛ وقد ضم المقياس في صورته الأولية (٥٠) موقفًا من المواقف التي يتعرض لها التلميذ أثناء عملية التعلم، وزعت تلك المواقف على محوريين أساسيين وفقًا للنموذج المُتبنى، تضمن المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة (٤٠) موقفًا موزعه بالتساوي على أربعة أبعاد هي: الشعور بالكفاءة الذاتية، والشعور بالهوية الذاتية، والشعور بالإنتماء، والشعور بالمسئولية، وتضمن المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية (١٠) مواقف تدور حول الشعور بالإرتباط والتعلق بالعملية التعليمية والدراسة؛ تلى ذلك عرض المقياس على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي، والقياس النفسي، والصحة النفسية، والطفولة (ملحق ١)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه المواقف للبعد الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة المراهقة المبكرة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض العبارات، وكذلك تبديل بعض العبارات بين الأبعاد المختلفة.

ب) الهدف من المقياس: تقدير درجة الشعور بالملكية النفسية بمحوريها:(الملكية النفسية المُحفزة، والملكية النفسية الوقائية) في إطار العملية التعليمية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية:(مرحلة الطفولة المتأخرة).

ج) وصف المقياس: تتضمن المقياس في صورته النهائية (٣٤) موقفًا تعليميًا من المواقف التى يمر بها التلميذ أثناء تعلمه، يمُثل كل منها موقفًا سلوكيًا يضع التلميذ داخله ثم يُطلب منه تحديد إستجابته من بين الاستجابات الثلاثة التى تلي كل موقفٍ، مع الإستعانه بالمعلم والباحث في قراءة الموقف وتفسيرة، وتدور تلك المواقف السلوكية في إطار محورين أساسيين هما:

- **المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة: ويتضمن (٢٦) موقفًا وزع على أربعة أبعاد هي: الشعور بالكفاءة الذاتية (٧ مفردات)، والشعور بالهوية الذاتية (٦ مواقف)، والشعور بالإنتماء الدراسي (٧ مواقف)، والشعور بالمسئولية الشخصية (٦ مواقف).**
- **المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية: ويتضمن (٨) مواقف تقيس بُعدًا واحدًا هو: الشعور بالإرتباط والتعلق الدراسي، ويوضح الجدول (٢٦) مفردات الأبعاد المختلفة كما يلي:**

جدول (٢٦). مفردات الأبعاد المختلفة لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	أرقام المفردات
الشعور بالكفاءة	١، ٦، ١١، ١٦، ٢٢، ٢٣، ٢٨
الشعور بالهوية الذاتية	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٤، ٢٩
الشعور بالإنتماء	٣، ٨، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣٠، ٣٣
الشعور بالمسئولية اللشخصيه	٤، ٩، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣١
الملكية النفسية الوقائية	٥، ١٠، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٧، ٣٢، ٣٤

د) طريقة التصحيح: يتم التصحيح وتقدير الدرجة لكل موقف بإعطاء (٣) درجات عندما يختار التلميذ الاستجابة الأولى، وإعطاء الدرجة (٢) عندما يختار الاستجابة الثانية، وإعطاء الدرجة (١) يختار الاستجابة الثالثة.

هـ)المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات المقياس:

طريقة معامل ألفا: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعاده المختلفة، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة الموقف من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشرًا على درجة الثبات والإستقرار للمواقف المختلفة، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م، والجدول (٢٧) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٢٧). قيم معاملات ألفا لمحوري مقياس الشعور بالملكية النفسية وأبعاده المختلفة بعد حذف درجة الموقف السلوكي من مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه.

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة ((α= ٠.٨١١)							
البعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية (α= ٠.٧٢٩)		البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية (α= ٠.٧١١)		البعد الثالث: الشعور بالإنتماء الدراسي (α= ٠.٧٦٦)		البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية (α= ٠.٧٢٧)	
١	٠.٧٣٩	١١	٠.٧٣٩	٢١	٠.٧٨٥	٣١	٠.٦٦٠
٢	٠.٧٢٠	١٢	٠.٦٧١	٢٢	٠.٦٧٧	٣٢	٠.٦٨٢
٣	٠.٧١٣	١٣	٠.٦٧٥	٢٣	٠.٧٧٧	٣٣	٠.٦٠٣
٤	٠.٧٣٣	١٤	٠.٦١٥	٢٤	٠.٥٩٥	٣٤	٠.٦٦٢
٥	٠.٧٠٣	١٥	٠.٦٤٥	٢٥	٠.٥٩٥	٣٥	٠.٦٥٨
٦	٠.٦٧٥	١٦	٠.٦١٦	٢٦	٠.٥٦٣	٣٦	٠.٦٥٠
٧	٠.٦٩٦	١٧	٠.٦٣٢	٢٧	٠.٦٩٩	٣٧	٠.٧٨٥
٨	٠.٦٧٨	١٨	٠.٦٦٢	٢٨	٠.٧٠٣	٣٨	٠.٧٣٣

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
٩	٠.٦٨٤	١٩	٠.٦٧٣	٢٩	٠.٧٠٨	٣٩	٠.٧٤٣
١٠	٠.٧١٦	٢٠	٠.٧١٥	٣٠	٠.٦٨٦	٤٠	٠.٦١٨
المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية (الإرتباط والتعلق بالدراسة والتعلم) (α= ٠.٧٥٥)							
٤١	٠.٧٤٤	٤٢	٠.٧٤٦	٤٣	٠.٧٥٦	٤٤	٠.٧١٨
٤٥	٠.٧٥٩	٤٦	٠.٧٣٨	٤٧	٠.٧١٦	٤٨	٠.٧١٣
٤٩	٠.٧٠٩	٥٠	٠.٧٧٧				

ومن الجدول (٢٧) تم حذف (١١) مفردة بالأبعاد المختلفة كونها ذات تأثير سلبي على استقرار البعد الذى تنتمي إليه؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد عقب حذف درجة المفردة مقدارًا أعلى من معامل ألفا للبعد ككل دون الحذف؛ وهي المفردات:(١، ٤، ١١، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٥، ٥٠)؛ تلى ذلك إيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعاده المختلفة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي، والجدول (٢٨) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٢٨). قيم معاملات ألفا لمحوري مقياس الشعور بالملكية النفسية وأبعاده المختلفة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي خلال العام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٨٨٤	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٩٨
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٢١	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٥٨
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨٣٠	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٨١٥

ومن الجدول (٢٨) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠.٧٥٨: ٠.٨٨٤) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعادة المختلفة على عينة من تلاميذ وتلميذات كل من: الصف الثاني الإعدادي خلال العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، بهدف التحقق من عدم تأثير عامل النضج والنمو النفسي والعقلي علي صلاحية المقياس للاستخدام، ويوضح ذلك جدول (٢٩) كما يلي:

جدول (٢٩). معاملات ألفا لمحوري وأبعاد مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال فترة المراهقة المبكرة خلال العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٨١٥	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٤٢
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٤٥	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٠١
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٧٩	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٨٣٥

ومن الجدولين (٢٩) يمكن استنتاج أن مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة يتسم بالثبات كمؤشرًا على الإستقرار، ومن ثم صلاحيتها للاستخدام.

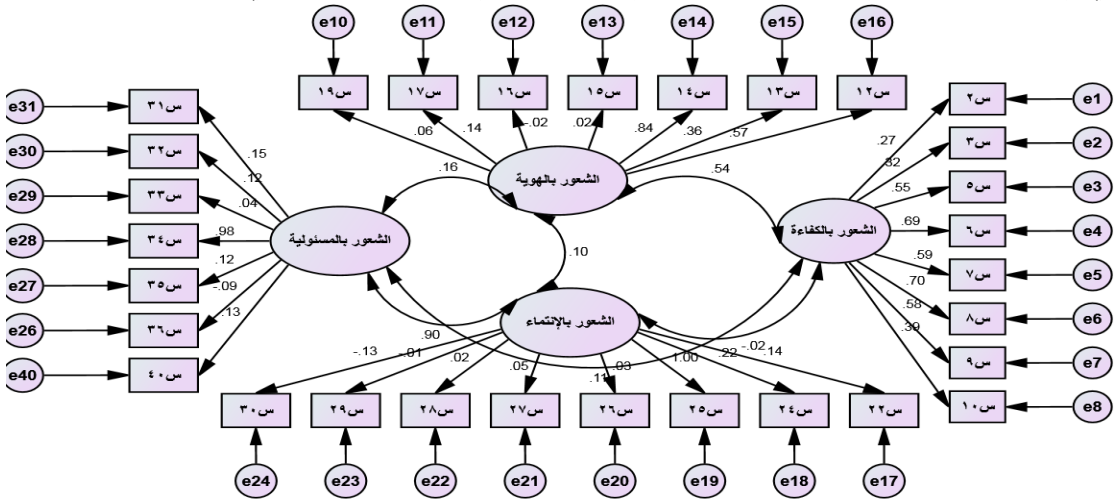
- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات (٣٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ العينة الاستطلاعية الثالثة على محوري المقياس وأبعاده المختلفة خلال العام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م، ودرجاتهم عليها خلال العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م كمؤشرًا على ثبات محوري المقياس وأبعاده، ومن ثم صلاحيته للتطبيق على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي خلال العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، ويوضح الجدول (٣٠) قيم معاملات الإرتباط على النحو التالي:**

جدول (٣٠). معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على محوري وأبعاد مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال العامين الدراسيين:(٢٠١٨/ ٢٠١٩: ٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٩٦٣**	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٨٣٤**
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٥٠**	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٨٢٠**
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨٤٣**	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٩٤٧**

ومن الجدول (٣٠) يمكن استنتاج أن مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة يتسم بالثبات والاستقرار.

الثبات المركب: وللتعرف على الثبات المركب للمقياس بأبعاده المختلفة؛ قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة)، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م ويوضح تلك القيم الشكل (١٠) على النحو التالي:



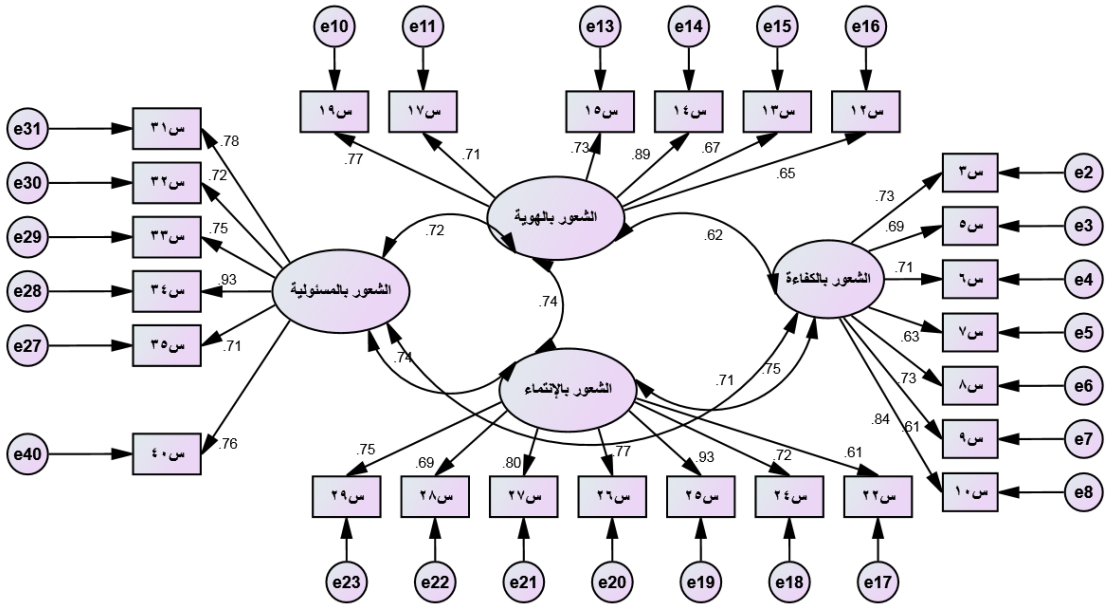
شكل (١٠). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية.

ويوضح الجدول (٣١) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول للمقياس كما يلي:

جدول(٣١). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة الطفولة المتأخرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٤٥	الشعور بالإنتماء	٠.٢٠٣
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٤٠١	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٢٦١

ومن الجدول (٣١) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR أقل من (٠.٧) لجميع الأبعاد ما عدًا البعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات المركب (٠.٧٤٥)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات؛ ومن ثم قام الباحث بحذف المفردات:(٢، ١٦، ٣٠، ٣٦)؛ وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل () قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (١١) على النحو التالي:



شكل (١١). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة بعد الحذف.

ومن الشكل (١١) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ١٩٣.٢٥٨عند درجة حرية = ٢٩٤)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.٦٥٧)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٤٩)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح.

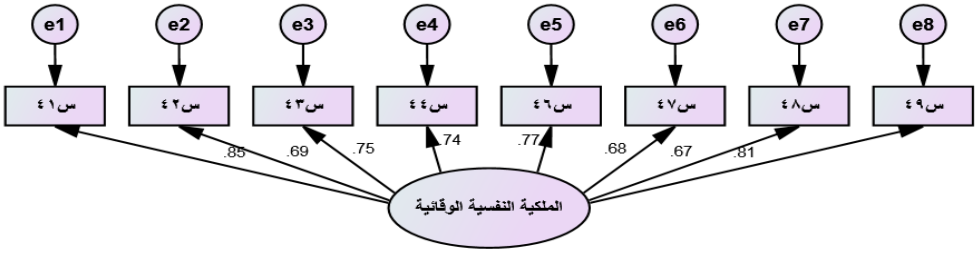
ويوضح الجدول (٣٢) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول للمقياس كما يلي:

جدول(٣٢). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٧٥	الشعور بالإنتماء	٠.٩٠٣
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨٧٨	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٨٨٦

ومن الجدول (٣٢) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨٧٥: ٠.٩٠٣)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة).

كما قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية)، ويوضح تلك القيم الشكل (١٢) على النحو التالي:



شكل (١٢). قيم التشبعات المعيارية لمفردات المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المتأخرة

ومن الشكل (١٢) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٣٧.٢ عند درجة حرية = ٢٤)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (١.٨٦)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٧٥)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح، كما بلغت قيمة الثبات المركب CR (٠.٩٠٩)، وهي قيمة تدل على ثبات المحور الثاني.

ثانياً: صدق المقياس:

- **صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء قام الباحث بإيجاد كل من:**

- **الصدق التقاربي: كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، ويوضح الجدول(٣٣) التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) كما يلى:**

جدول (٣٣). قيم التباينات المستخلصة AVE لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المتأخرة كمؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة

العامل	AVE التباين المستخلص	العامل	AVE التباين المستخلص
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٥٠٢	الشعور بالإنتماء	٠.٥٧٥
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٥٤٨	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٦٠٥
الشعور بالملكية النفسية الوقائية(الإرتباط والتعلق النفسي)	٠.٥٥٨		

ومن الجدول (٣٣) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين:(٠.٥٠٢: ٠.٦٠٥)، مما يعد مؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة؛ وهي قيم أقل من قيم معاملات الثبات المركب المقابلة.

- **الصدق التمايزي: وذلك كمؤشراً على تمايز الأبعاد عن بعضها البعض، والجدول (٣٤) يوضح ذلك على النحو التالى:**

جدول(٣٤). قيم التباينات ومربعاتها لأبعاد مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة.

العامل	التباين المشترك MSV	العامل	التباين المشترك MSV
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٠٩	الشعور بالإنتماء	٠.٧٥٨
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧٤٠	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٧٨
الشعور بالملكية النفسية الوقائية(الإرتباط والتعلق النفسي)	[1]٠.٧٤٧		

ومن الجدول (٣٤) يتضح أن مربعات قيم التباينات لأبعاد المقياس تتراوح ما بين:(٠.٧٠٩: ٠.٧٧٨)، وهى قيم أكبر من قيم مربعات معاملات الإرتباط بين الأبعاد المختلفة، مما يعد مؤشراً على الصدق التمايزي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه؛ كمؤشراً على اتساق المفردات، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م، ويوضح ذلك جدول (٣٥) كما يلى:

[1] تم مقارنة تلك القيمة بمربع قيمة معامل الإرتباط بين محوري المقياس (ر= ٠.٨٢٠**).

جدول (٣٥). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد المختلفة لمقياس الملكية النفسية ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
الشعور بالكفاءة الذاتية							
١	**٠.٧٣	٦	**٠.٧١	١١	**٠.٧٣	١٦	**٠.٨٤
٢٢	**٠.٦٩	٢٣	**٠.٦٣	٢٨	**٠.٦١		
الشعور بالهوية الذاتية							
٢	**٠.٦٥	٧	**٠.٨٩	١٢	**٠.٧١		
١٧	**٠.٦٧	٢٤	**٠.٧٣	٢٩	**٠.٧٧		
الشعور بالإنتماء							
٣	**٠.٦١	٨	**٠.٩٣	١٣	**٠.٨٠	٣٣	**٠.٧٥
١٩	**٠.٧٢	٢٥	**٠.٧٧	٣٠	**٠.٦٩		
الشعور بالمسئولية الشخصية							
٤	**٠.٧٨	٩	**٠.٧٥	١٤	**٠.٧١		
٢٠	**٠.٧٢	٢٦	**٠.٩٣	٣١	**٠.٧٦		
الشعور بالملكية النفسية الوقائية							
٥	**٠.٨١	١٠	**٠.٦٨	١٥	**٠.٧٤	١٨	**٠.٦٩
٢١	**٠.٦٧	٢٧	**٠.٧٧	٣٢	**٠.٧٥	٣٤	**٠.٨٥

ومن الجدول (٣٥) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الى تنتمي إليه تتراوح ما بين (٠.٦١: ٠.٩٣)، مما يعد مؤشراً على إتساق المفردات؛ كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المحور الأول ومجموع درجات المحور كمؤشراً على إتساق المحور الأول، والجدول (٣٦) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٣٦). معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة للمحور الاول لمقياس الملكية النفسية ومجموع درجاتهم على المحور الأول.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
الشعور بالكفاءة الذاتية	**٠.٨٧	الشعور بالإنتماء	**٠.٨٢
الشعور بالهوية الذاتية	**٠.٧٩	الشعور بالمسئولية الشخصية	**٠.٨١

ومن الجدول (٣٦) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين:(٠.٧٩: ٠.٨٧) مما يعد مؤشراً على إتساق أبعاد المحور الأول.

٤. مقياس الشعور بالملكية النفسية أثناء التعلم الهجين خلال مرحلة المراهقة المبكرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة من المدرسة الإعدادية) إعداد: الباحث.

أ) خطوات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد المقياس كأداة لجمع البيانات حول الشعور بالملكية النفسية أثناء التعلم عبر الإنترنت باستخدام الوسائط التكنولوجية خلال أزمة جانحة كورنا؛ وذلك في إطار تصور (Avey et al., 2009) لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي خلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١) م؛ وقد ضم المقياس في صورته الأولية (٥٠) موقفًا من المواقف التي يتعرض لها التلميذ أثناء عملية التعلم عبر الإنترنت، وزعت تلك المواقف على محوريين أساسيين وفقًا للنموذج المُتبنى، تضمن المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة (٤٠) موقفًا موزعه بالتساوي على أربعة أبعاد هي: الشعور بالكفاءة الذاتية، والشعور بالهوية الذاتية، والشعور بالإنتماء، والشعور بالمسئولية، وتضمن المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية (١٠) مواقف تدور حول الشعور بالإرتباط والتعلق بالعملية التعليمية عبر الإنترنت باستخدام الوسائط التكنولوجية؛ تلى ذلك عرض المقياس على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي، والقياس النفسي، والصحة النفسية، والطفولة (ملحق ١)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه المواقف للبعد الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة المراهقة المبكرة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض العبارات، وكذلك تبديل بعض العبارات بين الأبعاد المختلفة.

ب) الهدف من المقياس: تقدير درجة الشعور بالملكية النفسية بمحوريها:(الملكية النفسية المُحفزة، والملكية النفسية الوقائية) في إطار التعلم عبر الإنترنت باستخدام الوسائط التكنولوجية لتلاميذ الصفوف الثلاثة من المدرسة الإعدادية:(مرحلة المراهقة المبكرة).

ج) وصف المقياس: تتضمن المقياس في صورته النهائية (٣٧) موقفًا من المواقف التى يمر بها التلميذ أثناء تعلمه عبر الإنترنت باستخدام الوسائط التكنولوجية، يمُثل كل منها موقفًا سلوكيًا يضع التلميذ داخله ثم يُطلب منه تحديد إستجابته من بين الاستجابات الثلاثة التى تلي كل موقفٍ، وتدور تلك المواقف السلوكية في إطار محورين أساسيين هما:

- **المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة: ويتضمن (٢٩) موقفًا وزع على أربعة أبعاد هي: الشعور بالكفاءة الذاتية (٨ مواقف)، والشعور بالهوية الذاتية (٨ مواقف)، والشعور بالإنتماء الدراسي (٦ مواقف)، والشعور بالمسئولية الشخصية (٧ مواقف).**
- **المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية: ويتضمن (٨) مواقف تقيس بُعدًا واحدًا هو: الشعور بالإرتباط والتعلق الدراسي، ويوضح الجدول (٣٧) مفردات الأبعاد المختلفة كما يلي:**

جدول (٣٧). مفردات الأبعاد المختلفة لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	أرقام المفردات
الشعور بالكفاءة	٣- ٨
الشعور بالهوية الذاتية	٩- ١٦
الشعور بالإنتماء	١٧- ٢٢
الشعور بالمسئولية اللشخصيه	٢٣- ٢٩
الملكية النفسية الوقائية	٣٠- ٣٧

د) طريقة التصحيح: يتم التصحيح وتقدير الدرجة لكل موقف بإعطاء (٣) درجات عندما يختار التلميذ الاستجابة الأولى، وإعطاء الدرجة (٢) عندما يختار الاستجابة الثانية، وإعطاء الدرجة (١) يختار الاستجابة الثالثة.

هـ)المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات المقياس:

طريقة معامل ألفا: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعاده المختلفة، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة الموقف من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشرًا على درجة الثبات والإستقرار للمواقف المختلفة، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م، والجدول (٣٨) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٣٨). قيم معاملات ألفا لمحوري مقياس الشعور بالملكية النفسية وأبعاده المختلفة بعد حذف درجة الموقف السلوكي من مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه .

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة ((α= ٠.٨٠٤)							
البعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية (α= ٠.٧٢٥)		البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية (α= ٠.٧٦١)		البعد الثالث: الشعور بالإنتماء الدراسي (α= ٠.٧٨٧)		البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية (α= ٠.٧١٤)	
١	٠.٧٣٥	١١	٠.٦٤٦	٢١	٠.٧٢٦	٣١	٠.٧١٢
٢	٠.٧١٩	١٢	٠.٦١٣	٢٢	٠.٧٧٤	٣٢	٠.٦٨٤
٣	٠.٧٠٧	١٣	٠.٦٢٠	٢٣	٠.٦١٥	٣٣	٠.٦٠٤
٤	٠.٧٣٥	١٤	٠.٥٦٩	٢٤	٠.٧٢٢	٣٤	٠.٦٥١
٥	٠.٦٩٥	١٥	٠.٧٧٤	٢٥	٠.٧٠٣	٣٥	٠.٧٥٧
٦	٠.٦٧١	١٦	٠.٦٤٦	٢٦	٠.٦٨٠	٣٦	٠.٦٩٩
٧	٠.٦٩٣	١٧	٠.٦٤٩	٢٧	٠.٧٧٩	٣٧	٠.٦٩١
٨	٠.٦٧٣	١٨	٠.٦١٣	٢٨	٠.٧٩١	٣٨	٠.٧٢٥
٩	٠.٦٨٧	١٩	٠.٦٢٥	٢٩	٠.٨٠١	٣٩	٠.٦٨١

١٠	٠.٧٠٩	٢٠	٠.٦٤٥	٣٠	٠.٦٢٥	٤٠	٠.٦٨٠
المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية (الإرتباط والتعلق بالدراسة والتعلم) (α= ٠.٨٥٩)							
٤١	٠.٨٤٦	٤٢	٠.٨٣٧	٤٣	٠.٨٦٧	٤٤	٠.٨٢٣
٤٥	٠.٨٦٤	٤٦	٠.٨٤٤	٤٧	٠.٨٢٣	٤٨	٠.٨١٨
٤٩	٠.٨١٧	٥٠	٠.٧٨٣				

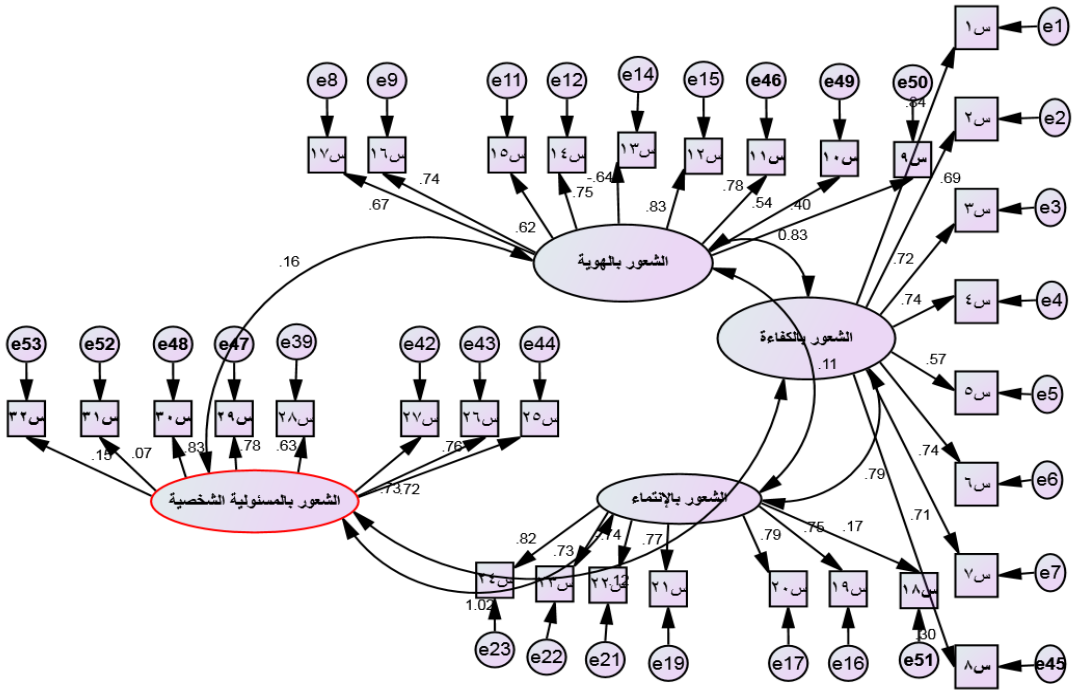
ومن الجدول (٣٨) تم حذف (١٢) مفردة بالأبعاد المختلفة كونها ذات تأثير سلبي على استقرار البعد الذى تنتمي إليه؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد عقب حذف درجة المفردة مقدارًا أعلى من معامل ألفا للبعد ككل دون الحذف؛ وهي: المفردتان (١، ٤) بالبعد الأول:(الشعور بالكفاءة الذاتية)، والمفردة (١٥) بالبعد الثاني:(الشعور بالهوية الذاتية)، والمفردات (٢٧، ٢٨، ٢٩) بالبعد الثالث:(الشعور بالإنتماء)، والمفردتان (٣٥، ٣٨) بالبعد الرابع:(الشعور بالمسئولية الشخصية)، والمفردتان (٤٣، ٤٥) بالمحور الثاني، تلى ذلك إيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعاده المختلفة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي، والجدول (٣٩) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٣٩). قيم معاملات ألفا لمحوري مقياس الشعور بالملكية النفسية وأبعاده المختلفة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي خلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة	٠.٨٢٥	البعد الثالث: الشعور بالإنتماء	٠.٧٤٨
البُعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٣٦	البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧٨٤
البعد الثاني: الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨١٢	المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية " الإرتباط والتعلق النفسي"	٠.٨٤٣

ومن الجدول (٣٩) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠.٧٤٨: ٠.٨٤٣) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

الثبات المركب: وللتعرف على الثبات المركب للمقياس بأبعاده المختلفة؛ قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة)، ويوضح تلك القيم الشكل (١٣) على النحو التالي:



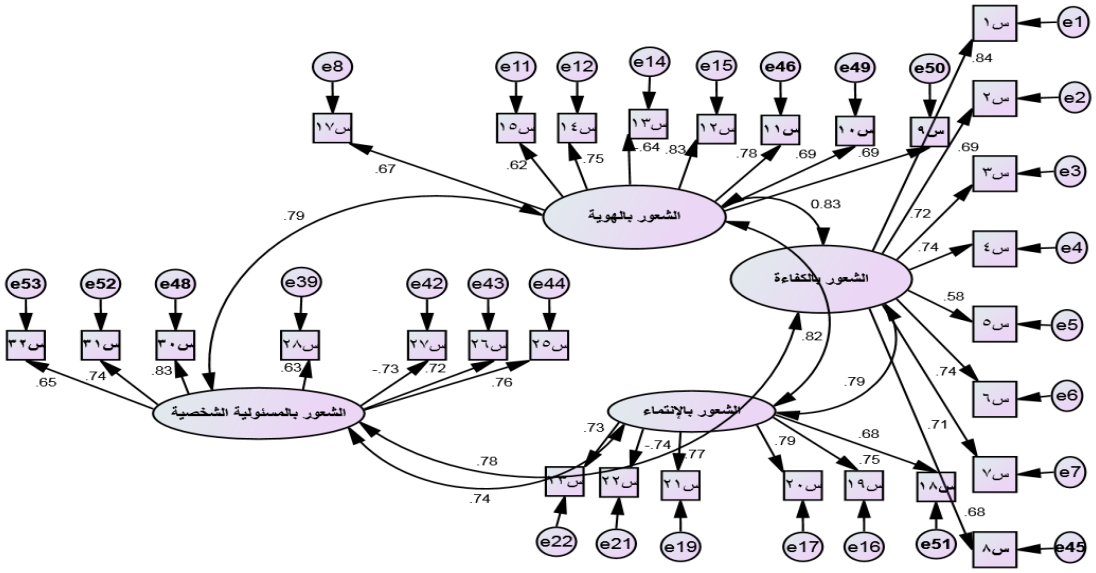
شكل (١٣). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة.

ويوضح الجدول (٤٠) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول لمقياس كما يلي:

جدول(٤٠). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧٤٧	الشعور بالإنتماء	٠.٣٤٣
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٤٥٤	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٢٠٢

ومن الجدول (٤٠) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR أقل من (٠.٧) لجميع الأبعاد ما عدًا البعد الأول: الشعور بالكفاءة الذاتية؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات المركب (٠.٧٤٧)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات؛ ومن ثم قام الباحث بحذف المفردة (١٦) بالبعد الثاني:(الشعور بالهوية الذاتية)، والمفردة (٢٣) بالبعد الثالث:(الشعور بالإنتماء)، والمفردة (٢٩) بالبعد الرابع:(الشعور بالمسئولية الشخصية)؛ وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل () قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (١٤) على النحو التالي:



شكل (١٤). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة بعد الحذف.

ومن الشكل (١٤) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٥٩.٣٤١ عند درجة حرية = ٣٧٣)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.١٥٩)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٦٣)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح.

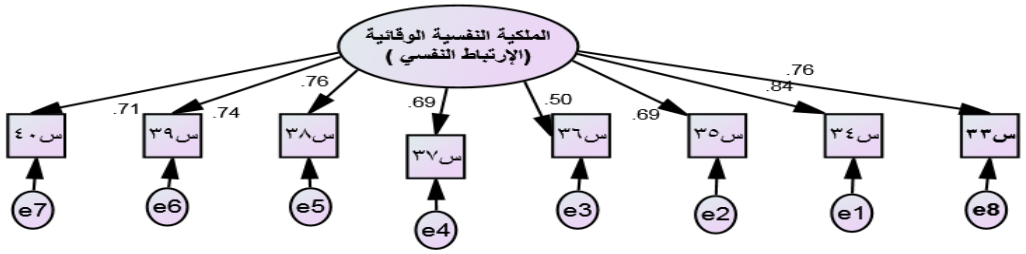
ويوضح الجدول (٤١) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول للمقياس كما يلي:

جدول(٤١). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٩٣	الشعور بالإنتماء	٠.٨٦٠
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٩٠٥	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٩١٠

ومن الجدول (٤١) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨٦٠: ٠.٩١٠)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة للمحور الأول:(الملكية النفسية المُحفزة).

كما قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية)، ويوضح تلك القيم الشكل (١٥) على النحو التالي:



شكل (١٥). قيم التشبعات المعيارية لمفردات المحور الثاني:(الملكية النفسية الوقائية) لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة.

ومن الشكل (١٥) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ١٦.٨٢٦ عند درجة حرية = ٢٠)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.٨٤١)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٩٣)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح، كما بلغت قيمة الثبات المركب CR (٠.٨٩٢)، وهي قيمة تدل على ثبات المحور الثاني.

ثانياً: صدق المقياس:

- **صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء قام الباحث بإيجاد كل من:**

- **الصدق التقاربي: كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، ويوضح الجدول(٤٢) التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) كما يلى:**

جدول (٤٢). قيم التباينات المستخلصة AVE لمقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة كمؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة

العامل	AVE التباين المستخلص	العامل	AVE التباين المستخلص
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٥١٢	الشعور بالإنتماء	٠.٥٠٨
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٥١٥	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٥١٤
الشعور بالملكية النفسية الوقائية(الإرتباط والتعلق النفسي)	٠.٥٣٩		

ومن الجدول (٤٢) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين:(٠.٥٠٨: ٠.٥٣٩)، مما يعد مؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد؛ وهي قيم أقل من قيم معاملات الثبات المركب المقابلة.

- **الصدق التمايزي: وذلك كمؤشراً على تمايز الأبعاد عن بعضها البعض، والجدول (٤٣) يوضح ذلك:**

جدول(٤٣). قيم التباينات ومربعاتها لأبعاد مقياس الشعور بالملكية النفسية خلال مرحلة المراهقة المبكرة.

العامل	التباين المشترك MSV	العامل	التباين المشترك MSV
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٧١٥	الشعور بالإنتماء	٠.٧٣٤
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٧١٨	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٧١٢
الشعور بالملكية النفسية الوقائية(الإرتباط والتعلق النفسي)	[1]٠.٧١٧		

ومن الجدول (٤٣) يتضح أن مربعات قيم التباينات لأبعاد المقياس تتراوح ما بين:(٠.٧١٢: ٠.٧٣٤)، وهى قيم أكبر من قيم مربعات معاملات الإرتباط بين الأبعاد المختلفة، مما يعد مؤشراً على الصدق التمايزي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه؛ كمؤشراً على اتساق المفردات، ويوضح ذلك جدول (٤٤) كما يلى:

جدول (٤٤). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد المختلفة لمقياس الملكية النفسية ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
الشعور بالكفاءة الذاتية							
١	**٠.٨٤	٢	**٠.٦٩	٣	**٠.٧٢	٤	**٠.٧٤
٥	**٠.٥٦	٦	**٠.٧٤	٧	**٠.٧١	٨	**٠.٦٨
الشعور بالهوية الذاتية							
٩	**٠.٦٩	١٠	**٠.٦٩	١١	**٠.٧٨	١٢	**٠.٨٣
١٣	**٠.٦٤	١٤	**٠.٧٥	١٥	**٠.٦٢	١٦	**٠.٦٧
الشعور بالإنتماء							
١٧	**٠.٦٨	١٨	**٠.٧٥	١٩	**٠.٧٩	٢٠	**٠.٧٧
٢١	**٠.٧٤	٢٢	**٠.٧٣				
الشعور بالمسئولية الشخصية							
٢٣	**٠.٧٦	٢٤	**٠.٧٢	٢٥	**٠.٧٣	٢٦	**٠.٦٣
٢٧	**٠.٨٣	٢٨	**٠.٧٤	٢٩	**٠.٦٥		
الشعور بالملكية النفسية الوقائية							
٣٠	**٠.٧٦	٣١	**٠.٨٤	٣٢	**٠.٦٩	٣٣	**٠.٧٥
٣٤	**٠.٦٩	٣٥	**٠.٧٦	٣٦	**٠.٧٤	٣٧	**٠.٧١

[1] تم مقارنة تلك القيمة بمربع قيمة معامل الإرتباط بين محوري المقياس (ر= ٠.٨٢٠**).

ومن الجدول (٤٤) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الى تنتمي إليه تتراوح ما بين (٠.٥٦: ٠.٨٤)، مما يعد مؤشراً على إتساق المفردات؛ كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المحور الأول ومجموع درجات المحور كمؤشراً على إتساق المحور الأول، والجدول (٤٥) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٤٥). معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة للمحور الاول لمقياس الملكية النفسية ومجموع درجاتهم على المحور الأول.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
الشعور بالكفاءة الذاتية	٠.٨٤٥**	الشعور بالإنتماء	٠.٧٨٩**
الشعور بالهوية الذاتية	٠.٨١٠**	الشعور بالمسئولية الشخصية	٠.٨٤٢**

ومن الجدول (٤٥) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين:(٠.٧٨٩: ٠.٨٤٥) مما يعد مؤشراً على إتساق أبعاد المحور الأول.

٥.بطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية) إعداد: الباحث.

خطوات إعداد البطاقة: نظرًا لندرة الدراسات العربية التى تناولت متغير الإندماج خلال مرحلة الطفولة المتوسطة في حدود ما أطلع عليه الباحث، ومن ثم تم إعداد بطاقة الملاحظة كأحد الأدوات لجمع البيانات في إطار تصور (Reeve and Tseng, 2011) للإندماج؛ حيث تم صياغة مفردات البطاقة في صورتها الأولية المكونه من (٤٨) مفردة موزعه بالتساوي على أربعة أبعاد هى: الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي؛ تلى ذلك عرض البطاقة على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي والقياس النفسي، والصحة النفسية(ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة الطفولة المتوسطة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض العبارات، وكذلك تبديل بعض العبارات بين الأبعاد المختلفة.

أ) الهدف من البطاقة: تقييم درجة الإندماج بأشكاله المختلفة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي) لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية:(مرحلة الطفولة المتوسطة)، من خلال تقديرات معلم/ معلمة الفصل.

•وصف البطاقة: تتضمن البطاقة في صورتها النهائية (٢٧) مفردة موجبة؛ تمُثل كل منها موقفًا سلوكيًا من المواقف التى تواجه التلميذ أثناء تعلمة، أمام كل مفردة ثلاثة بدائل للحكم على درجة ممارسة السلوك :(متوافر بدرجة كبيرة، ومتوافر بدرجة متوسطة، ومتوافر بدرجة محدودة)؛ وتدور تلك المفردات في إطار أربعة أبعاد هى: الإندماج المعرفي (٩ مفردات)، والإندماج السلوكي (٦ مفردات)،

والإندماج الوجداني (٦ مفردات)، والإندماج الشخصي(٦ مفردات)، ويوضح الجدول (٤٦) مفردات الأبعاد المختلفة كما يلي:

جدول (٤٦). مفردات الأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

البعد	أرقام المفردات
الإندماج المعرفي	١، ٢، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤
الإندماج السلوكي	٣، ٨، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥
الإندماج الوجداني	٤، ٩، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦
الإندماج الشخصي	٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧

ب)طريقة التصحيح: يتم التصحيح وتقدير الدرجة بإعطاء (٣) درجات عندما يمارس التلميذ السلوك بصورة متكررة، وإعطاء الدرجة (٢) عندما يمارسه في بعض الأحيان، وإعطاء الدرجة (١) عندما يمارسه بدرجة محدودة أو لا يمارسه على الإطلاق.

ج)المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات البطاقة:

طريقة معامل ألفا: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لبطاقة الملاحظة، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشرًا على درجة الإتساق والإستقرار للعبارات المختلفة داخل كل بُعد على حدة، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، والجدول (٤٧) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٤٧). قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة للإندماج الدراسي

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
البعد الأول: الإندماج المعرفي (α= ٠.٧٥٠)		البعد الثاني: الإندماج السلوكي (α= ٠.٧٩٢)		البعد الثالث: الإندماج الوجداني(α= ٠.٧٨٣)		البعد الرابع: الإندماج الشخصي (α= ٠.٧٢٣)	
١	٠.٧٥٨	١٣	٠.٧٧٠	٢٥	٠.٦٤٥	٣٧	٠.٧٠٥
٢	٠.٧٤٥	١٤	٠.٧١٥	٢٦	٠.٧١٠	٣٨	٠.٧٥٤
٣	٠.٧٣٦	١٥	٠.٨١٠	٢٧	٠.٧٩٨	٣٩	٠.٧٠٦
٤	٠.٧٥٧	١٦	٠.٧٧٠	٢٨	٠.٨١٤	٤٠	٠.٧١٨
٥	٠.٧٢٩	١٧	٠.٧٥٣	٢٩	٠.٦٨٥	٤١	٠.٦٩٤
٦	٠.٧٠٤	١٨	٠.٧٣٦	٣٠	٠.٨٢٤	٤٢	٠.٦٨٣
٧	٠.٧٢٠	١٩	٠.٧٥٣	٣١	٠.٧٦١	٤٣	٠.٧٢٩
٨	٠.٧١٠	٢٠	٠.٧٥٧	٣٢	٠.٧٣٩	٤٤	٠.٦٩٣
٩	٠.٧١٧	٢١	٠.٧٩٨	٣٣	٠.٧٤٥	٤٥	٠.٧٣٣
١٠	٠.٧٤٠	٢٢	٠.٨١٤	٣٤	٠.٦٢٣	٤٦	٠.٧٠٩

١١	٠.٧٣٧	٢٣	٠.٧٤٠	٣٥	٠.٧١٠	٤٧	٠.٦٤٦
١٢	٠.٧٣٩	٢٤	٠.٧٨٦	٣٦	٠.٨٢٤	٤٨	٠.٦٥٥

ومن الجدول (٤٧) تم حذف (١٢) مفردة بالأبعاد المختلفة كونها ذات تأثير سلبي على استقرار البعد الذى تنتمي إليه؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد عقب حذف درجة المفردة مقدار أعلى من معامل ألفا للبعد ككل دون الحذف؛ وهي: المفردتين (١، ٤) بالبعد الأول:(الإندماج المعرفي)، والمفردات (١٥، ٢١، ٢٢) بالبعد الثاني:(الإندماج السلوكي)، والمفردات (٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣٦) بالبعد الثالث:(الإندماج الوجداني)، والمفردات (٣٨، ٤٣، ٤٥) بالبعد الرابع:(الإندماج الشخصي)؛ تلى ذلك قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة للبطاقة عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي، والجدول (٤٨) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٤٨). قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج الدراسي عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي خلال العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٧٨٩	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٧٤٣
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٧٥٨	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٧٨٠

ومن الجدول (٤٨) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠.٧٤٣: ٠.٧٨٩) مما يعد مؤشراً على ثبات بطاقة الملاحظة.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري بطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة على عينة من تلاميذ وتلميذات كل من: الصف الثاني الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م، والصف الثالث الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)، بهدف التحقق من عدم تأثير عامل النضج والنمو النفسي والعقلي علي صلاحية البطاقة للاستخدام، ويوضح ذلك جدول (٤٩) كما يلي:

جدول (٤٩). معاملات ألفا لمحوري وأبعاد بطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال فترة الطفولة المتوسطة خلال الفصلين الدراسيين:(٢٠١٣/ ٢٠١٤، ٢٠١٤/٢٠١٥)م.

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م			
الإندماج المعرفي	٠.٧٧٩	الإندماج الوجداني	٠.٧٥٢
الإنماج السلوكي	٠.٧٦٥	الإندماج الشخصي	٠.٧٦٨
معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م			
الإندماج المعرفي	٠.٨٠١	الإندماج الوجداني	٠.٧٦٢
الإنماج السلوكي	٠.٧٨٩	الإندماج الشخصي	٠.٧٧٨

ومن الجدولين (٤٩) يمكن استنتاج أن بطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة تتسم بالثبات كمؤشرًا على الإستقرار، ومن ثم صلاحيتها للاستخدام.

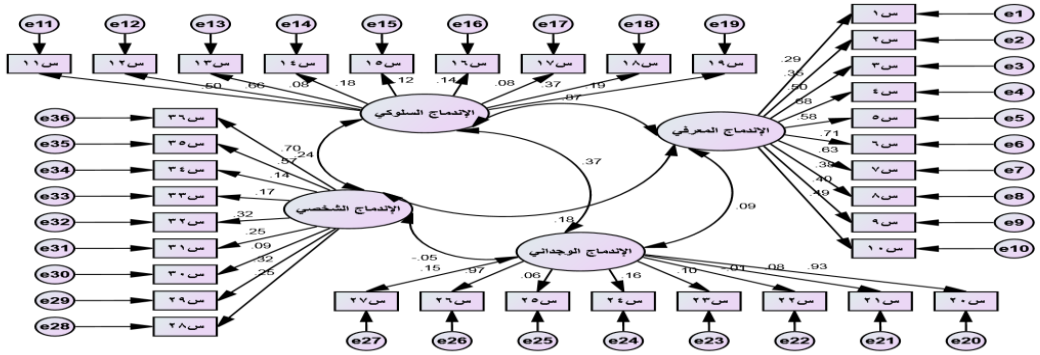
• **طريقة إعادة تطبيق الاختبار: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات (٣٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ العينة الاستطلاعية الأولي على محوري بطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة خلال العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، ودرجاتهم عليها خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م كمؤشرًا على ثبات محوري البطاقة وأبعادها، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق على تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات هؤلاء التلاميذ على محوري بطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م، ودرجاتهم عليها خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م كمؤشرًا على ثبات محوري البطاقة وأبعادها، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق على تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م، ويوضح الجدول (٥٠) قيم معاملات الإرتباط على النحو التالي:**

جدول (٥٠). معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على محوري وأبعاد بطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال الفترة من:(٢٠١٢- ٢٠١٥)م.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطاعية خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م			
الإندماج المعرفي	٠.٩٦٢**	الإندماج الوجداني	٠.٨٤٢**
الإندماج السلوكي	٠.٨٨٧**	الإندماج الشخصي	٠.٨٥٦**
معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطاعية خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٣/ ٢٠١٤)م، (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م			
الإندماج المعرفي	٠.٩٨٥**	الإندماج الوجداني	٠.٨٥٢**
الإندماج السلوكي	٠.٨٥٦**	الإندماج الشخصي	٠.٨٢٥**

ومن الجدول (٥٠) يمكن استنتاج أن بطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة تتسم بالثبات والاستقرار.

الثبات المركب: وللتعرف على الثبات المركب لبطاقة الملاحظة بأبعادها المختلفة؛ قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة، على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، ويوضح تلك القيم الشكل (١٦) كما يلي:



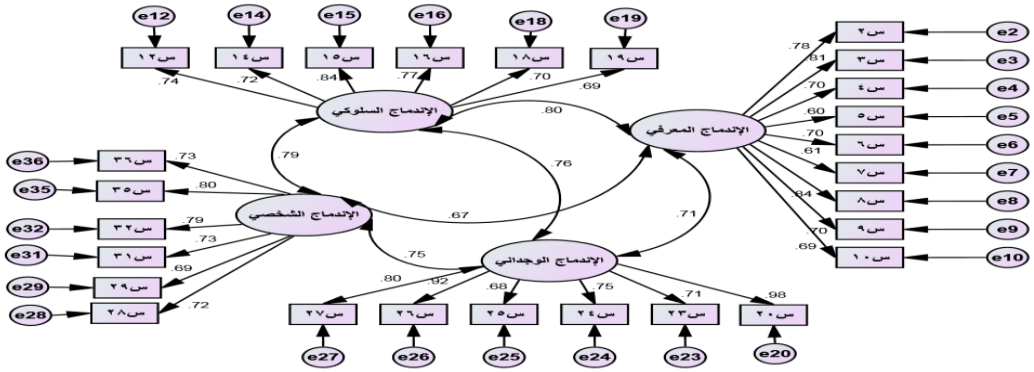
شكل (١٦). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة.

ويوضح الجدول (٥١) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمحور الأول للبطاقة كما يلي:

جدول(٥١). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الإندماج المعرفي	٠.٧٧٣	الإندماج الوجداني	٠.٤٩٦
الإندماج السلوكي	٠.٣٩٨	الإندماج الشخصي	٠.٥٠١

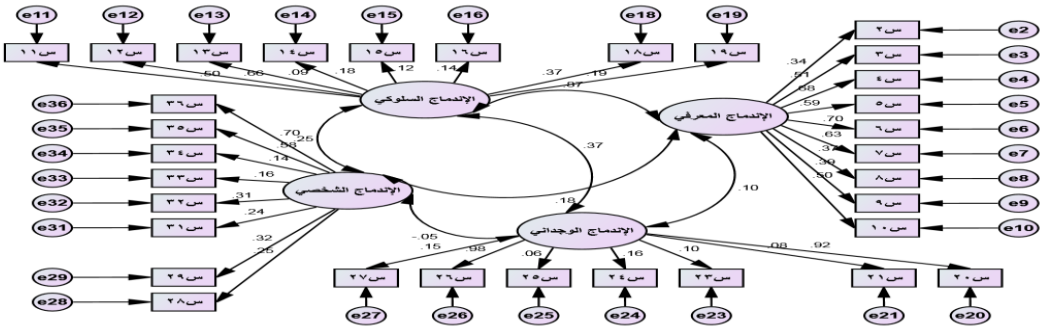
ومن الجدول (٥١) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR أقل من (٠.٧) لجميع الأبعاد ما عدًا البعد الأول: الإندماج المعرفي؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات المركب (٠.٧٧٣)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات؛ ومن ثم قام الباحث بحذف[١] المفردة (١) بالبعد الأول:(الإندماج المعرفي)، والمفردة (١٧) بالبعد الثاني:(الإندماج السلوكي)، والمفردة (٢٢) بالبعد الثالث:(الإندماج الوجداني)، والمفردة (٣٠) بالبعد الرابع:(الإندماج الشخصي) الشخصية)؛ وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل (١٧) قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (١٧) على النحو التالي:



شكل (١٧). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة بعد الحذف.

[١] تم حذف المفردات بالإستعانه ببرنامج AMOS26 من خلال الأمر (Validity and Reliability Test) بقائمة Plugins.

وقد لاحظ الباحث أن قيم مؤشرات حسن المطابقة لا تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ١٠٣٧.٢٩٤ عند درجة حرية ٤٥٨)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٢.٢٦٥)، كذلك بلغت قيم باقي المؤشرات دون (٠.٩)؛ في حين بلغت قيمة RMSEA= ٠.٠٨٦)، وهو ما أدي إلى حذف المفردات ذات المسارات غير دالة مع البعد الذى تنتمي إليه، وهي المفردات (١١، ١٣، ٢١، ٣٣، ٣٤) ثم إعادة التحقق من النموذج، والشكل (١٨) يوضح قيم التشبعات المعيارية كما يلي:



شكل (١٨). قيم التشبعات المعيارية لمفردات الأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي عقب حذف المفردات ذات المسارات غير دالة والبعد الذي تنتمي إليه

ومن الشكل (١٨) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٩٨.٢٩٢ عند درجة حرية = ٣١٨)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.٣٠٩)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٢٦)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح.

ويوضح الجدول (٥٢) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للبطاقة كما يلي:

جدول(٥٢). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الإندماج المعرفي	٠.٩٠٥	الإندماج الوجداني	٠.٩٢٠
الإندماج السلوكي	٠.٨٨٢	الإندماج الشخصي	٠.٨٨١

ومن الجدول (٥٢) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨٨١: ٠.٨٨٥)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة.

ثانياً: صدق بطاقة الملاحظة:

- ❖ صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء قام الباحث بإيجاد كل من:

▪ الصدق التقاربي: كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، ويوضح الجدول(٥٣) التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) كما يلى:

جدول (٥٣). قيم التباينات المستخلصة AVE لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة كمؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة

العامل	AVE التباين المستخلص	العامل	AVE التباين المستخلص
الإندماج المعرفي	٠.٥٢٦	الإندماج الوجداني	٠.٦٣٥
الإندماج السلوكي	٠.٥٤٥	الإندماج الشخصي	٠.٥٥٤

ومن الجدول (٥٣) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين:(٠.٥٢٦: ٠.٦٣٥)، مما يعد مؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة؛ وهي قيم أقل من قيم معاملات الثبات المركب المقابلة.

- **الصدق التمايزي: وذلك كمؤشراً على تمايز الأبعاد عن بعضها البعض، والجدول (٥٤) يوضح ذلك على النحو التالى:**

جدول(٥٤). قيم التباينات ومربعاتها لأبعاد بطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة.

العامل	التباين المشترك MSV	العامل	التباين المشترك MSV
الإندماج المعرفي	٠.٧٢٥	الإندماج الوجداني	٠.٧٩٧
الإندماج السلوكي	٠.٧٣٨	الإندماج الشخصي	٠.٧٤٤

ومن الجدول (٥٤) يتضح أن مربعات قيم التباينات لأبعاد البطاقة تتراوح ما بين:(٠.٧٢٥: ٠.٧٩٧)، وهى قيم أكبر من قيم مربعات معاملات الإرتباط بين الأبعاد المختلفة، مما يعد مؤشراً على الصدق التمايزي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه؛ كمؤشراً على اتساق المفردات، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)م، ويوضح ذلك جدول (٥٥) كما يلى:

جدول (٥٥). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد المختلفة لبطاقة الملاحظة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
الإندماج المعرفي			الإندماج السلوكي		الإندماج الوجداني		الإندماج الشخصي		
١	٠.٧٨**	٢	٠.٨٤**	٣	٠.٧٤**	٤	٠.٩٨**	٥	٠.٧٢**
٦	٠.٨١**	٧	٠.٧٠**	٨	٠.٧٢**	٩	٠.٧١**	١٠	٠.٦٩**
١١	٠.٧٠**	١٢	٠.٦٩**	١٣	٠.٨٤**	١٤	٠.٧٥**	١٥	٠.٧٣**
١٦	٠.٦٠**			١٧	٠.٧٧**	١٨	٠.٦٨**	١٩	٠.٧٩**

٢٠	**٠.٧٠			٢١	**٠.٧٠	٢٢	**٠.٩٢	٢٣	**٠.٨٠
٢٤	**٠.٦١			٢٥	**٠.٦٩	٢٦	**٠.٨٠	٢٧	**٠.٧٣

ومن الجدول (٥٥) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الى تنتمي إليه تتراوح ما بين (٠.٦٠: ٠.٩٨)، مما يعد مؤشراً على إتساق المفردات؛ كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة والمجموع الكي للدرجات كمؤشراً على إتساق الإبعاد، والجدول (٥٦) يوضح ذلك:

جدول (٥٦). معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة لبطاقة الملاحظة والمجموع الكلي للدرجات.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
الإندماج المعرفي	٠.٨٩	الإندماج الوجداني	٠.٨٣
الإندماج السلوكي	٠.٨٥	الإندماج الشخصي	٠.٨٣

ومن الجدول (٥٦) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين:(٠.٨٣: ٠.٨٩) مما يعد مؤشراً على إتساق أبعاد بطاقة الملاحظة.

٦.مقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية) إعداد: الباحث.

خطوات إعداد المقياس: نظرًا لندرة المقاييس في البيئة العربية التى سعت إلى تقدير درجة الإندماج الدراسي من خلال مواقف تعليمية في حدود ما أطلع عليه الباحث، ومن ثم تم إعداد المقياس الحالي كأحد الأدوات لجمع البيانات في إطار تصور (Reeve and Tseng, 2011) للإندماج؛ حيث تم صياغة مفردات المقياس في صورة مجموعة من المواقف السلوكية التي يتعرض لها التلميذ أثناء تعلمه؛ وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (٤٠) مفردة موزعه بالتساوي على أربعة أبعاد هى: الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي؛ تلى ذلك عرض المقياس على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي والقياس النفسي، والصحة النفسية(ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة الطفولة المتأخرة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض المفردات، وكذلك تبديل بعض المفردات بين الأبعاد المختلفة.

أ) الهدف من المقياس: تقييم درجة الإندماج بأشكاله المختلفة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي) لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية:(مرحلة الطفولة المتأخرة).

ب) وصف المقياس: تضمن المقياس في صورته النهائية (٣١) مفردة موجبة؛ تمُثل كل منها موقفًا سلوكيًا من المواقف التى تواجه التلميذ أثناء تعلمة، أمام كل مفردة ثلاثة بدائل للحكم على درجة ممارسة السلوك :(متوافر بدرجة كبيرة، ومتوافر بدرجة متوسطة، ومتوافر بدرجة محدودة)؛ وتدور تلك

المفردات في إطار أربعة أبعاد هى: الإندماج المعرفي (٨ مفردات)، والإندماج السلوكي (٨مفردات)، والإندماج الوجداني (٨ مفردات)، والإندماج الشخصي(٧ مفردات)، ويوضح الجدول (٥٧) مفردات الأبعاد المختلفة كما يلي:

جدول (٥٧). مفردات الأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة

البعد	أرقام المفردات
الإندماج المعرفي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩
الإندماج السلوكي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠
الإندماج الوجداني	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١
الإندماج الشخصي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨

و) طريقة التصحيح: يتم التصحيح وتقدير الدرجة لكل موقف بإعطاء (٣) درجات عندما يختار التلميذ الاستجابة الأولى، وإعطاء الدرجة (٢) عندما يختار الاستجابة الثانية، وإعطاء الدرجة (١) يختار الاستجابة الثالثة.

ج) المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات المقياس:

طريقة معامل ألفا: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشرًا على درجة الإتساق والإستقرار للعبارات المختلفة داخل كل بُعد على حدة، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م، والجدول (٥٨) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٥٨). قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
البعد الأول: الإندماج المعرفي (α= ٠.٧٤٠)		البعد الثاني: الإندماج السلوكي (α= ٠.٧٩٨)		البعد الثالث: الإندماج الوجداني(α= ٠.٧٥٢)		البعد الرابع: الإندماج الشخصي (α= ٠.٧٠٦)	
١	٠.٧٥٠	١١	٠.٨٠٢	٢١	٠.٧٤٤	٣١	٠.٦٦٦
٢	٠.٧٣٦	١٢	٠.٧٦٣	٢٢	٠.٧٧٤	٣٢	٠.٦٥٥
٣	٠.٧٢٤	١٣	٠.٧٥٢	٢٣	٠.٥٢٥	٣٣	٠.٥٩٣
٤	٠.٧٣٩	١٤	٠.٧٢٠	٢٤	٠.٥٩١	٣٤	٠.٦١٨
٥	٠.٧١٧	١٥	٠.٧٣٠	٢٥	٠.٥٨٩	٣٥	٠.٧٤٣
٦	٠.٦٨٩	١٦	٠.٦٨٨	٢٦	٠.٦٩١	٣٦	٠.٧٠٣
٧	٠.٧٠٤	١٧	٠.٦٦٩	٢٧	٠.٧٠٩	٣٧	٠.٧١٦
٨	٠.٦٩١	١٨	٠.٦٤٧	٢٨	٠.٦٩٠	٣٨	٠.٦٢٥

٩	٠.٦٩٣	١٩	٠.٦٦٥	٢٩	٠.٦٦٢	٣٩	٠.٦٨٩
١٠	٠.٧٣١	٢٠	٠.٦٨٤	٣٠	٠.٦٥٢	٤٠	٠.٦٢٠

ومن الجدول (٥٨) تم حذف (٥) مفردات بالأبعاد المختلفة كونها ذات تأثير سلبي على استقرار البعد الذى تنتمي إليه؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد عقب حذف درجة المفردة مقدار أعلى من معامل ألفا للبعد ككل دون الحذف؛ وهي: المفردة (١) بالبعد الأول:(الإندماج المعرفي)، والمفردة (١١) بالبعد الثاني:(الإندماج السلوكي)، والمفردة (٢٢) بالبعد الثالث:(الإندماج الوجداني)، والمفردتين (٣٥، ٣٧) بالبعد الرابع:(الإندماج الشخصي)؛ تلى ذلك قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة للمقياس عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي، والجدول (٥٩) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٥٩). قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي خلال العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٨٢٣	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٨٠١
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٨٠٥	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٧٨٥

ومن الجدول (٥٩) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠.٧٨٥: ٠.٨٢٣) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعادة المختلفة على عينة من تلاميذ وتلميذات كل من: الصف الخامس الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م، والصف السادس الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨)، بهدف التحقق من عدم تأثير عامل النضج والنمو النفسي والعقلي علي صلاحية المقياس للاستخدام، ويوضح ذلك جدول (٦٠) كما يلي:

جدول (٦٠). معاملات ألفا لمحوري وأبعاد مقياس الإندماج الدراسي خلال فترة الطفولة المتأخرة خلال الفترة من:(٢٠١٣- ٢٠١٥)م.

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
معاملات ألفا لمقياس الإندماج الدراسي خلال العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)م			
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٨٩٧	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٨٦٤
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٨١٦	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٧٩٩
معاملات ألفا لمقياس الإندماج الدراسي خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)م			
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٨٦٨	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٨٦٥
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٨٥٢	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٨٠٥

ومن الجدولين (٦٠) يمكن استنتاج أن مقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة يتسم بالثبات كمؤشرًا على الإستقرار، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

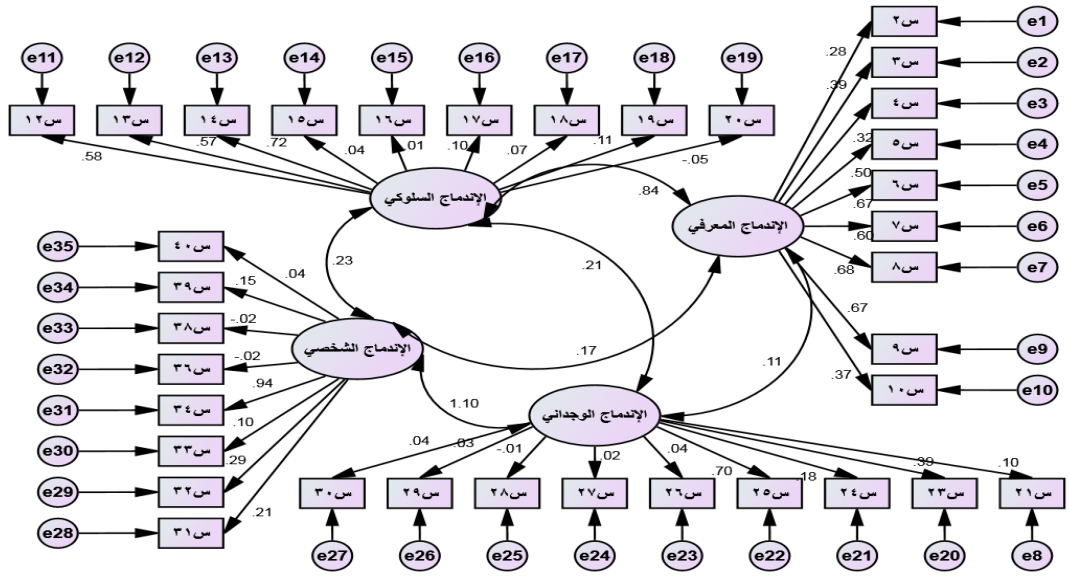
•طريقة إعادة تطبيق الاختبار: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات (٣٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ العينة الاستطلاعية الأولي على محوري مقياس الإندماج الدراسي وأبعاده المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م، ودرجاتهم عليها خلال العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م كمؤشرًا على ثبات محوري المقياس وأبعادة، ومن ثم صلاحيته للتطبيق على تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات هؤلاء التلاميذ على محوري المقياس وأبعاده المختلفة خلال العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م، ودرجاتهم عليها خلال العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨)م كمؤشرًا على ثبات محوري المقياس وأبعادة، ومن ثم صلاحيته للتطبيق على تلاميذ الصف السادس الإبتدائي خلال العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨)م، ويوضح الجدول (٦١) قيم معاملات الإرتباط على النحو التالي:

جدول (٦١). معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على محوري وأبعاد مقياس الإندماج الدراسي خلال الفترة من:(٢٠١٥– ٢٠١٨)م.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطاعية خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٥/ ٢٠١٦)م، (٢٠١٦/ ٢٠١٧)م			
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٩٥٠**	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٨٩٩**
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٩١٠**	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٩٢٠**
معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطاعية خلال العاميين الدراسيين:(٢٠١٦/ ٢٠١٧)م، (٢٠١٧/ ٢٠١٨)م			
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٩٥٢**	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٩١٠**
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٩٣٠**	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٨٩٨**

ومن الجدول (٦١) يمكن استنتاج أن مقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة يتسم بالثبات والاستقرار.

الثبات المركب: وللتعرف على الثبات المركب للمقياس بأبعاده المختلفة؛ قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م، ويوضح تلك القيم الشكل (١٩) كما يلي:



شكل (١٩). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة.

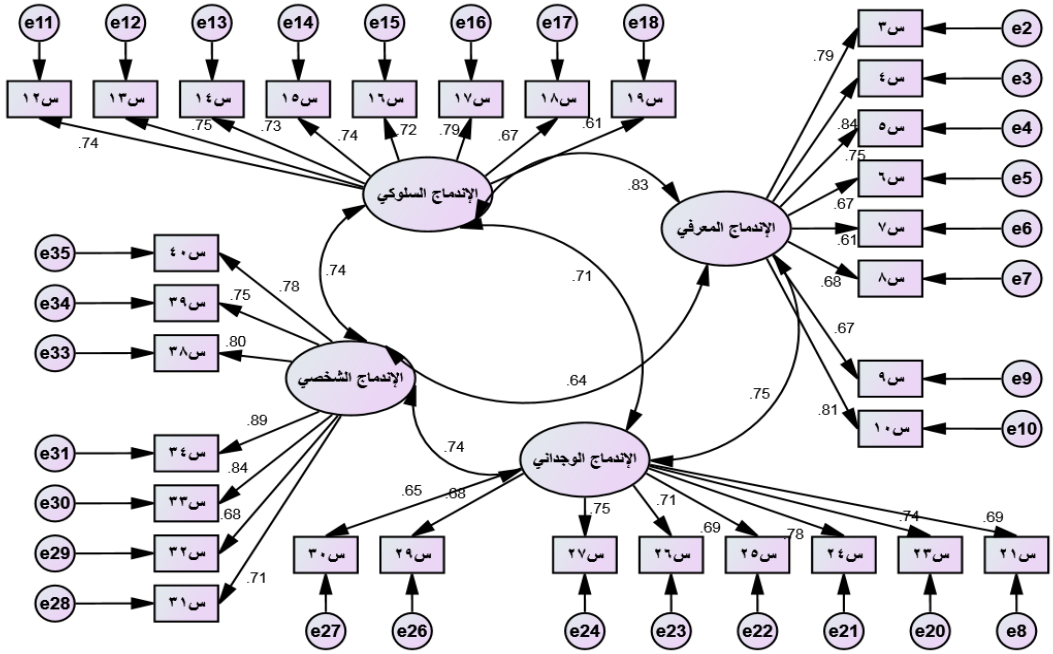
ويوضح الجدول (٦٢) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمقياس كما يلي:

جدول(٦٢). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الإندماج المعرفي	٠.٧٥٥	الإندماج الوجداني	٠.٢١٠
الإندماج السلوكي	٠.٣٧٥	الإندماج الشخصي	٠.٢٨٨

ومن الجدول (٦٢) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR أقل من (٠.٧) لجميع الأبعاد ما عدًا البعد الأول: الإندماج المعرفي؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات المركب (٠.٧٥٥)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات؛ ومن ثم قام الباحث بحذف[١] المفردات:(٢، ٢٠، ٢٨، ٣٦) وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل () قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (٢٠) على النحو التالي:

[١] تم حذف المفردات بالإستعانه ببرنامج AMOS26 من خلال الأمر (Validity and Reliability Test) بقائمة Plugins.



شكل (٢٠). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة بعد الحذف.

ومن الشكل (٢٠) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٧٧.٧٣٩ عند درجة حرية = ٤٢٨)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.١٨٢)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٦٦)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح.

ويوضح الجدول (٦٣) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمقياس كما يلي:

جدول(٦٣). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الإندماج المعرفي	٠.٩٠١	الإندماج الوجداني	٠.٨٩١
الإندماج السلوكي	٠.٨٩٥	الإندماج الشخصي	٠.٩١٥

ومن الجدول (٦٣) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨٩٥: ٠.٩١٥)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة.

ثانياً: صدق المقياس:

- **صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء قام الباحث بإيجاد كل من:**

▪ الصدق التقاربي: كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، ويوضح الجدول(٦٤) التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) كما يلى:

جدول (٦٤). قيم التباينات المستخلصة AVE لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة كمؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة

العامل	AVE التباين المستخلص	العامل	AVE التباين المستخلص
الإندماج المعرفي	٠.٠.٥١٧	الإندماج الوجداني	٠.٥٠٧
الإندماج السلوكي	٠.٥١٩	الإندماج الشخصي	٠.٦١٠

ومن الجدول (٦٤) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين:(٠.٥٠٧: ٠.٦١٠)، مما يعد مؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة؛ وهي قيم أقل من قيم معاملات الثبات المركب المقابلة.

- **الصدق التمايزي: وذلك كمؤشراً على تمايز الأبعاد عن بعضها البعض، والجدول (٦٥) يوضح ذلك على النحو التالى:**

جدول(٦٥). قيم التباينات ومربعاتها لأبعاد مقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة.

العامل	التباين المشترك MSV	العامل	التباين المشترك MSV
الإندماج المعرفي	٠.٧١٩	الإندماج الوجداني	٠.٧١٢
الإندماج السلوكي	٠.٧٢٠	الإندماج الشخصي	٠.٧٨١

ومن الجدول (٦٥) يتضح أن مربعات قيم التباينات لأبعاد المقياس تتراوح ما بين:(٠.٧١٢: ٠.٧٨١)، وهى قيم أكبر من قيم مربعات معاملات الإرتباط بين الأبعاد المختلفة، مما يعد مؤشراً على الصدق التمايزي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه؛ كمؤشراً على اتساق المفردات، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الإبتدائي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦)م، ويوضح ذلك جدول (٦٦) كما يلى:

جدول (٦٦). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد المختلفة للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
الإندماج المعرفي		الإندماج السلوكي		الإندماج الوجداني		الإندماج الشخصي	
١	**٠.٧٩	٢	**٠.٧٤	٣	**٠.٦٩	٤	**٠.٧١
٥	**٠.٨٤	٦	**٠.٧٥	٧	**٠.٧٤	٨	**٠.٦٨
٩	**٠.٧٥	١٠	**٠.٧٣	١١	**٠.٧٨	١٢	**٠.٨٤
١٣	**٠.٦٧	١٤	**٠.٧٤	١٥	**٠.٦٩	١٦	**٠.٨٩
١٧	**٠.٦١	١٨	**٠.٧٢	١٩	**٠.٧١	٢٠	**٠.٨٠
٢١	**٠.٦٨	٢٢	**٠.٧٩	٢٣	**٠.٧٥	٢٤	**٠.٧٥

٢٥	**٠.٧٦	٢٦	**٠.٦٧	٢٧	**٠.٦٨	٢٨	**٠.٧٨
٢٩	**٠.٨١	٣٠	**٠.٦١	٣١	**٠.٦٥		

ومن الجدول (٦٦) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الى تنتمي إليه تتراوح ما بين (٠.٦١: ٠.٨٤)، مما يعد مؤشراً على إتساق المفردات؛ كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة والمجموع الكي للدرجات كمؤشراً على إتساق الإبعاد، والجدول (٦٧) يوضح ذلك:

جدول (٦٧). معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي والمجموع الكلي للدرجات.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
الإندماج المعرفي	٠.٨٥٦	الإندماج الوجداني	٠.٨٦٤
الإندماج السلوكي	٠.٨٤٢	الإندماج الشخصي	٠.٨٠١

ومن الجدول (٦٧) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين:(٠.٨٠١: ٠.٨٥٦) مما يعد مؤشراً على إتساق الأبعاد.

٧.مقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة:(تلاميذ الصفين الأول والثانى الإعدادي)

إعداد: الباحث.

أ) خطوات إعداد المقياس: نظرًا لندرة المقاييس في البيئة العربية التى سعت إلى تقدير درجة الإندماج الدراسي من خلال مواقف تعليمية في حدود ما أطلع عليه الباحث، ومن ثم تم إعداد المقياس الحالي كأحد الأدوات لجمع البيانات في إطار تصور (Reeve and Tseng, 2011)؛ وذلك من تلاميذ وتلميذات الصفين الأول والثاني من المدرسة الإعدادية خلال شهر فبراير من الفصل الدراسي الثاني للعاميين الدراسيين:(٢٠١٨/ ٢٠١٩م- ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م) ؛ وقد تم صياغة مفردات المقياس في صورة مجموعة من المواقف السلوكية التي يتعرض لها التلميذ أثناء تعلمه؛ وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (٤٠) مفردة موزعه بالتساوي على أربعة أبعاد هى: الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي؛ تلى ذلك عرض المقياس على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي والقياس النفسي، والصحة النفسية(ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة المراهقة المبكرة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض المفردات، وكذلك تبديل بعض المفردات بين الأبعاد المختلفة.

ب) الهدف من المقياس: تقييم درجة الإندماج بأشكاله المختلفة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي) لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني الإعدادي:(مرحلة المراهقة المبكرة).

ج) وصف المقياس: تضمن المقياس في صورته النهائية (٢٦) مفردة موجبة؛ تمُثل كل منها موقفًا سلوكيًا من المواقف التى تواجه التلميذ أثناء تعلمة، أمام كل مفردة ثلاثة بدائل للحكم على درجة ممارسة السلوك :(متوافر بدرجة كبيرة، ومتوافر بدرجة متوسطة، ومتوافر بدرجة محدودة)؛ وتدور تلك المفردات في إطار أربعة أبعاد هى: الإندماج المعرفي (٧ مفردات)، والإندماج السلوكي (٧مفردات)، والإندماج الوجداني (٦مفردات)، والإندماج الشخصي(٦مفردات)، ويوضح الجدول (٦٨) مفردات الأبعاد المختلفة كما يلي:

جدول (٦٨). مفردات الأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	أرقام المفردات
الإندماج المعرفي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥
الإندماج السلوكي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦،
الإندماج الوجداني	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣
الإندماج الشخصي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤

ز) طريقة التصحيح: يتم التصحيح وتقدير الدرجة لكل موقف بإعطاء (٣) درجات عندما يختار التلميذ الاستجابة الأولى، وإعطاء الدرجة (٢) عندما يختار الاستجابة الثانية، وإعطاء الدرجة (١) يختار الاستجابة الثالثة.

د) المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات المقياس:

طريقة معامل ألفا: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشرًا على درجة الإتساق والإستقرار للعبارات المختلفة داخل كل بُعد على حدة، وذلك على عنية من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م، والجدول (٦٩) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٦٩). قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
البعد الأول: الإندماج المعرفي (α= ٠.٧٢٩)		البعد الثاني: الإندماج السلوكي (α= ٠.٧٧٩)		البعد الثالث: الإندماج الوجداني(α= ٠.٧٦١)		البعد الرابع: الإندماج الشخصي (α= ٠.٧٨١)	
١	٠.٧٣٩	١١	٠.٧٦٥	٢١	٠.٧٦٠	٣١	٠.٧٦٢
٢	٠.٧٢١	١٢	٠.٧٣٩	٢٢	٠.٧١١	٣٢	٠.٧٢٤
٣	٠.٧١٠	١٣	٠.٧٣٧	٢٣	٠.٦٢٤	٣٣	٠.٧١٦
٤	٠.٧٣٨	١٤	٠.٧٨٩	٢٤	٠.٧٢٠	٣٤	٠.٨١٣
٥	٠.٦٩٨	١٥	٠.٨٢٤	٢٥	٠.٧٧٠	٣٥	٠.٧٩١

٦	٠.٦٧٨	١٦	٠.٧٦٧	٢٦	٠.٦٩٠	٣٦	٠.٧٧٧
٧	٠.٦٩٩	١٧	٠.٧٦١	٢٧	٠.٧٣٩	٣٧	٠.٧٥٥
٨	٠.٦٧٧	١٨	٠.٧٢٦	٢٨	٠.٨١٤	٣٨	٠.٧٩٤
٩	٠.٦٩٥	١٩	٠.٧٣٥	٢٩	٠.٧٩٣	٣٩	٠.٦٧٢
١٠	٠.٧١٠	٢٠	٠.٧٧٠	٣٠	٠.٧٣٨	٤٠	٠.٦٢٥

ومن الجدول (٦٩) تم حذف (١٠) مفردات بالأبعاد المختلفة كونها ذات تأثير سلبي على استقرار البعد الذى تنتمي إليه؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد عقب حذف درجة المفردة مقدار أعلى من معامل ألفا للبعد ككل دون الحذف؛ وهي المفردات:(١، ٤، ١٤، ١٥، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٤، ٣٥، ٣٨)؛ تلى ذلك قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة للمقياس عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي، والجدول (٧٠) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٧٠). قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي خلال الفصل الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٨٧٤	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٨٠٦
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٨٤١	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٧٨٤

ومن الجدول (٧٠) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠.٧٨٤: ٠.٨٧٤) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

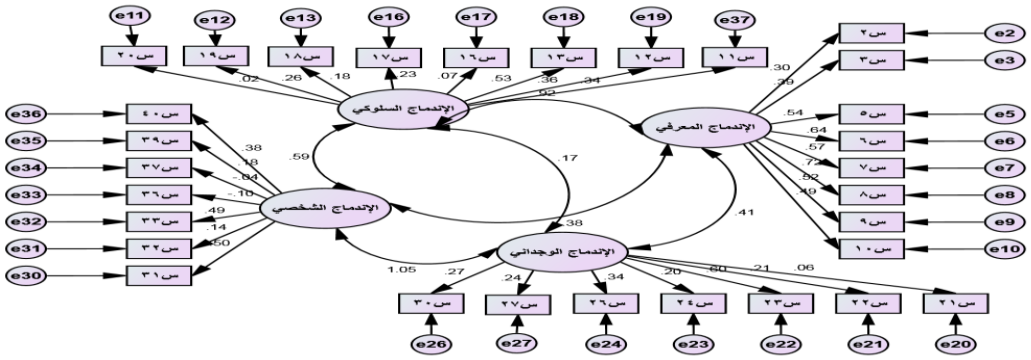
كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لمحوري المقياس وأبعادة المختلفة على عينة من تلاميذ وتلميذات كل من: الصف الثاني الإعدادي خلال العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، بهدف التحقق من عدم تأثير عامل النضج والنمو النفسي والعقلي علي صلاحية المقياس للاستخدام، ويوضح ذلك جدول (٧١) كما يلي:

جدول (٧١). معاملات ألفا لمحوري وأبعاد مقياس الإندماج الدراسي خلال فترة المراهقة المبكرة خلال الفصل الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٨٧٩	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٨٦٢
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٨٥٠	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٨٢١

ومن الجدولين (٧١) يمكن استنتاج أن مقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة يتسم بالثبات كمؤشرًا على الإستقرار، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

الثبات المركب: وللتعرف على الثبات المركب للمقياس بأبعاده المختلفة؛ قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة، وذلك على عنية من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م ، ويوضح تلك القيم الشكل (٢١) كما يلي:



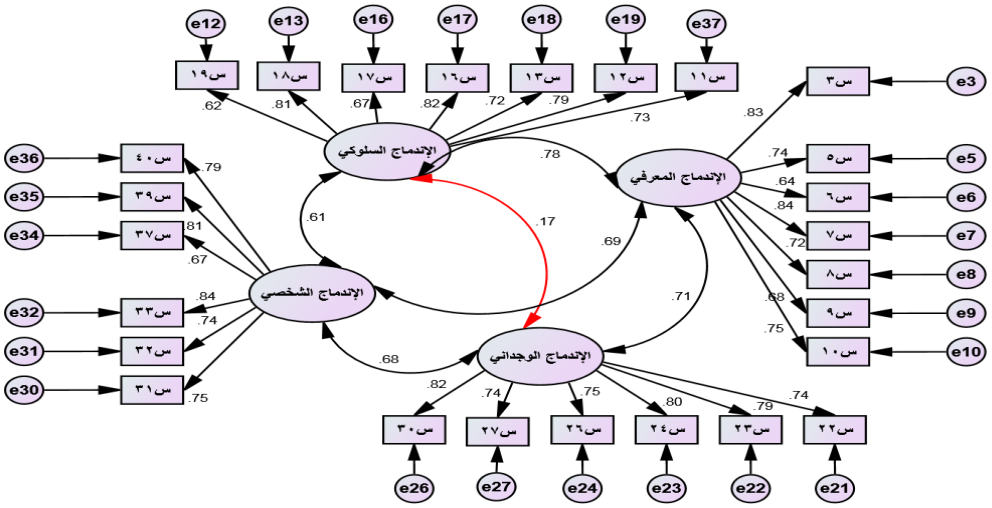
شكل (٢١). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة.

ويوضح الجدول (٧٢) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمقياس كما يلي:

جدول(٧٢). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الإندماج المعرفي	٠.٧٥٣	الإندماج الوجداني	٠.٣٦٩
الإندماج السلوكي	٠.٣٤٩	الإندماج الشخصي	٠.٢٧٦

ومن الجدول (٧٢) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR أقل من (٠.٧) لجميع الأبعاد ما عدًا البعد الأول: الإندماج المعرفي؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات المركب (٠.٧٥٣)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات؛ ومن ثم قام الباحث بحذف[١] المفردات:(٢، ٢٠، ٢١، ٣٦) وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل () قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (٢٢) على النحو التالي:



شكل (٢٢). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة بعد الحذف.

[١] تم حذف المفردات بالإستعانه ببرنامج AMOS26 من خلال الأمر (Validity and Reliability Test) بقائمة Plugins.

ومن الشكل (٢٢) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٥٥.١٨٤ عند درجة حرية = ٢٩٣)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.١٨٨)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٦٠)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح.

ويوضح الجدول (٧٣) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمقياس كما يلي:

جدول(٧٣). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الإندماج المعرفي	٠.٨٩٦	الإندماج الوجداني	٠.٨٩٩
الإندماج السلوكي	٠.٨٩٣	الإندماج الشخصي	٠.٨٩٦

ومن الجدول (٧٣) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨٩٣: ٠.٨٩٩)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة.

ثانياً: صدق المقياس:

- **صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء قام الباحث بإيجاد كل من:**

- **الصدق التقاربي: كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، ويوضح الجدول(٧٤) التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) كما يلى:**

جدول (٧٤). قيم التباينات المستخلصة AVE لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة كمؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة

العامل	AVE التباين المستخلص	العامل	AVE التباين المستخلص
الإندماج المعرفي	٠.٥٥٦	الإندماج الوجداني	٠.٥٩٩
الإندماج السلوكي	٠.٥٤٨	الإندماج الشخصي	٠.٥٩٠

ومن الجدول (٧٤) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين:(٠.٥٤٨: ٠.٥٩٩)، مما يعد مؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة؛ وهي قيم أقل من قيم معاملات الثبات المركب المقابلة.

- **الصدق التمايزي: وذلك كمؤشراً على تمايز الأبعاد عن بعضها البعض، والجدول (٧٥) يوضح ذلك على النحو التالى:**

جدول(٧٥). قيم التباينات ومربعاتها لأبعاد مقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة.

العامل	التباين المشترك MSV	العامل	التباين المشترك MSV
الإندماج المعرفي	٠.٧٤٥	الإندماج الوجداني	٠.٧٧٣
الإندماج السلوكي	٠.٧٤٠	الإندماج الشخصي	٠.٧٦٨

ومن الجدول (٧٥) يتضح أن مربعات قيم التباينات لأبعاد المقياس تتراوح ما بين:(٠.٧٤٠: ٠.٧٧٣)، وهى قيم أكبر من قيم مربعات معاملات الإرتباط بين الأبعاد المختلفة، مما يعد مؤشراً على الصدق التمايزي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه؛ كمؤشراً على اتساق المفردات، وذلك على عنية من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)م، ويوضح ذلك جدول (٧٦) كما يلى:

جدول (٧٦). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد المختلفة للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
الإندماج المعرفي		الإندماج السلوكي		الإندماج الوجداني		الإندماج الشخصي	
١	٠.٨٣**	٢	٠.٧٣**	٣	٠.٧٤**	٤	٠.٧٥**
٥	٠.٧٤**	٦	٠.٧٩**	٧	٠.٧٩**	٨	٠.٧٤**
٩	٠.٦٤**	١٠	٠.٧٢**	١١	٠.٨٠**	١٢	٠.٨٤**
١٣	٠.٨٤**	١٤	٠.٨٢**	١٥	٠.٧٥**	١٦	٠.٦٧**
١٧	٠.٧٢**	١٨	٠.٦٧**	١٩	٠.٧٤**	٢٠	٠.٨١**
٢١	٠.٦٨**	٢٢	٠.٨١**	٢٣	٠.٨٢**	٢٤	٠.٧٩**
٢٥	٠.٧٥**	٢٦	٠.٦٢**				

ومن الجدول (٧٦) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الى تنتمي إليه تتراوح ما بين (٠.٦٢: ٠.٨٤)، مما يعد مؤشراً على إتساق المفردات؛ كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة والمجموع الكي للدرجات كمؤشراً على إتساق الإبعاد، والجدول (٧٧) يوضح ذلك:

جدول (٧٧). معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي والمجموع الكلي للدرجات.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
الإندماج المعرفي	٠.٨٤٥	الإندماج الوجداني	٠.٨٢٣
الإندماج السلوكي	٠.٨٧١	الإندماج الشخصي	٠.٨١٤

ومن الجدول (٧٧) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين:(٠.٨١٤: ٠.٨٧١) مما يعد مؤشراً على إتساق الأبعاد.

٨. مقياس الإندماج الدراسي أثناء التعلم الهجين خلال مرحلة المراهقة المبكرة:(تلاميذ الصف الثالث من المدرسة الإعدادية) إعداد: الباحث.

أ) خطوات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد المقياس كأداة لجمع البيانات من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي خلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١) م؛ حول الإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة أثناء التعلم الهجين خلال أزمة جائحة كورنا؛ وذلك في إطار تصور (Reeve and Tseng, 2011)؛ حيث تم صياغة مفردات المقياس في صورة مجموعة من المواقف السلوكية التي يتعرض لها التلميذ أثناء تعلمه عبر الإنترنت وعند استخدام الوسائط التكنولوجية؛ وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (٣٩) مفردة موزعه على أربعة أبعاد هى: الإندماج المعرفي(١١ مفردة)، والإندماج السلوكي (٩ مفردات)، والإندماج الوجداني (١٠ مفردات)، والإندماج الشخصي (٩ مفردات)؛ تلى ذلك عرض المقياس على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي والقياس النفسي، والصحة النفسية(ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة المراهقة المبكرة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض المفردات، وكذلك تبديل بعض المفردات بين الأبعاد المختلفة.

ب) الهدف من المقياس: تقييم درجة الإندماج بأشكاله المختلفة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي) أثناء التعلم الهجين لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية:(مرحلة المراهقة المتأخرة).

ج) وصف المقياس: تضمن المقياس في صورته النهائية (٢٧) مفردة موجبة؛ تمُثل كل منها موقفًا سلوكيًا من المواقف التى تواجه التلميذ أثناء تعلمة عبر الإنترنت وعند استخدام الوسائط التكنولوجية، أمام كل مفردة ثلاثة بدائل للحكم على درجة ممارسة السلوك :(متوافر بدرجة كبيرة، ومتوافر بدرجة متوسطة، ومتوافر بدرجة محدودة)؛ وتدور تلك المفردات في إطار أربعة أبعاد هى: الإندماج المعرفي (٧ مفردات)، والإندماج السلوكي (٧مفردات)، والإندماج الوجداني (٦ مفردات)، والإندماج الشخصي(٧ مفردات)، ويوضح الجدول (٧٨) مفردات الأبعاد المختلفة كما يلي:

جدول (٧٨). مفردات الأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	أرقام المفردات
الإندماج المعرفي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥
الإندماج السلوكي	٢ ،٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦
الإندماج الوجداني	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣
الإندماج الشخصي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧

ح)طريقة التصحيح: يتم التصحيح وتقدير الدرجة لكل موقف بإعطاء (٣) درجات عندما يختار التلميذ الاستجابة الأولى، وإعطاء الدرجة (٢) عندما يختار الاستجابة الثانية، وإعطاء الدرجة (١) يختار الاستجابة الثالثة.

د) المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات المقياس: قام الباحث بالتعرف على ثبات المقياس بالطريقتين التاليتين:

طريقة معامل ألفا: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة، وكذلك تم إيجاد قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشرًا على درجة الإتساق والإستقرار للعبارات المختلفة داخل كل بُعد على حدة، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الإعدادي خلا الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م، والجدول (٧٩) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٧٩). قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي

المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)	المفردة	معامل ألفا (α)
البعد الأول: الإندماج المعرفي (α= ٠.٧٣٥)		البعد الثاني: الإندماج السلوكي (α= ٠.٧٤٩)		البعد الثالث: الإندماج الوجداني(α= ٠.٧٣٧)		البعد الرابع: الإندماج الشخصي (α= ٠.٦٣٣)	
١	٠.٧٤٤	١٢	٠.٧١٤	٢١	٠.٧٥٨	٣١	٠.٦٧٠
٢	٠.٧٢٢	١٣	٠.٧٢٧	٢٢	٠.٧٠٨	٣٢	٠.٥٩٨
٣	٠.٧٣٦	١٤	٠.٦٧٠	٢٣	٠.٦٢٢	٣٣	٠.٥٨٦
٤	٠.٧٣٩	١٥	٠.٨٠٥	٢٤	٠.٧١٧	٣٤	٠.٥٢٢
٥	٠.٧١٠	١٦	٠.٧٣٩	٢٥	٠.٦٦٧	٣٥	٠.٥١١
٦	٠.٦٩٠	١٧	٠.٦٧٦	٢٦	٠.٦٧٩	٣٦	٠.٥٥٠
٧	٠.٧٤٠	١٨	٠.٧٨٨	٢٧	٠.٧٨٦	٣٧	٠.٥٠٥
٨	٠٦٩١	١٩	٠.٧٣٨	٢٨	٠.٨١٤	٣٨	٠.٥١٥
٩	٠.٧٠٥	٢٠	٠.٧١٢	٢٩	٠.٧٩١	٣٩	٠.٥٤١
١٠	٠.٧١٩			٣٠	٠.٧٣٦		
١١	٠.٧٢٨						

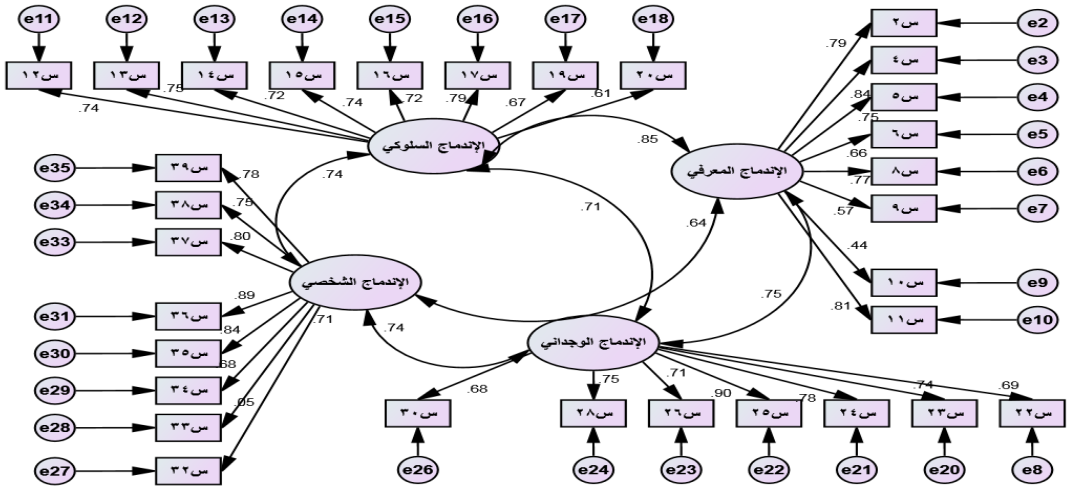
ومن الجدول (٧٩) تم حذف (٧) مفردات بالأبعاد المختلفة كونها ذات تأثير سلبي على استقرار البعد الذى تنتمي إليه؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد عقب حذف درجة المفردة مقدار أعلى من معامل ألفا للبعد ككل دون الحذف؛ وهي المفردات:(١، ٣، ١٨، ٢١، ٢٧، ٢٩، ٣١)؛ تلى ذلك قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة للمقياس عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي، والجدول (٨٠) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٨٠). قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي عقب حذف المفردات ذات التأثير السلبي خلال الفصل الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م

العامل	معامل ألفا (α)	العامل	معامل ألفا (α)
البُعد الأول: الإندماج المعرفي	٠.٨٢٠	البعد الثالث: الإندماج الوجداني	٠.٧٧٩
البعد الثاني: الإندماج السلوكي	٠.٨٠١	البعد الرابع: الإندماج الشخصي	٠.٧٢٥

ومن الجدول (٨٠) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠.٧٢٥: ٠.٨٢٠) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

الثبات المركب: وللتعرف على الثبات المركب للمقياس بأبعاده المختلفة؛ قام الباحث بإيجاد قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م، ويوضح تلك القيم الشكل (٢٣) كما يلي:



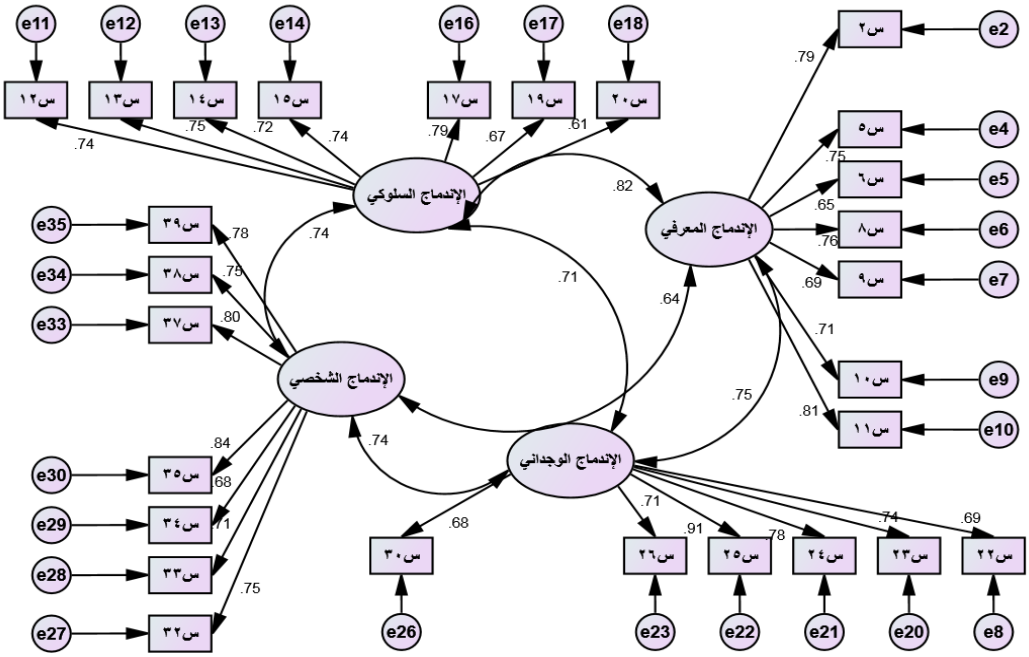
شكل (٢٣). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة.

ويوضح الجدول (٨١) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمقياس كما يلي:

جدول(٨١). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الإندماج المعرفي	٠.٧٣٠	الإندماج الوجداني	٠.٣٧١
الإندماج السلوكي	٠.٦٢٢	الإندماج الشخصي	٠.١٤٩

ومن الجدول (٨١) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR أقل من (٠.٧) لجميع الأبعاد ما عدا البعد الأول: الإندماج المعرفي؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات المركب (٠.٧٣٠)، ومن ثم يمكن القول بعدم تحقق شرط الثبات؛ ومن ثم قام الباحث بحذف[1] المفردات:(٤، ١٦، ٢٨، ٣٦) وذلك في محاولة لتحسين قيمة الثبات المركب (CR)؛ ويوضح الشكل () قيم التشبعات المعيارية عقب الحذف لباقي المفردات، ويوضح تلك القيم الشكل (٢٤) على النحو التالي:



شكل (٢٤). قيم التشبعات المعيارية لمفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة بعد الحذف.

ومن الشكل (٢٤) يتضح أن قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى الأمثل لها؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ٥٢.٥٦٤ عند درجة حرية = ٣١٨)، كما بلغت قيمة كا٢ المعيارية (٠.١٦٥)، كذلك قيمة (RMSEA= ٠.٠٥٤)، كما بلغت قيم باقي مؤشرات حسن المطابقة أكبر من القيمة (٠.٩٠)، مما يُعد مؤشرًا على حُسن مطابقة النموذج المقترح.

ويوضح الجدول (٨٢) قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد الأربعة للمقياس كما يلي:

جدول(٨٢). قيم معاملات الثبات المركب للأبعاد الأربعة لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة

البعد	معامل الثبات المركب CR	البعد	معامل الثبات المركب CR
الإندماج المعرفي	٠.٨٩٣	الإندماج الوجداني	٠.٨٨٧
الإندماج السلوكي	٠.٨٨٠	الإندماج الشخصي	٠.٩٠٥

[1] تم حذف المفردات بالإستعانه ببرنامج AMOS26 من خلال الأمر (Validity and Reliability Test) بقائمة Plugins.

ومن الجدول (٨٢) يتضح أن قيم معاملات الثبات المركب CR تتراوح ما بين:(٠.٨٨٠: ٠.٩٠٥)، وهي قيم أعلى من (٠.٧) مما يُعد مؤشرًا على ثبات الأبعاد المختلفة.

ثانياً: صدق المقياس:

- **صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء قام الباحث بإيجاد كل من:**

- **الصدق التقاربي: كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، ويوضح الجدول(٨٣) التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) كما يلى:**

جدول (٨٣). قيم التباينات المستخلصة AVE لمقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة كمؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة

العامل	AVE التباين المستخلص	العامل	AVE التباين المستخلص
الإندماج المعرفي	٠.٥٤٦	الإندماج الوجداني	٠.٥٧١
الإندماج السلوكي	٠.٥١٥	الإندماج الشخصي	٠.٥٧٧

ومن الجدول (٨٣) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين:(٠.٥١٥: ٠.٥٧٧)، مما يعد مؤشراً على إنتماء المفردات للأبعاد المختلفة؛ وهي قيم أقل من قيم معاملات الثبات المركب المقابلة.

- **الصدق التمايزي: وذلك كمؤشراً على تمايز الأبعاد عن بعضها البعض، والجدول (٨٤) يوضح ذلك على النحو التالى:**

جدول(٨٤). قيم التباينات ومربعاتها لأبعاد مقياس الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة المبكرة.

العامل	التباين المشترك MSV	العامل	التباين المشترك MSV
الإندماج المعرفي	٠.٧٣٩	الإندماج الوجداني	٠.٧٥٥
الإندماج السلوكي	٠.٧١٧	الإندماج الشخصي	٠.٧٦٠

ومن الجدول (٨٤) يتضح أن مربعات قيم التباينات لأبعاد المقياس تتراوح ما بين:(٠.٧١٧: ٠.٧٦٠)، وهى قيم أكبر من قيم مربعات معاملات الإرتباط بين الأبعاد المختلفة، مما يعد مؤشراً على الصدق التمايزي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه؛ كمؤشراً على اتساق المفردات، وذلك على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الإعدادي خلا الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م، ويوضح ذلك جدول (٨٥) كما يلى:

جدول (٨٥). قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد المختلفة للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
الإندماج المعرفي		الإندماج السلوكي		الإندماج الوجداني		الإندماج الشخصي	
١	**٠.٧٩	٢	**٠.٧٤	٣	**٠.٦٩	٤	**٠.٧٥
٥	**٠.٧٥	٦	**٠.٧٥	٧	**٠.٧٤	٨	**٠.٧١
٩	**٠.٦٥	١٠	**٠.٧٢	١١	**٠.٧٨	١٢	**٠.٦٨
١٣	**٠.٧٦	١٤	**٠.٧٤	١٥	**٠.٩١	١٦	**٠.٨٤
١٧	**٠.٦٩	١٨	**٠.٧٩	١٩	**٠.٧١	٢٠	**٠.٨٠
٢١	**٠.٧١	٢٢	**٠.٦٧	٢٣	**٠.٦٨	٢٤	**٠.٧٥
٢٥	**٠.٨١	٢٦	**٠.٦١			٢٧	**٠.٧٨

ومن الجدول (٨٥) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات الأبعاد المختلفة ومجموع درجاتهم على البعد الى تنتمي إليه تتراوح ما بين (٠.٦٥: ٠.٩١)، مما يعد مؤشراً على إتساق المفردات؛ كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة والمجموع الكي للدرجات كمؤشراً على إتساق الإبعاد، والجدول (٨٦) يوضح ذلك:

جدول (٨٦). معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفة لمقياس الإندماج الدراسي والمجموع الكلي للدرجات.

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
الإندماج المعرفي	٠.٨٧٨	الإندماج الوجداني	٠.٨٠٧
الإندماج السلوكي	٠.٨٥٣	الإندماج الشخصي	٠.٨٤١

ومن الجدول (٨٦) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين:(٠.٨٠٧: ٠.٨٧٨) مما يعد مؤشراً على إتساق الأبعاد.

إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

- إطلاع الباحث على الكتابات والآدبيات السابقة من أطر نظرية، ودراسات وبحوث سابقة تناولت متغيرات البحث: الملكية النفسية، والإندماج الدراسي؛ وفي ضوءها شرع الباحث إلى إعداد الأدوات المختلفة في صورتها الأولية علي هيئة مواقف تعليمية سلوكية تواجه التلاميذ أثناء تعلمهم ودراستهم سواء بداخل حجرة الدراسة أو أثناء التعلم الهجين باستخدام الوسائط التكنولوجية المختلفة.

- عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات: علم النفس التربوي، والصحة والنفسية، والقياس النفسي، والطفولة – كما بالملحقين (١، ٢)- للتعرف على درجة ملائمة تلك الأدوات للاستخدام في الجانب الميداني من البحث، وكذلك التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد

الذى تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة المرحلتين الدراسية والعمرية لأفراد العينة، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض العبارات، وكذلك تبديل بعض العبارات بين الأبعاد المختلفة.

- اختيار عينة البحث الاستطلاعية بصورة عشوائية من بين تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي:(تلاميذ وتلميذات المدرستين الإبتدائية والإعدادية) بعدة مدارس تابعه لإدارة بنها التعليمية، بهدف التحقق من المؤشرات السيكومترية لأدوات البحث، ومن ثم صالحيتها للتطبيق في الجانب الميداني من البحث.

- اختيار العينة الأساسية من بين تلاميذ وتلميذات الصفوف الدراسية المختلفة بالمدرستين الإبتدائية، والإعدادية بمرحلة التعليم الأساسي من عدة مدارس تابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، وقد راعى الباحث أن تكون المدارس في نطاق: حى بنها الجديدة، وحى أتريب لسهولة التواصل مع عينة الدراسه خلال فترتي التعلم بالمدرسة والإبتدائية، والمدرسة الإعدادية الممتدة من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣) م وحتى الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م.

- تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية بصورة سنوية خلال الفصل الدراسي الثاني.

- تصحيح أدوات البحث، ومعالجتها إحصائيا بواسطة برنامج (Spss 25) بهدف اختبار فروض البحث.

- التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة.

- تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها، وفى ضوء متغيرات البحث.

نتائج البحث:

يتناول الجزء التالي اختبار فروض البحث، ورصد النتائج المتحصل عليها وتفسيرها ومناقشتها كما يلي:

الفرض الأول: وينص على" تتسم المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية:(الملكية النفسية المُحفزة بأبعادها المختلفة، والملكية النفسية الوقائية) بأنها ذات طبيعة نمائية خلال مرحلة التعليم الأساسي:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة)".

وللتحقق من ذلك الفرض قام الباحث بإجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA لدرجات أفراد العينة الأساسية على بطارية قياس الملكية النفسية خلال الصفوف الدراسية المختلفة بالمدرستين: الإبتدائية، والإعدادية بمرحلة التعليم الأساسي، وهو ما يتطلب بالضرورة التحقق من عدة شروط هي:

١)وجود ثلاثة قياسات متكررة على الأقل (Ployhart and Vandenberg., 2010: 96): ويتضمن البحث الحالي (٩) من القياسات من المتكررة خلال الصفوف الدراسية المختلفة بالمدرستين: الإبتدائية (٦ صفوف)، والإعدادية (٣ صفوف).

٢)إعتدالية التوزيع Normality Distributions: وللتحقق من ذلك الشرط قام الباحث باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv Test لكل مستوى من المستويات التسعة.

٣)اختبار الكروية Sphericity Test: بهدف التعرف على تباين الفروق المحتملة بين أى قياسين، وللتحقق من هذا الشرط قام الباحث باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test (Davis, 2002: 106- 109)

أولاً: التعرف على الطبيعة النمائية للأبعاد المختلفة للملكية النفسية المُحفزة:

١)وللتعرف على الطبيعة النمائية للكفاءة الذاتية كأحد أبعاد الملكية النفسية المُحفزة، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الأول من بطارية الشعور بالملكية النفسية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv Test، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الأول: الكفاءة الذاتية أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٣) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (٨٧) كما يلى:

جدول (٨٧). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test للحكم على كروية توزيع درجات الكفاءة الذاتية

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
dimension1 الكفاءة	.075	1029.539	35	.000	.502	.508	.125

ومن الجدول (٨٧) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية؛ ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA لدرجات المشاركين على البعد الأول: الكفاءة الذاتية، ويوضح ذلك الجدول (٨٨) على النحو التالي:

جدول (٨٨). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للكفاءة الذاتية خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	١٨١٠٢.٩٧١	٤.٠٦٢	٤٤٥٦.١٥١	٣٦٠.٦٥٠	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٤٧٤
بين المجموعات	١٠٤٦١٣١.٣٤٥	١	١٠٤٦١٣١.٣٤٥	١٧١٨٨١.٣٠٥			٠.٩٩٧
الخطأ	٢٤٣٤.٥٤٤	٤٠٠	٦.٠٨٦				

ومن الجدول (٨٨) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.٤٧٤) مما يعني أن (٤٧.٤%) من التباين في الكفاءة الذاتية إنما يعزو إلى التباين في الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ بينما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٧) مما يعني أن (٩٩.٧%) من التباين في الكفاءة الذاتية خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيرها بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول (٨٩) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الكفاءة الذاتية، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

جدول (٨٩). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البعد الأول:الكفاءة الذاتية، وقيمة المتوسط العام

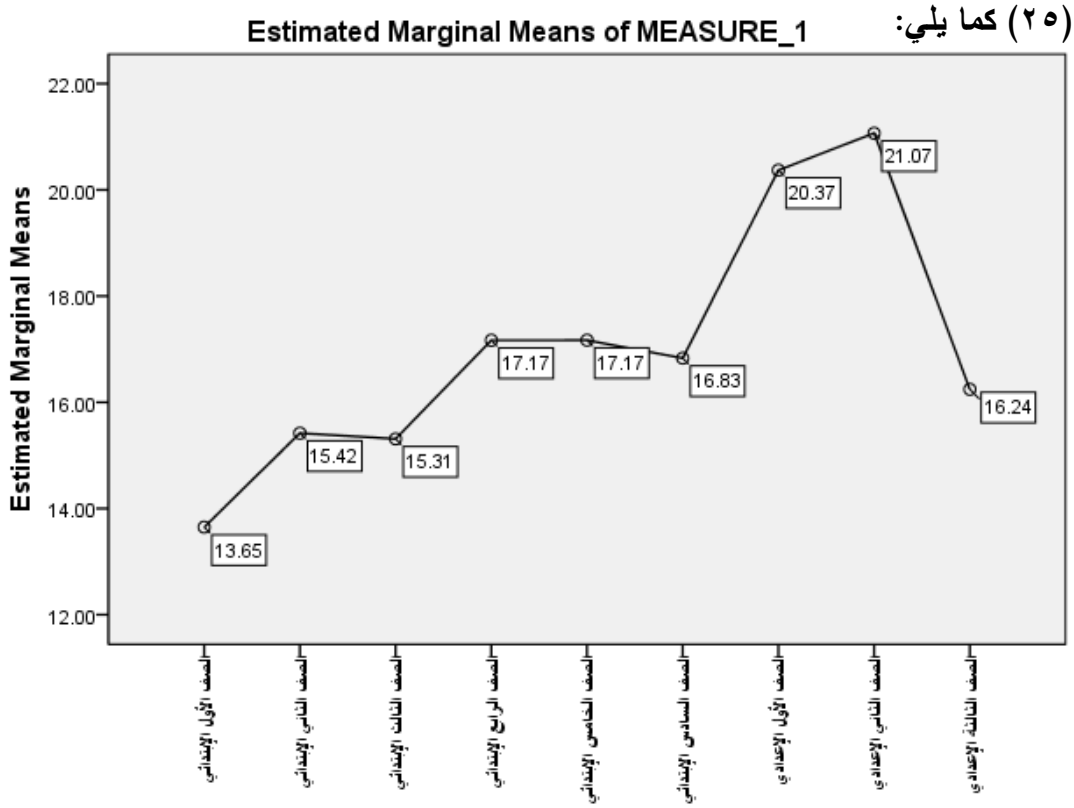
الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١٣.٦٤٨	٠.٠٦٠
الصف الثاني الإبتدائي	١٥.٤١٩	٠.١٢٣
الصف الثالث الإبتدائي	١٥.٣١٢	٠.١٢٣
الصف الرابع الإبتدائي	١٧.١٦٧	٠.٠٧٧
الصف الخامس الإبتدائي	١٧.١٧٠	٠.٠٩٧
الصف السادس الإبتدائي	١٦.٨٣٠	٠.١٠٧
الصف الأول الإعدادي	٢٠.٣٧٢	٠.١٠٥

الصف الثاني الإعدادي	٢١.٠٦٧	٠.٠٩٥
الصف الثالث الإعدادي	١٦.٢٤٤	٠.٢٤٤
المتوسط العام	١٧.٠٢٥	٠.٠٤١

ويوضح ملحق (٤) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

– أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي شعورًا بالكفاءة الذاتية هم تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأقلهم شعورًا هم تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

– ينمو الشعور بالكفاءة الذاتية خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للمشاعر المرتبطة بالكفاءة الذاتية، ويوضح ذلك الشكل (٢٥) كما يلي:



شكل (٢٥). الطبيعة النمائية للشعور بالكفاءة الذاتية خلال الصفوف الدراسية المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٢٥) يمكن استنتاج أن الشعور بالكفاءة الذاتية ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجات الشعور بالكفاء الذاتية خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الشعور بالكفاءة الذاتية؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الشعور بالكفاءة الذاتية مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

٢)وللتعرف على الطبيعة النمائية للشعور بالهوية الذاتية كأحد أبعاد الملكية النفسية المُحفزة، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثاني من بطارية الشعور بالملكية النفسية؛ وذلك باستخدام Kolmogorov- Smironv Test، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثاني: الهوية الذاتية أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٣) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (٩٠) كما يلى:

جدول (٩٠). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي للحكم على كروية توزيع درجات البعد الثاني: الهوية الذاتية

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
dimension1 هوية	.066	1128.120	35	.000	.529	.535	.125

ومن الجدول (٩٠) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم يتحقق شرط الكروية؛ ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على البعد الثاني: الهوية الذاتية، ويوضح ذلك الجدول (٩١) على النحو التالي:

جدول (٩١). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للهوية الذاتية خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	٧٤٩٨.٠٣٢	٤.٢٨١	١٧٥١.٦٤٠	٤٣١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٢٠١
بين المجموعات	٩٨٩٩١٨.٣١٨	١	٩٨٩٩١٨.٣١٨	١٢٢٧٧٨.٧٣٧			٠.٩٩٧
الخطأ	٣٣٧٨.٢٣٨	٤١٩	٨.٠٦٣				

ومن الجدول (٩١) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الهوية الذاتية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل

المجموعات (٠.٢٠١) مما يعني أن (٢٠.١%) من التباين في الهوية الذاتية يعزو إلى التباين في الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٧) مما يعني أن (٩٩.٧%) من التباين في الهوية الذاتية خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيره بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول (٩٢) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الهوية الذاتية، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

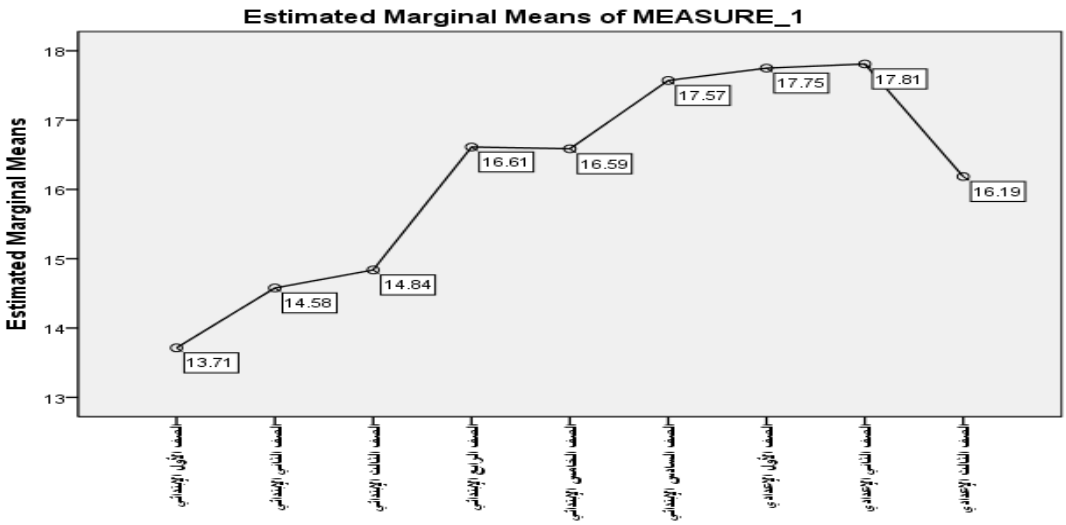
جدول (٩٢). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثاني: الهوية الذاتية، وقيمة المتوسط العام

الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١٣.٧١٤	٠.١٣٢
الصف الثاني الإبتدائي	١٤.٥٧٩	٠.١٥٩
الصف الثالث الإبتدائي	١٤.٨٣٨	٠.١٠٣
الصف الرابع الإبتدائي	١٦.٦١٢	٠.١٠٨
الصف الخامس الإبتدائي	١٦.٥٨٦	٠.١٢٥
الصف السادس الإبتدائي	١٧.٥٧١	٠.٠٩٧
الصف الأول الإعدادي	١٧.٧٥٠	٠.١٠٣
الصف الثاني الإعدادي	١٧.٨١٠	٠.٢٥٥
الصف الثالث الإعدادي	١٦.١٨٦	٠.١٥١
المتوسط العام	١٦.١٨٣	٠.٠٤٦

ويوضح بملحق (٤) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

- أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي شعورًا بالهوية الذاتية هم تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأقلهم شعورًا تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

- ينمو الشعور بالهوية الذاتية خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للمشاعر المرتبطة بالهوية الذاتية خلال مرحلة التعليم الأساسي، ويوضح ذلك الشكل (٢٦) كما يلي:



شكل (٢٦). الطبيعة النمائية للشعور بالهوية الذاتية خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٢٦) يمكن استنتاج أن الشعور بالهوية الذاتية ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجات الشعور بالهوية الذاتية خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الشعور بالهوية الذاتية؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الشعور بالهوية الذاتية مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

٣)وللتعرف على الطبيعة النمائية للشعور بالإنتماء كأحد أبعاد الملكية النفسية المُحفزة، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثالث من بطارية الشعور بالملكية النفسية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثالث: الشعور بالإنتماء أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٣) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (٩٣) كما يلى:

جدول (٩٣). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي للحكم على كروية توزيع درجات البعد الثالث: الشعور بالإنتماء

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
الهوية dimension1	.228	607.389	35	.000	.738	.750	.125

ومن الجدول (٩٣) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية، ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على البعد الثالث: الشعور بالإنتماء، ويوضح ذلك الجدول (٩٤) على النحو التالي:

جدول (٩٤). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للشعور بالإنتماء خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	Partial Eta Squared
داخل المجموعات	١٨٤٣٥.٠٤٨	٥.٩٩٩	٣٠٧٣.٠٣١	٤٩٨.١٥٦	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٥٤٦
بين المجموعات	٩٤٤٤٢٠.٢٥٨	١	٩٤٤٤٢٠.٢٥٨	١٧٦٢٨٣.٢٥٨			٠.٩٩٨
الخطأ	٢٢١٧.٩٦٤	٤١٤	٣٥٧				

ومن الجدول (٩٤) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الشعور بالإنتماء لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.٥٤٦) مما يعني أن (٥٤.٦%) من اتباين في الشعور بالإنتماء يعزو إلى الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٨) مما يعني أن (٩٩.٨%) من التباين في الشعور بالإنتماء خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيره بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni، ويوضح الجدول (٩٥) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الشعور بالإنتماء، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

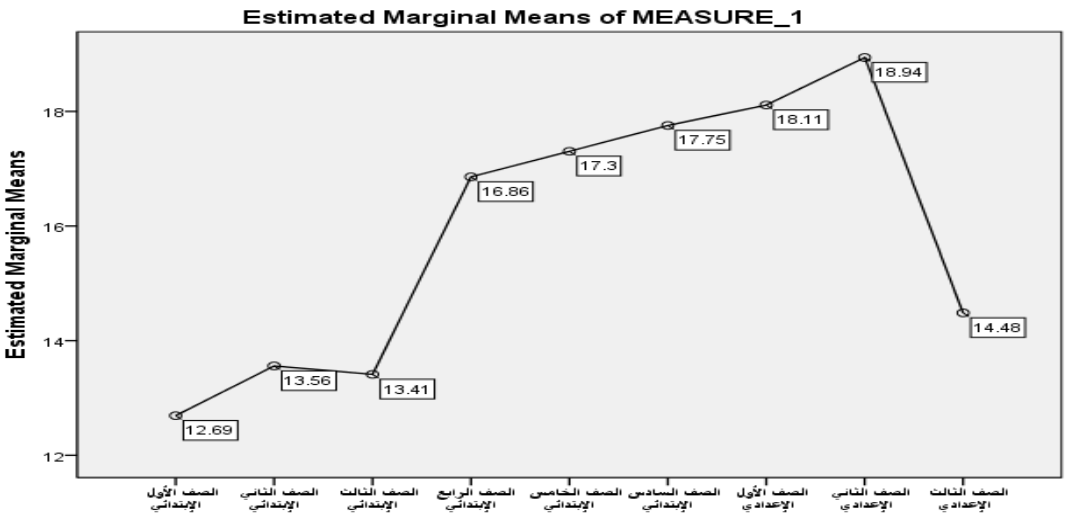
جدول (٩٥). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثالث: الشعور بالإنتماء، وقيمة المتوسط العام

الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١٢.٦٩٢	٠.٠٧٧
الصف الثاني الإبتدائي	١٣.٥٥٩	٠.١١٨
الصف الثالث الإبتدائي	١٣.٤١٢	٠.١٠٧
الصف الرابع الإبتدائي	١٦.٨٥٨	٠.١٣٨
الصف الخامس الإبتدائي	١٧.٣٠٤	٠.٩٣
الصف السادس الإبتدائي	١٧.٧٥٤	٠.١٠١
الصف الأول الإعدادي	١٨.١١١	٠.٠٨٦
الصف الثاني الإعدادي	١٨.٩٤٠	٠.٠٩١
الصف الثالث الإعدادي	١٤.٤٨٤	٠.١٣١
المتوسط العام	١٥.٩٠١	٠.٠٣٨

ويوضح ملحق (٤) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

- أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي شعورًا بالإنتماء هم تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأقلهم شعورًا تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

- ينمو الشعور بالإنتماء خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للمشاعر المرتبطة بالإنتماء خلال مرحلة التعليم الأساسي، ويوضح ذلك الشكل (٢٧) كما يلي:



شكل (٢٧). الطبيعة النمائية للشعور بالإنتماء الذاتية خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٢٧) يمكن استنتاج أن الشعور بالإنتماء ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجات الشعور بالإنتماء خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الشعور بالإنتماء؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الشعور بالإنتماء مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

٤)وللتعرف على الطبيعة النمائية للشعور بالمسئولية الشخصية كأحد أبعاد الملكية النفسية المُحفزة، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الرابع من بطارية الشعور بالملكية النفسية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (٩٦) كما يلى:

جدول (٩٦). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test للحكم على كروية توزيع درجات البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
dimension1 المسئولية	.116	951.829	35	.000	.588	.595	.125

ومن الجدول (٩٦) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية، ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على البعد الرابع: الشعور بالمسئولية الشخصية، ويوضح ذلك الجدول (٩٧) على النحو التالي:

جدول (٩٧). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للشعور بالمسئولية خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	٢٦٧٤.٤٢٦	٤.٧٦٣	٥٦١.٤٥٥	٦٥.٤١٧	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.١١٣
بين المجموعات	٧٨٦٢٩٦.٥٥٢	١	٧٨٦٢٩٦.٤٦٦	٥٦٣٦١.٤٦٦			٠.٩٩٢
الخطأ	٦١٩٤.٢٢٦	٤٤٤	١٣.٩٥١				

ومن الجدول (٩٧) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الشعور بالمسئولية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.١١٣) مما يعني أن (١٣.٣%) من التباين في الشعور بالمسئولية الشخصية يعزو إلى الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٢) مما يعني أن (٩٩.٢%) من التباين في الشعور بالمسئولية خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيره بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول (٩٨) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الهوية الذاتية، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

جدول (٩٨). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البعد الرابع: الشعور بالمسئولية، وقيمة المتوسط العام

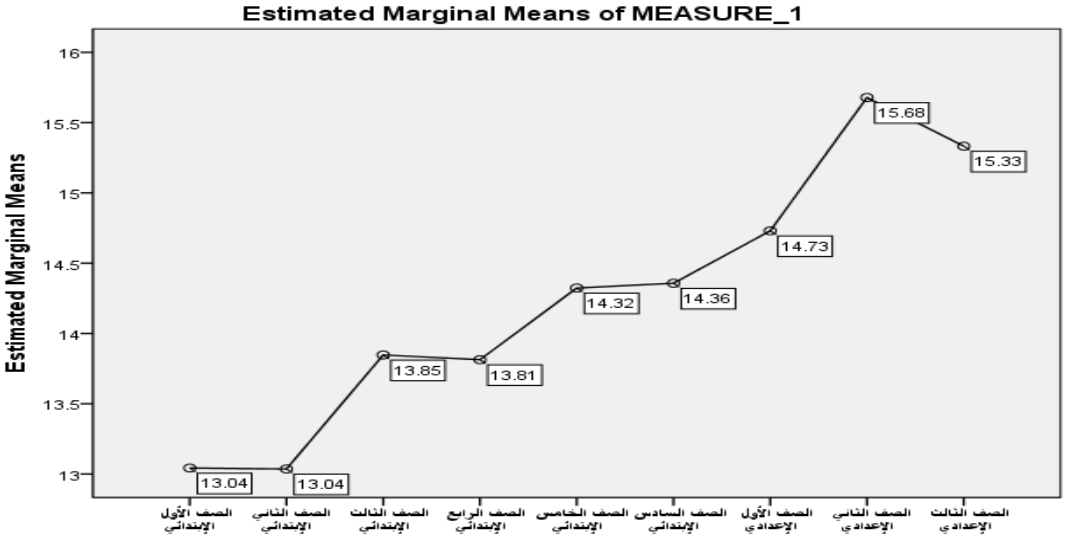
الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١٣.٠٤٣	٠.١٤٠
الصف الثاني الإبتدائي	١٣.٠٣٦	٠.١١٧
الصف الثالث الإبتدائي	١٣.٨٤٧	٠.١١٧
الصف الرابع الإبتدائي	١٣.٨١٣	٠.١٢٤
الصف الخامس الإبتدائي	١٤.٣٢٤	٠.١٣٢
الصف السادس الإبتدائي	١٤.٣٥٧	٠.١٠٧
الصف الأول الإعدادي	١٤.٧٣٠	٠.١٢٠
الصف الثاني الإعدادي	١٥.٦٧٩	٠.١٠٦

الصف الثالث الإعدادي	١٥.٣٣٣	٠.٠٩٦
المتوسط العام	١٤.٢٤٠	٠.١١٨

ويوضح ملحق (٤) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

- أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي شعورًا بالمسئولية الشخصية هم تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأقلهم شعورًا تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

- ينمو الشعور بالمسئولية خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للمشاعر المرتبطة بالمسئولية الشخصية خلال مرحلة التعليم الأساسي، ويوضح ذلك الشكل (٢٨) كما يلي:



شكل (٢٨). الطبيعة النمائية للشعور بالمسئولية الشخصية خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٢٨) يمكن استنتاج أن الشعور بالمسئولية ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجات الشعور بالمسئولية خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

- لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الشعور بالمسئولية الشخصية؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الشعور بالمسئولية مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

٥)وللتعرف على الطبيعة النمائية للمحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على المحور الأول من بطارية الشعور بالملكية النفسية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على المحور الأول: الشعور بالملكية النفسية المُحفزة أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٣) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية

التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (٩٩) كما يلى:

جدول (٩٩). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test للحكم على كروية توزيع درجات المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
dimension1 الملكية.المحفزة	.185	653.161	35	.000	.730	.742	.125

ومن الجدول (٩٩) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية، ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة، ويوضح ذلك الجدول (١٠٠) على النحو التالي:

جدول (١٠٠). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للشعور بالملكية النفسية المُحفزة خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	٢٦٧٦٨.٠٦١	٥.٩٣٦	٤٥٠٩.٥٩١	١٦٥.٦٦١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٢٩٨
بين المجموعات	١.٣٦٠	١	١.٣٦٠	٢٦٤٧٧.٦٩٧			٠.٩٩٩
الخطأ	٢٠٠٣٢.١٩٤	٣٩٠	٥١.٣٦٥				

ومن الجدول (١٠٠) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الشعور بالملكية النفسية المُحفزة لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.٢٩٨) مما يعني أن (٢٩.٨%) من التباين في الشعور بالملكية النفسية المُحفزة يعزو إلى الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات(٠.٩٩٩) مما يعني أن (٩٩.٩%) من التباين في الشعور بالملكية النفسية المُحفزة خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيره بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول

(١٠١) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الملكية النفسية المُحفزة، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

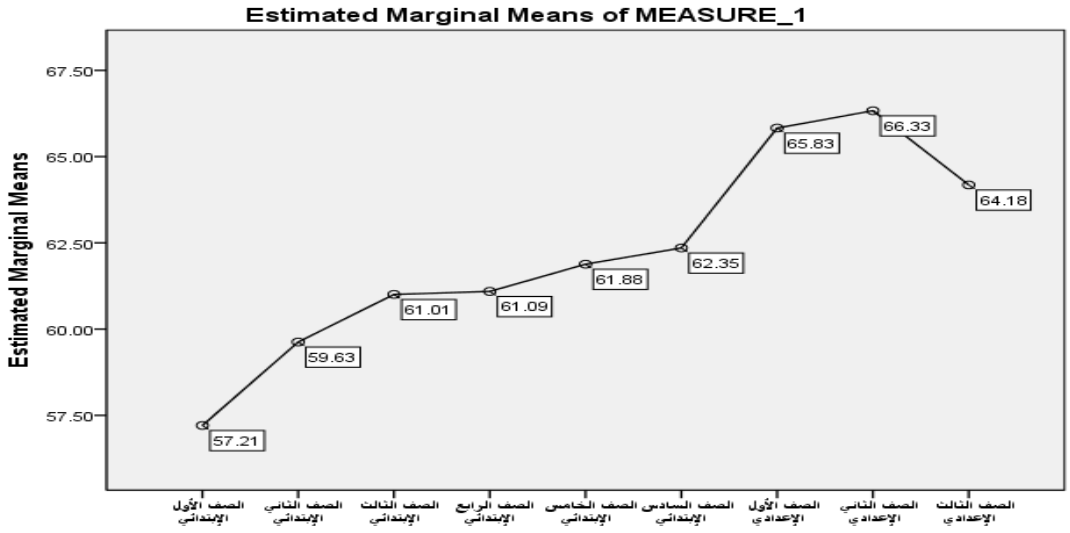
جدول (١٠١). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على المحور الأول: الشعور بالملكية النفسية المّحفزة، وقيمة المتوسط العام

الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	٥٧.٢٠٧	٠.٢٣٣
الصف الثاني الإبتدائي	٦١.٠٠٥	٠.٢٥١
الصف الثالث الإبتدائي	٥٩.٦٢٧	٠.٢١٨
الصف الرابع الإبتدائي	٦١.٨٨٢	٠.٢٧٢
الصف الخامس الإبتدائي	٦١.٠٩٢	٠.٢٣٢
الصف السادس الإبتدائي	٦٢.٣٥٣	٠.٢٤٥
الصف الأول الإعدادي	٦٥.٨٢٩	٠.٢٢٩
الصف الثاني الإعدادي	٦٦.٣٣٠	٠.٢٥١
الصف الثالث الإعدادي	٦٤.١٧٩	٠.٢٧٧
المتوسط العام	٦٢.١٦٧	٠.٢٤٥

ويوضح ملحق (٤) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

- أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي شعورًا بالملكية النفسية المُحفزة هم تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأقلهم شعورًا تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

- ينمو الشعور بالملكية النفسية المُحفزة خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للمشاعر المرتبطة بالملكية النفسية المُحفزة خلال مرحلة التعليم الأساسي، ويوضح ذلك الشكل (٢٩) كما يلي:



شكل (٢٩). الطبيعة النمائية للشعور بالملكية النفسية المُحفزة خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٢٩) يمكن استنتاج أن الشعور بالملكية النفسية المُحفزة ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجات الشعور بالملكية النفسية المُحفزة خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الشعور بالملكية النفسية المُحفزة؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الشعور بالملكية النفسية المُحفزة مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

– ثانياً: التعرف على الطبيعة النمائية للمحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية:

٦)وللتعرف على الطبيعة النمائية للمحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على المحور الثاني من بطارية الشعور بالملكية النفسية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على المحور الثاني: الشعور بالملكية النفسية الوقائية أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٣) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (١٠٢) كما يلى:

جدول (١٠٢). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي للحكم على كروية توزيع درجات المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
dimension1 الملكية.الوقائية	.185	653.161	35	.000	.730	.742	.125

ومن الجدول (١٠٢) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية، ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية، ويوضح ذلك الجدول (١٠٣) على النحو التالي:

جدول (١٠٣). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للشعور بالملكية النفسية الوقائية خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	٢٥٦٩.٦٣٦	٢.٥٩٧	٩٨٩.٤٣٥	٦٣.٩٨٠	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.١٢٤
بين المجموعات	١٣٦٩٦٤٧.٦٧٤	١	١٣٦٩٦٤٧.٦٧٤	٥٥٦٥٣.٥٨٣			٠.٩٩٢
الخطأ	١١٠٩٩.٢١٥	٤٥١	٢٤.٦١٠				

ومن الجدول (١٠٣) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الشعور بالملكية النفسية الوقائية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.١٢٤) مما يعني أن (١٢.٤%) من التباين في الشعور فى الملكية النفسية الوقائية يعزو إلى الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٢) مما يعني أن (٩٩.٢%) من التباين في الشعور بالملكية النفسية الوقائية خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيره بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول (١٠٤) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الهوية الذاتية، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

جدول (١٠٤). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية، وقيمة المتوسط العام

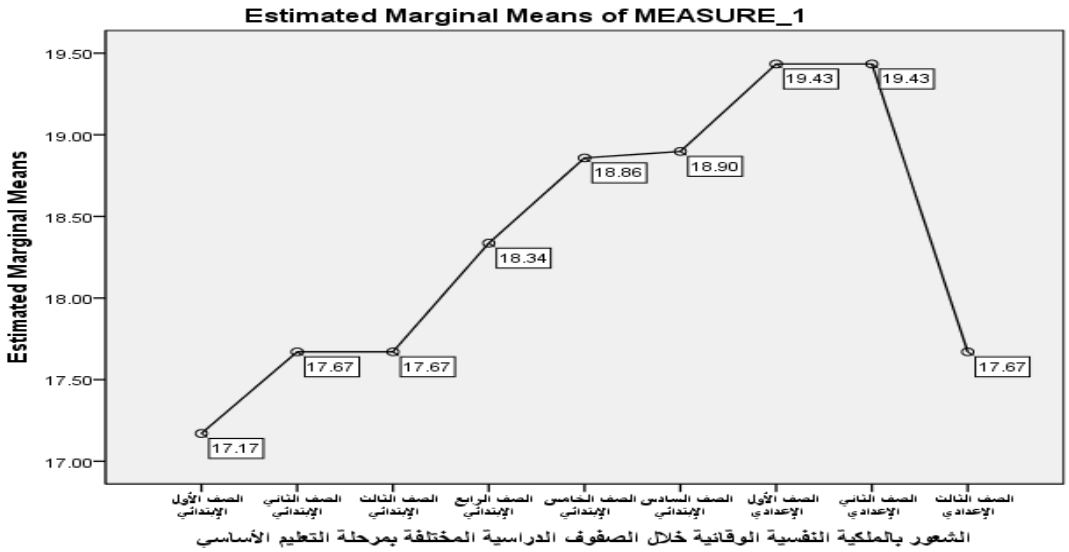
الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١٧.١٧٠	٠.٨٣
الصف الثاني الإبتدائي	١٧.٦٧٠	٠.١٠٩
الصف الثالث الإبتدائي	١٧.٦٧٠	٠.١٠٩
الصف الرابع الإبتدائي	١٨.٣٣٦	٠.١٤٩
الصف الخامس الإبتدائي	١٨.٨٥٨	٠.١٤٧
الصف السادس الإبتدائي	١٨.٨٩٥	٠.١٤٧
الصف الأول الإعدادي	١٩.٤٣٤	٠.١٣٣
الصف الثاني الإعدادي	١٩.٤٣٤	٠.١٣٣

الصف الثالث الإعدادي	١٧.٦٧٠	٠.١٠٩
المتوسط العام	١٨.٣٤٨	٠.٢٠٧

ويوضح ملحق (٤) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

– أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي شعورًا بالملكية النفسية الوقائية هم تلاميذ وتلميذات الصفين: الثاني، والثالث الإعدادي:(مرحلة المراهقة المبكرة)، وأقلهم شعورًا تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

– ينمو الشعور بالملكية النفسية الوقائية خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للمشاعر المرتبطة بالملكية النفسية الوقائية خلال مرحلة التعليم الأساسي، ويوضح ذلك الشكل (٣٠) كما يلي:



شكل (٣٠). الطبيعة النمائية للشعور بالملكية النفسية الوقائية خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٣٠) يمكن استنتاج أن الشعور بالملكية النفسية الوقائية ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجات الشعور بالملكية النفسية الوقائية خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الشعور بالملكية النفسية الوقائية؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الشعور بالملكية النفسية الوقائية مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

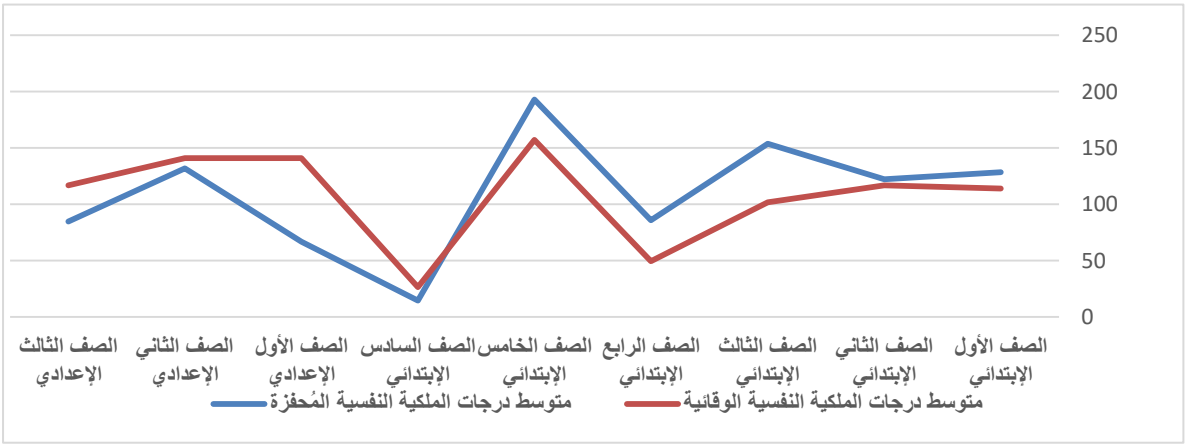
وللمقارنة بين درجات المشاركين على بعدي الملكية النفسية؛ قام الباحث بتحويل درجات المشاركين على محوري بطارية قياس الملكية النفسية إلى درجات تائية نظرًا للتباين في عدد الأبعاد بين المحورين، وكذلك الإختلاف في عدد المفردات المتضمنة فيهما، والجدول (١٠٥) يوضح متوسطات

درجات المشاركين على بعدي الملكية النفسية بعد تحويل الدرجات الخام إلى درجات تائية على النحو التالي:

جدول (١٠٥). متوسطات درجات المشاركين من الصفوف الدراسية المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي على بعدي الملكية النفسية بعد تحويل الدرجات الخام إلى درجات تائية

الصف الدراسي	قيمة متوسطات درجات المحور الأول: الملكية النفسية المُحفزة		قيمة متوسطات درجات المحور الثاني: الملكية النفسية الوقائية	
	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية[1]	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية
الصف الأول الإبتدائي	٢.٨٥٧	١٢٨.٥٧	١.٤٠٣	١١٤.٠٣
الصف الثاني الإبتدائي	٢.٢٢٤	١٢٢.٢٤	١.٦٧٣	١١٦.٧٣
الصف الثالث الإبتدائي	٥.٣٦٨	١٥٣.٦٨	٠.١٦٧٣	١٠١.٦٧٣
الصف الرابع الإبتدائي	-١.٤٠٦	٨٥.٩٤	-٥.٠٣٩	٤٩.٦١
الصف الخامس الإبتدائي	٩.٢٩٩	١٩٢.٩٩	٥.٧٠٦	١٥٧.٠٦
الصف السادس الإبتدائي	-٨.٥٥١	١٤.٤٩	-٧.٣٦٠	٢٦.٤
الصف الأول الإعدادي	-٣.٣١٩	٦٦.٨١	٤.١٠٢	١٤١.٠٢
الصف الثاني الإعدادي	٣.١٨٥	١٣١.٨٥	٤.١٠٢	١٤١.٠٢
الصف الثالث الإعدادي	-١.٥٢٨	٨٤.٧٢	١.٦٧٣	١١٦.٧٣

ومن الجدول (١٠٥) يمكن القول أن الشعور بالملكية النفسية المُحفزة يظهر بوضوح خلال الصفوف الأولى من المدرسة الإبتدائية (مرحلة الطفولة المتوسطة) وحتى الصف الخامس الإبتدائي:(مرحلة الطفولة المتأخرة)؛ ثم تظهر بوضوح الملكية النفسية الوقائية بداية من الصف السادس الإبتدائي (نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة) وحتى نهاية الصف الثالث الإعدادي (نهاية المراهقة المبكرة)، ويوضح ذلك الشكل (٣١) كما يلي:



شكل (٣١). مقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على محوري الملكية النفسية

[1] إعتمد الباحث في حساب الدرجة التائية على المعادلة التالية (الدرجة التائية = (الدرجة المعيارية +١٠) × ١٠٠).

ومن العرض السابق يمكن التأكيد على ما يلي:

١)يتراوح حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي) داخل المجموعات ما بين:(٠.١١٣: ٠.٥٤٦)، وهو حجم تأثير كبير يعكس التباين في الفروق الفردية:(السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والصفات الجسمية) بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودورها في الشعور بالملكية النفسية بمحوريها وأبعادها المختلفة.

٢)يتراوح حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي) بين المجموعات ما بين (٠.٩٩٢: ٠.٩٩٩)؛ وهو حجم تأثير كبير جداً يعكس التباين في دور كل من: الصف الدراسي ومرحلة النمو النفسي وما يستتبعها من تباين في الخبرات التعليمية المكتسبة نتيجة ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة على الشعور بالملكية النفسية بمحوريها وأبعادها المختلفة.

٣)يظهر بوضوح تأثير الخبرات التعليمية المكتسبة خلال الصفوف الدراسية المختلفة، وخصائص مرحلة النمو النفسي على الشعور بالملكية النفسية بمحوريها وأبعادها المختلفة مقارنة بتأثير الفروق الفردية بين التلاميذ.

٤)يغلب الشعور بالملكية النفسية المُحفزة خلال مرحلة الطفولة المتوسطة (الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية) ويمتد حتى مرحلة الطفولة المتأخرة (الصف الخامس الإبتدائي)، في حين يغلب الشعور بالملكية النفسية الوقائية من نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة (الصف السادس الإبتدائي) وحتى نهاية مرحلة المراهقة (الصفوف الثلاثة من المدرسة الإعدادية).

٥)تتسم المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية بمحوريها وأبعادها المختلفة بالطبيعة الديناميكية النمائية؛ حيث تتزايد قيم المتوسطات الحسابية داخل البعد الواحد حتى تصل إلى أعلى قيمة عند الصف الثاني الإعدادي (مرحلة المراهقة المبكرة).

٦) هناك تأثير سلبي لجائحة كورنا على شعور تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بالملكية النفسية؛ حيث قلت قيم المتوسطات الحسابية لمحوري الملكية النفسية وأبعادها المختلفة عقب إنتشار جائحة كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م مقارنة بقيم المتوسطات خلال الصفوف الدراسية السابقة.

٧) ظهر التأثير السلبي لجائحة كورنا بصورة أكثر وضوحًا على المشاعر المرتبطة بالإنتماء، وتلك المرتبطة بالمسئولية الشخصية ثم المشاعر المرتبطة بالهوية الذاتية ثم المشاعر المرتبطة بالكفاءة الذاتية.

وتتفق تلك النتائج ودراسة كل من(Mhatmya, et al., 2012; Tian, 2014; Pierce et al., 2017; Dixson, et al.,2017; Ng and Su, 2018; Chen, et al., 2020) والتى أشارت إلى الطبيعة النمائية للمشاعر المرتبطة بالملكية النفسية، وفي ذات الوقت توصل كل من:(Campbell

et al., 2016; Verkuyten and Martinovic, 2017; Ovidiu, et al., 2020) أن التباينات في الشعور بالملكية النفسية تعزو إلى: طبيعة المرحلة الدراسية، والمستوى التعليمي للفرد.

وتختلف تلك النتيجة ودراسة (Pierce et al., 2017) والتى أشارت أنه لا توجد فروق داله إحصائياً فى درجة الشعور بالملكية النفسية تعزي إلى: طبيعة المرحلة الدراسية، وعامل المستوى التعليمي، وعامل العمر الزمني.

ويفسر الباحث تلك النتائج على النحو التالي:

يرى الباحث أن وضوح المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية المُحفزة خلال الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية (مرحلة الطفولة المتوسطة) وحتى الصف الخامس الإبتدائي ثم تقل درجتها تدريجيًا خلال الصف السادس الإبتدائي (نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة) وخلال فترة التعلم بالمدرسة الإعدادية (مرحلة المراهقة المبكرة) إنما يرتبط بالهدف من الملكية النفسية؛ فالملكية النفسية المُحفزة تهدف إلى تحفيز التلميذ ودفعة نحو الارتباط النفسي بكيان ما ذو قيمة وأهمية بالنسبة له بما يساعدة على الإندماج الدراسي وتحقيق نواتج تعليمية إيجابية، بينما ترتبط الملكية النفسية الوقائية بالإرتباط النفسي بكيان ما لتجنب الفشل والتقليل من إرتكاب الأخطاء أثناء عملية التعلم، بما يُعزز مشاعر الثقة بالنفس لدى التلميذ ويساعدة في التخلص من الشعور بالدونية والعجز أمام أقرانه ومعلمية، وفي ذات الوقت تمثل بيئة التعلم كيانًا جديدًا بالنسبة للتلميذ يختلف عن بيئة المنزل، ومن ثم فالعناصر المختلفة لبيئة التعلم من: أقران، ومعلمين، وذِي مدرسي مختلف عن نظيرة سواء بالمنزل أو حتى بمرحلة الروضة يحفز التلميذ إلى الإرتباط النفسي بذلك الكيان الجديد بعناصرة المختلفة بهدف التعلم واكتساب المعارف والخبرات التعليمية الجديدة؛ وهو ما يظهر في زيادة المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية المُحفزة خلال مراحل التعلم الأولي من المدرسة الإبتدائية وحتى الصف الخامس، ومن جانب أخر فتلاميذ الصف السادس الإبتدائي وتلاميذ المرحلة الإعدادية أصبحوا أكثر خبرة ودراية بالعملية التعليمية وأقل ارتباطًا بعناصر العملية التعليمية وخصوصًا تلك العناصر الأقل مقدرة على تلبية الإحتياجات النفسية والمعرفية والوجدانية لهم، ومن هنا يُظهر التلمبذ مشاعر الإرتباط النفسي ببعض العناصر الأكثر أهمية والأكثر بزوغًا في محاولة لتجنب الوقوع في الفشل وتجنب الشعور بالعجز والدونية وهو ما ينعكس في زيادة المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية الوقائية مقارنة بالمشاعر المرتبطة بالملكية النفسية المُحفزة خلال تلك الفترة؛ وهو ما يؤكد عليه (Pierce, et al., 2004,) Baxter, et al., 2015 من أن الشعور بالملكية النفسية يتوقف على طبيعة الموضوع أو الهدف والخصائص والإمكانات الذاتية للفرد، وهو ما يؤكدة كذلك (Dittmar, 1992) من أن الشعور بالملكية النفسية يمثل مزيجًا من الميل الفطري نحو التملك والاستحواذ، والذى تعززة أساليب التنشئة الإجتماعية داخل الأسرة والمدرسة.

ومن جانب أخر يفسر الباحث الطبيعة الديناميكية النمائية للشعور بالملكية النفسية في إطار الإحتياجات النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي خلال الصفوف الدراسية المختلفة؛ على إعتبار أن الملكية النفسية تعزو إلي الاحتياجات الفطرية للتملك التي تظهر في المراحل الأولى من نمو الطفل؛ بما يُمكنه في التعرف والتمييز بين الذات والآخرين (Pierce et al., 2004)؛ كما تظهر مشاعر الملكية النفسية لدي الأطفال بسبب الدافع إلى التحكم في الأشياء، والحاجة لحب المتلك؛ بما يُمكنه من التمييز بين ما يمتلكه، وما هو ملك للجميع (Caspi, and Blau, 2011)، ويرى الباحث أن تلك الاحتياجات الفطرية للتملك تزداد بنمو التلميذ وبإنتقاله من مرحلة عمرية ونفسية لأخرى، وهو ما يستتبعه التحسن والنمو والزيادة في درجات الشعور بالإرتباط النفسي بالأشياء والموضوعات والكيانات التعليمية المحيطة سواء بهدف اكتساب خبرات تعليمية جديدة خلال سنوات التعلم بالمدرسة الإبتدائية أو بهدف تجنب الفشل والشعور بالعجز والدونية خلال سنوات التعلم بالمدرسة الإعدادية؛ وفي ذات الوقت يؤكد (Ovidiu, et al., 2020) أن المشاعر المتعلقة بالملكية النفسية تمثل سمه تنتقل مع المتعلمين عبر المراحل الدراسية المختلفة.

كما يُمكن تفسير تلك النتيجة في إطار الآليات التي أشار إليها (Pierce et al., 2004) لتحسين الشعور بالملكية النفسية وهي: المعرفة الوثيقة بالشئ المملوك، والقدرة على التحكم فيه، وتوجيه الإمكانات الذاتية المختلفة نحو استثمار هذا الشئ؛ حيث يرى الباحث أن تلك الآليات تمثل محددات أساسية لنمو الملكية النفسية، وأنها تنمو وتتحسن بالنمو والإنتقال عبر المراحل الدراسية والنفسية المختلفة، وهو ما يستتبعها نمو وتحسن في المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية خلال مراحل النمو النفسي الثلاثة بمرحلة التعليم الأساسي:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة).

كما يمكن تفسير التأثير السلبي لجائحة كورنا على الشعور بالملكية النفسية في إطار الحالة النفسية والإنفعالية السلبية للتلميذ نتيجة ظهور وإنتشار فيروس كورنا covid-19 والتى أدت إلى مزيد من القلق والتوتر والشعور بالخوف والرهبة نتيجة الإجراءات الإحترازية التى فرضها المجتمع العالمي والمجتمع المحلي، ومشاعر الخوف التى إنتابت أولياء الأمور حول الصحة العامة لأبنائهم ومستقبلهم التعليمي، ومواصلة التعلم داخل المدرسة، وهو ما يؤكد عليه (Barki et al. 2008) من أن المشاعر والأحاسيس المرتبطة باستخدام التكنولوجيا الحديثة تمثل إحدى العوامل الأساسية المسمهة في درجاة الإرتباط النفسي بالكيانات والموضوعات المختلفة.

الفرض الثاني: وينص على" يتسم الإندماج الدراسي بأشكالة المختلفة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الوجداني، والإندماج الشخصي) بأنه ذو طبيعة نمائية خلال مرحلة التعليم الأساسي:(مرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة)".

وللتحقق من ذلك الفرض قام الباحث بإجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA لدرجات أفراد العينة الأساسية على بطارية قياس الإندماج الدراسي خلال الصفوف الدراسية المختلفة بالمدرستين: الإبتدائية، والإعدادية بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك على النحو التالي:

وللتعرف على الطبيعة النمائية للإندماج المعرفي، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الأول من بطارية الإندماج الدراسي خلال الصفوف الدراسية المختلفة بالمدرستين: الإبتدائية والإعدادية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv Test، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الأول: الإندماج المعرفي أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٥) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (١٠٦) كما يلى:

جدول (١٠٦). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test للحكم على كروية توزيع درجات الإندماج المعرفي

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
الإندماج المعرفي d	.189	680.950	35	.000	.705	.716	.125

ومن الجدول (١٠٦) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية؛ ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على البعد الأول: الإندماج المعرفي، ويوضح ذلك الجدول (١٠٧) على النحو التالي:

جدول (١٠٧). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للإندماج المعرفي خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	٢٧٣٠٨.٣٨٣	٥.٧٢٥	٤٧٦٩.٨٠٨	٥١١.٣٨٤	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٥٥٤
بين المجموعات	١٢٢٠٧٠٧.٤٥٢	١	١٢٢٠٧٠٧.٤٥٢	١٣٥١٦٠.٥٨٢			٠.٩٩٧
الخطأ	٣٧٢٠.٩٩٢	٤١٢	٩.٠٣٢				

ومن الجدول (١٠٧) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الإندماج المعرفي لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.٥٥٤) مما يعني أن (٥٥.٤%) من التباين في الإندماج المعرفي يعزو إلى الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٧) مما يعني أن (٩٩.٧%) من التباين في الإندماج المعرفي خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيرها بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول (١٠٨) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الإندماج المعرفي، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

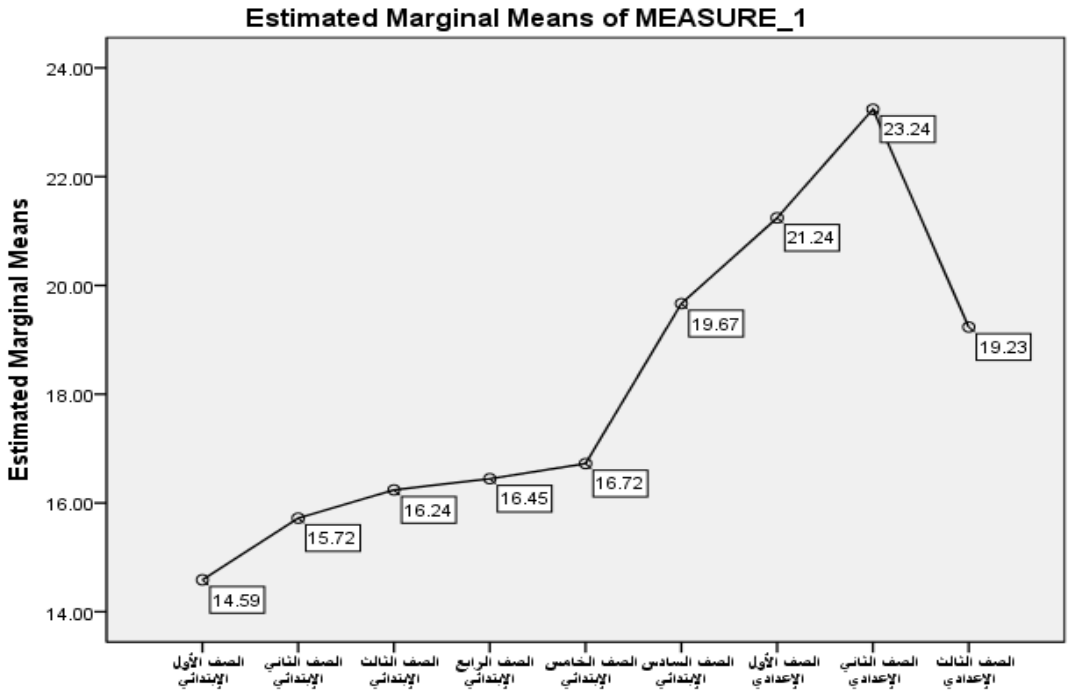
جدول (١٠٨). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البعد الأول: الإندماج المعرفي، وقيمة المتوسط العام

الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١٣.٦٤	٠.٠٨٣
الصف الثاني الإبتدائي	١٥.٤١	٠.١٣٤
الصف الثالث الإبتدائي	١٥.٣١	٠.٠٩١
الصف الرابع الإبتدائي	١٧.١٦	٠.١٨٨
الصف الخامس الإبتدائي	١٧.١٧	٠.١٥٨
الصف السادس الإبتدائي	١٦.٨٣	٠.٠٩٦
الصف الأول الإعدادي	٢٠.٣٧	٠.١٠٣
الصف الثاني الإعدادي	٢١.٠٦	٠.١٥٥
الصف الثالث الإعدادي	١٦.٢٤	٠.١٧٧
المتوسط العام	١٧.٠٢	٠.١٣١

ويوضح ملحق (٦) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

– أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الإندماج المعرفي هم تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأقلهم إندماجًا معرفيًا هم تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

– ينمو الإندماج المعرفي خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للإندماج المعرفي خلال مرحلة التعليم الأساسي، ويوضح ذلك الشكل (٣٢) كما يلي:



شكل (٣٢). الطبيعة النمائية للإندماج المعرفي خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٣٢) يمكن استنتاج أن الإندماج المعرفي ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجاته خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الإندماج المعرفي؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الإندماج المعرفي مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

وللتعرف على الطبيعة النمائية للإندماج السلوكي، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثاني من بطارية الإندماج الدراسي خلال الصفوف الدراسية المختلفة بالمدرستين: الإبتدائية والإعدادية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا

الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثاني: الإندماج السلوكي أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٥) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (١٠٩) كما يلى:

جدول (١٠٩). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test للحكم على كروية توزيع درجات الإندماج السلوكي

Mauchly's Test of Sphericity

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
dimension1 الإندماج.السلوكي	.139	802.480	35	.000	.716	.727	.125

ومن الجدول (١٠٩) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية؛ ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على البعد الثاني: الإندماج السلوكي، ويوضح ذلك الجدول (١١٠) على النحو التالي:

جدول (١١٠). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدرجات الإندماج السلوكي خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	٢٢٦٦٨.١٨٣	٥.٨١٧	٣٨٩٦.٨١٧	٤٩٣.٤٧٣	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٥٤٧
بين المجموعات	٩٤٩٢٨٥.٦٩٨	١	٩٤٩٢٨٥.٦٩٨	١٥٤٢٣٥.٦٩٥			٠.٩٩٧
الخطأ	٢٥١٧.٣٠٢	٤٠٩	٦.١٥٥				

ومن الجدول (١١٠) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الإندماج السلوكي لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.٥٤٧) مما يعني أن (٥٤.٧%) من التباين في الإندماج السلوكي يعزو إلى الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما بلغت قيم مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٧)

مما يعني أن (٩٩.٧%) من التباين في الإندماج السلوكي خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيرها بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول (١١١) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الإندماج السلوكي، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

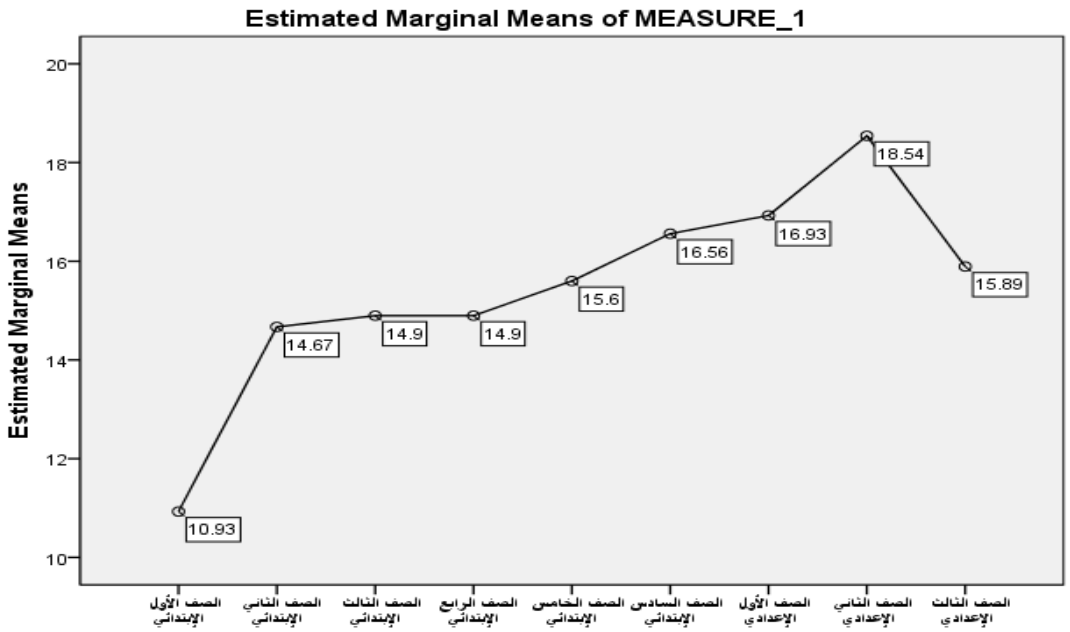
جدول (١١١). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثاني: الإندماج السلوكي، وقيمة المتوسط العام

الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١٠.٢٩	٠.١٤٠
الصف الثاني الإبتدائي	١٤.٦٧١	٠.٠٨٦
الصف الثالث الإبتدائي	١٤.٨٩٨	٠.٠٨٢
الصف الرابع الإبتدائي	١٥.٦٠٠	٠.١٣٩
الصف الخامس الإبتدائي	١٤.٨٩٨	٠.٠٨٢
الصف السادس الإبتدائي	١٦.٥٥٩	٠.١٣٢
الصف الأول الإعدادي	١٦.٩٢٧	٠.١٣٢
الصف الثاني الإعدادي	١٨.٥٤١	٠.١٢٩
الصف الثالث الإعدادي	١٥.٨٩٣	٠.١٥٢
المتوسط العام	١٥.٣٦٤	٠.١١٩

ويوضح ملحق (٦) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

- أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي إندماجًا سلوكيًا هم تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأقلهم إندماجًا سلوكيًا هم تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

- ينمو الإندماج السلوكي خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للإندماج السلوكي خلال مرحلة التعليم الأساسي، ويوضح ذلك الشكل (٣٣) كما يلي:



شكل (٣٣). الطبيعة النمائية للإندماج السلوكي خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٣٣) يمكن استنتاج أن الإندماج السلوكي ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجاته خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الإندماج السلوكي؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الإندماج السلوكي مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

وللتعرف على الطبيعة النمائية للإندماج الوجداني، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثالث من بطارية الإندماج الدراسي خلال الصفوف الدراسية المختلفة بالمدرستين: الإبتدائية والإعدادية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثاني: الإندماج السلوكي أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٥) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (١١٢) كما يلى:

جدول (١١٢). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test للحكم على كروية توزيع درجات الإندماج الوجداني

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
الإندماج dime الوجداني	.270	523.797	35	.000	.787	.801	.125

ومن الجدول (١١٢) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية؛ وقد تم الأخذ في الإعتبار معامل التصحيح لـ Greenhouse-Geisser لأنه قيمته أكبر من (٠.٧٥)، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على البعد الثالث: الإندماج الوجداني، ويوضح ذلك الجدول (١١٣) على النحو التالي:

جدول (١١٣). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدرجات الإندماج الوجداني خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	٢٢٩٤٩.٢٨٩	٦.٢٩٥	٣٦٤٥.٩٢٠	٥٨٠.١٨٥	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٥٩٠
بين المجموعات	٨٠٩٧٨١.٢٥٥	١	٨٠٩٧٨١.٢٥٥	١٢٣٧٦٦.٩٤٥			٠.٩٩٧
الخطأ	٢٦٣٦.٧٤٥	٤٠٣	٦.٥٤٣				

ومن الجدول (١١٣) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الإندماج الوجداني لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.٥٩٠) مما يعني أن (٥٩%) من التباين في الإندماج الوجداني إنما يعزو إلى الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٧) مما يعني أن (٩٩.٧%) من التباين في الإندماج الوجداني خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيرها بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول (١١٤) قيم متوسطات

درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الإندماج الوجداني، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

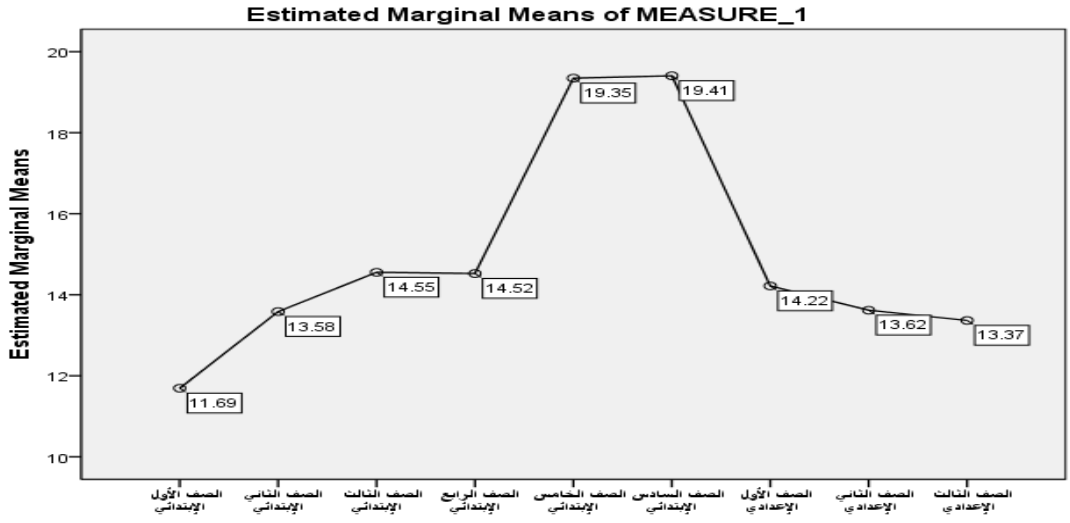
جدول (١١٤). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البعد الثالث: الإندماج الوجداني، وقيمة المتوسط العام

الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١١.٦٩٣	٠.١٣٣
الصف الثاني الإبتدائي	١٣.٥٨٤	٠.١١٢
الصف الثالث الإبتدائي	١٤.٥٥٤	٠.٠٨٧
الصف الرابع الإبتدائي	١٤.٥٢٥	٠.٠٨٢
الصف الخامس الإبتدائي	١٩.٣٤٧	٠.١٠٤
الصف السادس الإبتدائي	١٩.٤٠٦	٠.١٢١
الصف الأول الإعدادي	١٤.٢١٨	٠.٠٧٠
الصف الثاني الإعدادي	١٣.٦١٩	٠.١٢٧
الصف الثالث الإعدادي	١٣.٣٦٦	٠.١٥٣
المتوسط العام	١٤.٩٢٣	٠.١٥٣

ويوضح ملحق (٦) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

- أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي إندماجًا وجدانيًا هم تلاميذ وتلميذات الصفين: الخامس والسادس من المدرسة الإبتدائية، وأقلهم إندماجًا وجدانيًا هم تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

- ينمو الإندماج الوجداني خلال مرحلتى الطفولة المتوسطة والمتأخرة؛ ثم تقل درجته خلال فترة المراهقة المبكرة، ويوضح ذلك الشكل (٣٤) كما يلي:



شكل (٣٤). الطبيعة النمائية للإندماج الوجداني خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٣٤) يمكن استنتاج أن الإندماج الوجداني ينمو خلال مرحلة الطفولة؛ حيث تبلغ أقصي درجاته خلال مرحلة الطفولة المتأخرة، ثم تقل درجته بالإنتقال إلى مرحلة المراهقة المبكرة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الإندماج الوجداني؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الإندماج الوجداني مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

وللتعرف على الطبيعة النمائية للإندماج الشخصي، قام الباحث بالتحقق من إعتدالية التوزيع لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الرابع من بطارية الإندماج الدراسي خلال الصفوف الدراسية المختلفة بالمدرستين: الإبتدائية والإعدادية؛ وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov- Smironv Test، ونتج عن هذا الإجراء عدم تحقق إعتدالية التوزيع؛ حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الناتجة أقل من (٠.٠٥)؛ وهو ما دفع بالباحث إلى حذف القيم المتطرفة ثم إعادة التحقق من شرط الإعتدالية، وقد نتج عن هذا الإجراء أن أصبحت قيم الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد العينة الأساسية على البعد الرابع: الإندماج الشخصي أكبر من (٠.٠٥) عند جميع المستويات كما يتضح بملحق (٥) مما يُعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع؛ تلى ذلك التعرف على كروية التوزيع؛ باستخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test، ويوضح ذلك الجدول (١١٥) كما يلى:

جدول (١١٥). نتائج استخدام اختبار ماوتشلي Mauchly's Test للحكم على كروية توزيع درجات الإندماج الشخصي

Mauchly's Test of Sphericity

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
الإندماج. الشخصي	.139	802.480	35	.000	.615	.624	.125

ومن الجدول (١١٥) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ماوتشلي أقل من (٠.٠٥) ومن ثم لا يتحقق شرط الكروية؛ ونظرًا لأن قيمة اختبار Greenhouse-Geisser أقل من (٠.٧٥)، لذا قام الباحث بالأخذ في الإعتبار قيمة اختبار Huynh-Feldt، تلى ذلك إجراء تحليل تباين للقياسات المتكررة لدرجات المشاركين على البعد الرابع: الإندماج الشخصي، ويوضح ذلك الجدول (١١٦) على النحو التالي:

جدول (١١٦). نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدرجات الإندماج الشخصي خلال الصفوف المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير Partial Eta Squared
داخل المجموعات	١١٧٨٣.٠٧٣	٤.٩٩٠	٢٣٦١.٣٧٨	٢٥٠.٩٤٠	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٣٧٦
بين المجموعات	٧٦٤٥٣٩.٣٩٧	١	٧٦٤٥٣٩.٣٩٧	٩٦٠٣٠.٩٤٢			٠.٩٩٦
الخطأ	٣٣١١.٩٣٧	٤١٦	٧.٩٦١				

ومن الجدول (١١٦) يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يُعد مُؤشرًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الإندماج الشخصي لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي تعزي إلى الصف الدراسي، كما بلغ قيم مربع إيتا الجزئي داخل المجموعات (٠.٣٧٦) بما يعني أن (٣٧.٦%) من التباين في الإندماج الشخصي يعزو إلى الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي بين المجموعات (٠.٩٩٦) مما يعني أن (٩٩.٦%) من التباين في الإندماج الشخصي خلال مرحلة التعليم الأساسي يمكن تفسيرها بمعلومية الصف الدراسي، ومرحلة النمو النفسي والمعرفي للتلميذ؛ وللتعرف على إتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار Bonferroni Test، ويوضح الجدول (١١٧) قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على أدوات قياس الإندماج الشخصي، وكذلك قيمة المتوسط العام كما يلي:

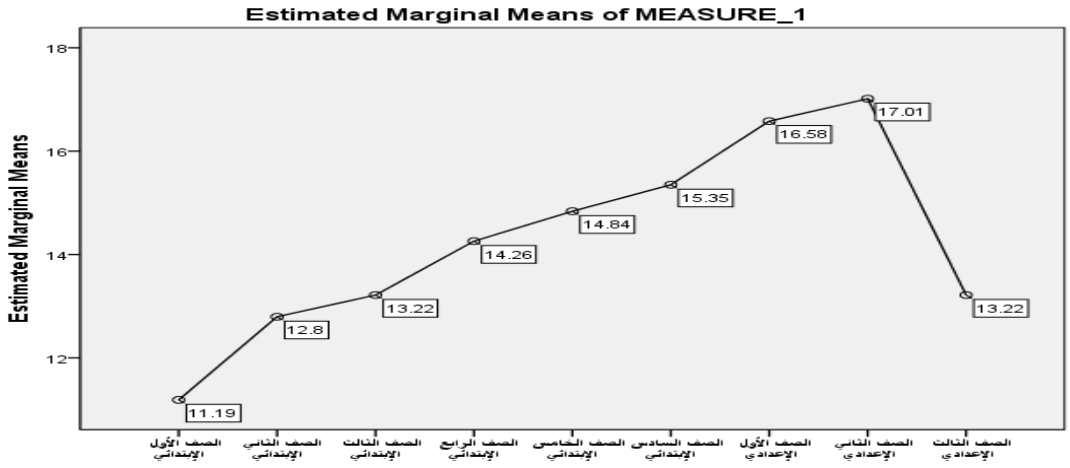
جدول (١١٧). قيم متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على البعد الرابع: الإندماج الشخصي، وقيمة المتوسط العام

الصف الدراسي	قيمة المتوسط	الخطأ المعياري للإنحراف المعياري
الصف الأول الإبتدائي	١١.١٨٧	٠.١٢٩
الصف الثاني الإبتدائي	١٢.٧٩٦	٠.٠٧٨
الصف الثالث الإبتدائي	١٣.٢١٦	٠.١٣٤
الصف الرابع الإبتدائي	١٤.٢٥٩	٠.٠٩٩
الصف الخامس الإبتدائي	١٤.٨٣٧	٠.١١٨
الصف السادس الإبتدائي	١٥.٣٥٠	٠.١٧١
الصف الأول الإعدادي	١٦.٥٨٠	٠.١١١
الصف الثاني الإعدادي	١٧.٠١٤	٠.٠٨٧
الصف الثالث الإعدادي	١٣.٢١٦	٠.١٣٤
المتوسط العام	١٤.٢٧٢	٠.١١٧

ويوضح ملحق (٦) نتائج استخدام Bonferroni Test للمقارنات البعدية، ومنه يمكن استنتاج:

– أكثر تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الإندماج الشخصي هم تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأقلهم إندماجًا شخصيًا هم تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي.

– ينمو الإندماج الشخصي خلال مرحلة التعليم الأساسي عبر الصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثم يمكن التأكيد على الطبيعة الديناميكية النمائية للإندماج الشخصي خلال مرحلة التعليم الأساسي، ويوضح ذلك الشكل (٣٥) كما يلي:



شكل (٣٥). الطبيعة النمائية للإندماج الشخصي خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الشكل (٣٥) يمكن استنتاج أن الإندماج الشخصي ينمو ويختلف بإختلاف مراحل النمو النفسي والمعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تبلغ أقصي درجاته خلال مرحلة المراهقة المبكرة يليها مرحلة الطفولة المتأخرة يليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

– لقد أثر إنتشار وباء كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م تأثيرًا سلبيًا على درجة الإندماج الشخصي؛ وهو ما وضح جليًا من تدني درجات الإندماج الشخصي مقارنة بدرجاتها خلال فترة المراهقة المبكرة.

ومن العرض السابق يمكن التأكيد على ما يلي:

١) يتراوح حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي) داخل المجموعات ما بين:(٠.٣٧٦: ٠.٥٤٦)، وهو حجم تأثير كبير يعكس التباين في الفروق الفردية:(السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والصفات الجسمية) بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودورها في الإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة.

٢) يتراوح حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي) بين المجموعات ما بين (٠.٩٩٦: ٠.٩٩٧)؛ وهو حجم تأثير كبير جداً يعكس التباين في دور كل من: الصف الدراسي ومرحلة النمو النفسي وما يستتبعها من تباين في الخبرات التعليمية المكتسبة نتيجة ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة على الإندماج الدراسي.

٣)يظهر بوضوح تأثير الخبرات التعليمية المكتسبة خلال الصفوف الدراسية المختلفة، وخصائص مرحلة النمو النفسي على الأشكال المختلفة للإندماج الدراسي مقارنة بتأثير الفروق الفردية بين التلاميذ.

٤)يعتبر تلاميذ مرحلة الطفولة المتوسطة (الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية) أكثر مقدرة على الإندماج المعرفي وأقل مقدرة على الإندماج الشخصي، في حين يعتبر تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة(الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية) أكثر مقدرة على: الإندماج الوجداني، والإندماج المعرفي وأقل مقدرة على الإندماج الشخصي، في حين يعتبر تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة (تلاميذ المدرسة الإعدادية) أكثر مقدرة على الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي وأقل مقدرة على الإندماج الوجداني، ويوضح الجدول (١١٨) مستويات الأشكال المختلفة للإندماج الدراسي خلال مراحل النمو النفسي الثلاثة كما يلى:

جدول (١١٨). مستويات الأشكال المختلفة للإندماج الدراسي خلال مراحل النمو النفسي بمرحلة التعليم الأساسي

مرحلة النمو النفسي / الإندماج الدراسي	مرحلة الطفولة المتوسطة (١٣.٧٦)[١]	مرحلة الطفولة المتأخرة (١٦.٤٤٥)	مرحلة المراهقة المبكرة (١٦.٩٢)
الإندماج المعرفي	مرتفع (١٥.٥١)	مرتفع (١٧.٦١)	مرتفع (٢١.٢٣)
الإندماج السلوكي	متوسط (١٣.٥)	متوسط (١٥.٦٨)	مرتفع (١٧.١٢)
الإندماج الوجداني	متوسط (١٣.٢٧)	مرتفع (١٧.٦٦)	منخفض (١٣.٧٣)
الإندماج الشخصي	منخفض (١٢.٤٠)	منخفض (١٤.٨٣)	متوسط (١٥.٦٠)

ومن الجدول (١١٨) يتضح أن أكثر أشكال الإندماج لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي هو الإندماج المعرفي، وأقلها هو الأندماج الشخصي.

٥)يتسم الإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة بالطبيعة الديناميكية النمائية؛ حيث تتزايد قيم المتوسطات الحسابية داخل البعد الواحد حتى تصل إلى أعلى قيمة عند الصف الثاني الإعدادي (مرحلة المراهقة المبكرة) فيما عدًا الإندماج الوجداني حيث يبلغ أقصي درجه له عند الصفين الخامس والسادس من المدرسة الإبتدائية (نهايات مرحلة الطفولة المتأخرة) ثم تقل درجته خلال الصفوف الثلاثة من المدرسة الإعدادية:(مرحلة المراهقة المبكرة).

٦)تبلغ أقصى درجات الإندماج الدراسي:(المعرفي، والسلوكي، والشخصي) خلال مرحلة المراهقة المبكرة (المدرسة الإعدادية) يليها مرحلة الطفولة المتأخرة (الصفوف الثالثة الأخيرة من المدرسة

[١] يشير إلى المتوسط العام في حين تشير القيم داخل الخلايا أمام كل مستوى من المستويات إلى درجة المتوسط الحسابي، وقد تم الحكم على مستوى الإندماج الدراسي في ضوء مقارنة قيمة متوسط الإندماج بالمتوسط العام للمرحلة.

الإبتدائية) يليهما مرحلة الطفولة المتوسطة (الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية؛ في حين تبلغ أقصى درجات الإندماج الوجداني خلال مرحلة الطفولة المتأخرة (الصفين الخامس والسادس من المدرسة الإبتدائية) يليها مرحلتى المراهقة المبكرة والطفولة المتوسطة.

٧) هناك تأثير سلبي لجائحة كورنا على مقدرة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على الإندماج الدراسي؛ حيث إنخفضت قيم المتوسطات الحسابية للأشكال المختلفة للإندماج الدراسي عقب إنتشار جائحة كورنا خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، وخلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م مقارنة بقيم المتوسطات خلال الصفوف الدراسية السابقة.

٨) ظهر التأثير السلبي لجائحة كورنا بصورة أكثر وضوحًا على الإندماج الشخصي يليه الإندماج الوجداني يليهما الإندماج السلوكي ثم الإندماج المعرفي.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (Keating, 2004) والتى أشارت إلى أن الإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة يظهر بشكل أكثر وضوحًا في مرحلة المراهقة مقارنة بمرحلتي: الطفولة المبكرة، والطفولة المتوسطة، كما تتفق ودراسة كل من:(Mhatmya, et al., 2009, Lohman, et al., 2012, Chen, et al., 2020, Burns, et al., 2021) والتى أشارت أن الإندماج الدراسي ينمو بالتقدم في الدراسة، وفي ذات الوقت تتناقض تلك النتيجة ودراستا:(Pasion, et al., 2021; Leino, et al., 2021) والتى أشارت أن الإندماج الدراسي لا يختلف بإختلاف المرحلة العمرية والدراسية.

ويفسر الباحث النتائج السابقة على النحو التالي:

يُمكن تفسير الطبيعة الديناميكية النمائية للإندماج الدراسي:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الشخصي) خلال مرحلة التعليم الأساسي إنما يعكس تراكم الخبرات التعليمية التى يمر بها التلميذ خلال الصفوف الدراسية المختلفة الناشئة عن ممارسة الأنشطة التعليمية والتدريبية المختلفة

وكذلك يفسر الباحث تلك النتيجة في إطار دراسة (Bartko, 2005) على إعتبار أن اندماج التلميذ في المهام والأنشطة المختلفة يتطلب منه إدراك معنى الهدف الذي يرغب في تحقيقه، والوعي بإمكاناته وقدراته المختلفة، وأن يستطيع توظيف تلك القدرات والإمكانات على نحو فعال، وبصورة إيجابية؛ ويرى الباحث أن تلك المتطلبات الأساسية لتحقيق الإندماج الدراسي إنما تنمو بنمو التلميذ وإنتقاله عبر الصفوف الدراسية المختلفة نتيجة تراكم الخبرات التعليمية الناشئة عن ممارسة الأنشطة المختلفة، وهو ما ينعكس بالضرورة في الطبيعة النمائية للإندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم الأساسي.

كما يؤكد (Lohman, et al., 2007) أن الإندماج الدراسي خلال مرحلة المراهقة إنما يرتبط بالخبرات التعليمية السابق اكتسابها خلال مرحلة الطفولة، كما أنه ينمو ويختلف بالتقدم الدراسي والإنتقال من صف لأخر ومن مرحلة لأخري.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (Wray-Lakea, et al. 2017) والتى أشارت أن هناك تباين في درجة الإندماج الدراسي يعزي إلى المرحلة الدراسية للمتعلم:(المرحلة الإبتدائية، والمرحلة المتوسطة، ومرحلة الثانوية)، كما تتفق ودراسة (Zhoc, et al., 2019) والتي أشارت إلى أن الإندماج الدراسي ينمو بالتقدم في العملية التعليمية بالإنتقال عبر الصفوف الدراسية الأعلى، وفي ذات الوقت تتناقض تلك النتيجة ودراسة (Tucker, et al., 2002) والتى أظهرت إرتباط جزئي سالب بين الصف الدراسي والإندماج خلال الصفوف من الأول وحتي الثاني عشر.

كما يفسر الباحث أن تدني درجات الإندماج الوجداني خلال التعلم بالمدرسة الإعدادية (مرحلة المراهقة المبكرة) في إطار ما أشار إليه المجلس الوطني للبحوث ومعهد الطب (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004) من أن عدم مقدرة تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية على تحقيق الإندماج الدراسي؛ إنما يرجع إلى النظرة المستقبلية المحدودة خصوصًا في مجال الحصول على وظيفة مناسبة، وضعف الصحة العامة للتلاميذ، وزيادة معدلات الفقر بين الأسر، كما يرى الباحث أن الطبيعة النفسية للمراهق التى تتسم بالتغيرات الإنفعالية المتسارعة تمثل إحدى العوامل المسهمة في تدنى درجات الإندماج الوجداني لديه.

كما يرى الباحث أن التباين في أشكال الإندماج الدراسي بتباين المرحلة النفسية والعمرية للتلميذ، إنما يرجع إلى الخصائص النفسية المميزة لكل مرحلة من مراحل النمو المختلفة؛ حيث يرى (Hughes, et al., 2008; Skinner et al., 2008) أن الإندماج لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية (مرحلة الطفولة المتوسطة) يكون موجهًا ذاتيًا نحو اكتساب المعارف والخبرات التعليمية التى تثقل الإمكانات المعرفية للتلميذ وهو ما ظهر جليًا في المقدرة على الإندماج المعرفي، في حين يكون الإندماج لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية (مرحلة الطفولة المتأخرة) متأثرًا بالآخرين المحيطين بالتلميذ كالأقران والمعلمين، وهو ما ظهر بوضوح في المقدرة على: الإندماج الوجداني، والإندماج المعرفي في محاولة لإرضاء الآخرين وعدم الشعور بالعجز والدونية أمامهم، كما يرى (Keating, 2004) أن تلاميذ المرحلة الإعدادية (مرحلة المراهقة المبكرة) يميلون إلى التأمل الذاتي، والقدرة على التفكير العميق في الموضوعات والأفكار المعروضة عليه أثناء عملية التعلم وهو ما ظهر بوضوح في المقدرة على الإندماج المعرفي والإندماج السلوكي، وتتفق تلك النتيجة جزئيًا ودراسة كل من: (Bierman et al., 2008; Liew, et al., 2008; Luo et al., 2009 على إعتبار أن الإندماج السلوكي يظهر بوضوح خلال مرحلة الطفولة؛ كذلك تتفق تلك النتيجة ودراسة (Marks, 2000) والتى أشارت أن أعلى درجات الإندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم الإبتدائي تظهر خلال الصفوف المتقدمة؛ كنتيجة للعب الجماعي بين التلاميذ بعضهم البعض، وقدرة التلميذ على تكوين الصداقات.

كما يُمكن تفسير التأثير السلبي لجائحة كورنا على الإندماج الدراسي بأشكالة المختلفة في إطار الحالة النفسية السلبية لكل من: التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين نتيجة إنتشار فيروس كورنا covid19 وما استتبعه من مشاعر الخوف والهلع والتوتر والقلق، وما فرضة من عدم ملائمة طرق التعلم التقليدية نتيجة الإجراءات الإحترازية الشديدة التى أوصت بها منظمة الصحة العالمية، وما أتخذته الحكومة المصرية ووزارة التربية والتعليم من تدابير إحترازية، وما فرضة الواقع العالمي من ضرورة التعلم الهجين واستخدام المنصات التعليمية، ووسائل التواصل الإجتماعي المختلفة، وهو ما أنعكس بشكل واضح في تدني المقدرة على الإندماج الدراسي بأشكالة المختلفة.

كما يرى الباحث أن نقص مستوى الدافعية للتعلم نتيجة المشاعر السلبية التى إنتابت التلاميذ وأولياء أمورهم، وكذلك نقص مستوى الدافعية لدى المعلمين أدي إلى تدني درجات الإندماج الدراسي، وهو ما يؤكد علية (أحلام الشربيني، ٢٠١١؛ المعتز بالله عبد الرحيم، ٢٠١٠؛ أماني عبد الحميد، ٢٠١٠؛ السيد سكران، ١٩٩٦؛ فاطمة فرير، ١٩٩٥) من أن نقص مستوى الدافعية يُمثل إحدى المشكلات الرئيسة التى يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (Carlson, 2020) والتى أشارت أن إنتشار وباء كورنا COVID-19 وما استتبعه من إجراءات إحترازية على مستوى العالم، قد أثر بالسلب على العملية التعليمية؛ وبصورة أكثر دقة على درجة الإندماج الدراسي، نتيجة العزلة الإجتماعية، وعدم الإنتظام في الحضور إلى المدرسة، ومن جانب أخر تتناقض تلك النتيجة جزئيًا ودراسة (Pasion, et al., 2021) والتى أشارت إلى عدم وجود تأثير لوباء كورنا على درجة الإندماج الدراسي.

مناقشة النتائج

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائى لفروض البحث وتفسيراتها، يمكن الإشارة إلى:

١) يتسم كل من: المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية بمحوريها وأبعادها المختلفة، والإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة بالطبيعة الديناميكية النمائية خلال الصفوف الدراسية المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي، وهو ما يعكس الدور الإيجابي للخبرات التعليمية المكتسبة نتيجة ممارسة الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، حيث ينمو الشعور بالملكية النفسية وكذلك ينمو الإندماج الدراسي تدريجيًا ليصل كل منهما لأقصي درجات النمو عند الصف الثاني الإعدادي (نهايات مرحلة المراهقة المبكرة)؛ فيما عدًا الإندماج الوجداني الذي يصل إلى أقصى درجات النمو خلال الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية (فترة الطفولة المتأخرة) ثم يقل تدريجيًا خلال فترة التعلم بالمدرسة الإعدادية (مرحلة المراهقة المبكرة).

٢) هناك تأثير واضح لكل الفروق الفردية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، والمتمثلة في: السمات الشخصية الفردية، والقدرات العقلية التى يمتلكها التلميذ، ودرجات النمو الإجتماعي والأخلاقي

والوجداني لكل تلميذ على حدة، وكذلك تأثير الخبرات التعليمية وممارسة الأنشطة التعليمية على كل من: الشعور بالملكية النفسية والإندماج الدراسي؛ وإن كان تأثير الصف الدراسي وطبيعة المرحلة العمرية والنفسية للتلميذ أكبر من تأثير الفروق الفردية.

٣) هناك تباين واضح في كل من: المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي يعزو إلى طبيعة الصف الدراسي والمرحلة العمرية والنفسية للتلميذ؛ حيث يتسم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية (مرحلة الطفولة المتوسطة) بالشعور بالملكية النفسية المُحفزة، والمقدرة على تحقيق الإندماج المعرفي، كما يتسم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية (مرحلة الطفولة المتاخرة) بالشعور المختلط لكل من شكلي الملكية النفسية:(الملكية المحفزة، والملكية الوقائية)؛ حيث يظهر بوضح الشعور بالملكية النفسية المحفزة حتى الصف الخامس الإبتدائي ثم يقل هذا الشعور ويظهر تدريجيًا الشعور بالملكية النفسية الوقائية بداية من الصف السادس الإبتدائي (نهاية الطفولة المتأخرة) ويستمر حتى نهاية التعلم بالمدرسة الإعدادية (مرحلة المراهقة المبكرة)، كما يتسم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية (مرحلة الطفولة المتأخرة) بالمقدرة على تحقيق الإندماج الوجداني، والإندماج المعرفي، ثم يصبح هؤلاء التلاميذ أكثر مقدرة على الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي خلال فترة التعلم بالمدرسة الإعدادية (مرحلة المراهقة المبكرة).

٤) هناك تأثير سلبي لجائحة كورنا على العملية التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)م، والعام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)م، وهو ما ظهر جليًا في تدني درجات الشعور بالملكية النفسية بشكليها والمقدرة على تحقيق الإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة.

٥) أكثر أشكال الإندماج الدراسي خلال مرحلة التعلم بالمدرستين الإبتدائية والإعدادية (خلال مرحلتا الطفولة المتوسطة والمتأخرة، ومرحلة المراهقة المبكرة) هو الإندماج المعرفي المرتبط بالخبرات التعليمية المقدمة خلال فترة التعلم بمرحلة التعليم الأساسي في حين أقل درجات الإندماج الدراسي تتمثل في المقدرة على الإندماج الشخصي.

توصيات البحث:

فى إطار ما قدمه البحث الحالي من إطار نظري، وما تم تتضمنة من دراسات وبحوث سابقة، وما توصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لكل من: القائمين على العملية التعليمية، ولآولياء الأمور، وللباحثين المهتمين بمجالات: علم النفس والقياس النفسي، والتقويم التربوى تتمثل فى الآتى:

١) ينبغي على مطوري المقررات الدراسية خلال فترة التعليم الأساسي الإهتمام بتضمين المقررات الدراسية للأنشطة التعليمية والتربوية المختلفة، تلك التى تساعد التلميذ على النمو الشامل في

جميع النمو:(النمو المعرفي، والنمو الوجداني، والنمو الإجتماعي، والنمو الأخلاقي، والنمو السلوكي، والنمو الجسمي، والنمو المهاري)، وعدم الإقتصار على تقديم الأنشطة التعليمية الهادفة إلى النمو المعرفي فقط، وخصوصًا خلال الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الإبتدائية(مرحلة الطفولة المتأخرة)، وخلال فترة التعلم بالمدرسة الإعدادية (مرحلة المراهقة المبكرة) حيث أن المقررات في صورتها الحالية أدت إلى عجز التلميذ على تحقيق الإندماج الوجداني والإندماج الشخصي.

٢) تجهيز معامل تكنولوجية حديثة داخل المدارس مزودة بشبكات للإنترنت ذات سرعات رتفعة بما يُمكن المُعلمين من التواصل الفعال والإيجابي مع التلاميذ عبر المنصات التعليمية المختلفة، وبما يزيد من مقدرتهم على التعلم والتفاعل والتواصل الإيجابي مع المعلمين والمدرسة خلال فترة إنتشار جائحة كورنا.

٣) السعى من جانب القائمين على العملية التعليمية ومطوري المقررات الدراسي خصوصًا خلال مرحلة التعليم الأساسي بالتعلم الرقمي، من خلال تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات إلكترونية؛ يستطيع التلميذ الحصول عليها بسهولة، مع عدم الإكتفاء بمجرد تحويل المقرر إلى صيغة (pdf)، بل يجب تضمين أنشطة إلكترونية يُمكن ممارستها عبر الإنترنت.

٤) يجب على المعلمين التواصل الإيجابي المباشر مع التلاميذ أثناء فترة إنتشار وباء كورنا عبر الإنترنت تواصلاً قائم على التفاعل المباشرة وليس مجرد تسجيل بعض الدروس والموضوعات المتضمنة بالمقررات الدراسية ووضعها على الصفحة الرئيسية للمدرسة؛ ذلك أن التفاعل المباشر يتيح للتلميذ مزيد من التفاعل الإيجابي، ويدفع به إلى مزيد من النشاط والفاعلية أثناء التعلم وبما يزيد من قدرته على الفهم والاستيعاب، وهو ما ينعكس بشكل مباشر في استشعارة بالملكية النفسية وفي مقدرته على الإندماج بصورة المختلفة.

٥) ينبغي تدريب التلاميذ والمعلمين على استخدام بنك المعرفة والوسائط التكنولوجية المختلفة التى تمكنهم من الحصول على المعلومات والخبرات التعليمية المتعلقة بالموضوعات الدراسية بسهولة ويسر، وبما يزيد من مهارات البحث العلمي لديهم، وهو ما يتطلب من أولياء الأمور والمعلمين حث التلاميذ على تفعيل الحسابات الخاصة بهم على بنك المعرفة، كما يتطلب من إدارة المدرسة والقائمين على العملية التعليمية تقديم دروات تدريبية عبر الإنترنت للتلاميذ والمعلمين على حد سواء في كيفية استخدام شبكات التواصل الإجتماعي في التعلم الفعال، وكذلك تدريب المعلمين على كيفية تحقيق نواتج تعليمية إيجابية في ظل التعلم الهجين، بما يتعكس في تحسين الشعور بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي بأشكاله المختلفة.

٦) الإهتمام بتطوير المقررات الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي بما يتناسب والخصائص النفسية للتلاميذ خلال تلك المرحلة؛ حيث يجب تضمين المقررات للأنشطة التعليمية والتدريبية المستمدة من الواقع الفعلي للتلميذ بما يُمكنه من الإندماج دراسيًا خلال فترة التعلم، وكذلك يجب أن تتضمن المقررات الدراسية خلال الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية (مرحلة الطفولة المتوسطة) مجموعة من الأنشطة التى تساعد التلميذ على استشعار قيمة العملية التعليمية، وقيمة المدرسة، وقيمة العلم والعلماء بما ينعكس في إرتباط التلاميذ الإيجابي بالتعلم واكتساب الخبرات والمعارف والمهارات المختلفة، وهو ما سيؤدي بالضرورة مستقبلاً إلى نمو الشعور بالملكية النفسية تجاه المدرسة والتعلم والبحث والإبتكار، وكذلك نمو مقدرتهم على الإندماج بأشكاله المختلفة وهو ما سيؤدي حتماً إلى نتائج تعليمية إيجابية.

٧) يجب على المعلمين والباحثين المهتمين بمجال علم النفس التعليمي، ومجال القياس النفسي، ومجال التقويم التربوى، ومجال المناهج وطرق التدريس؛ السعى نحو تطوير استراتيجيات تدريسية مناسبة تتناسب وطبيعة التعلم الهجين، وعمليات التحول الرقمي الذي تشهدها العملية التعليمية حالياً.

٨) ينبغي على الباحثين في مجال علم النفس ومجال القياس والتقويم بصورة خاصة ومجال التربية بصورة عامة الإهتمام بالدراسات النمائية سواء الطولية أم المستعرضة وخصوصًا الدراسات النمائية الطولية لما لها من أهمية في التعرف على ماهية وطبيعة المتغيرات التربوية والنفسية المختلفة، وبما يزيد من فهم عملية التعلم خلال المراحل النفسية المختلفة، وبما ينعكس في مخرجات لإيجابية لعملية التعلم.

دراسات مقترحة وبحوث:

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقترح الباحث عدد من البحوث والدراسات التى يمكن إجراؤها مستقبلياً وهى:

١) إعداد برامج تدريبية لتحسين المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية المُحفزة خلال فترة التعلم بالمدرسة الإبتدائية وخصوصًا الصفوف الثلاثة الأولي (مرحلة الطفولة المتوسطة) وحتى الصف الخامس الإبتدائي.

٢) إعداد برامج تدريبية لتحسين المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية الوقائية خلال فترة التعلم بالمدرسة الإعدادية (مرحلة المراهقة المبكرة).

٣) إجراء دراسة نمائية مستعرضة تضم عينات من المتعلمين خلال المراحل النفسية والعمرية المختلفة بداية من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى مرحلة الشباب (نهاية التعليم الجامعي) للتعرف على الطبيعة الديناميكية النمائية لكل من: الشعور بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي.

٤) إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على أثر جائحة كورنا على المشاعر المرتبطة بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي خلال المراحل الدراسية المختلفة كالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

٥) إعادة تطبيق الدراسة الحإليه على عينة من طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية، والجامعية عن طريق إجراء دراسة نمائية: طولية أو مستعرضة ومقارنة النتائج بما تم التوصل إليه فى الدراسة الحاليه.

٦) إجراء دراسة هادفة إلى التحقق من النموذج البنائي للعلاقات بين كل من: بيئة التعلم المدرية، والشعور بالملكية النفسية، والإندماج الدراسي.

٧) إعداد برامج تدريبية لتحسين الإندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم الأساسي، مثل التدريب على استراتيجيات التعلم النشط، واستراتيجيات التنظيم الذاتي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد فهيم بدر (٢٠١٢). فاعلية استخدام برمجية تعليمية مقترحة لوحدة تكنولوجيا المعلومات المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي على كل من التفكير البصري والتحصيل الدراسي واتجاهات التلاميذ نحو استخدام الكمبيوتر. مجلة رابطة التربية الحديثة، ٥(١٦)، ٣١- ٨٨.

أحلام الباز الشربيني (٢٠١١). تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسئولية الإجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٤(٣)، ٢٥٥- ٢٨٦.

أماني حلمي عبد الحميد (٢٠١٠). أثر استخدام المدخل المنظومي على تحسين التحصيل النحوي وتنمية القدرة على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، ١٠٩(١)، ٣٠- ٩٦.

أمل زكريا قطب (٢٠١٧). مشكلة التسرب من التعليم فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة. مجلة كلية التربية بطنطا، ٦٧(٣)، ٤٢٥- ٤٣٧.

بلقيس إسماعيل داغستاني (٢٠١١). مشكلات الطفولة: التشخيص والعلاج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حامد عبدالسلام زهران (١٩٨٦). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار المعارف المصرية.

فرج رجب أبو سليمان (٢٠٢٠). مؤشرات تعميم التعليم الأساسي في مصر في ضوء الأهداف الدولية للتنمية المستدامة. كلية التربية ببنها، ٥(١٢١)، ٤٧٥- ٤٩٦.

سناء أحمد عبد الحميد (٢٠١٩). دراسة إحصائية لأسباب التسرب من التعليم الأساسى. المجلة العلمية للإقتصاد والتجارة، ١(١)، ١٤٩- ١٦٦.

سويلم جودة سعيد (٢٠١٦). الهدر الإقتصادي الناتج عن تسرب الفتيات من التعليم في مصر وسبل مواجهتها: رؤية استشرافية. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية، ٥(١)، ١٩٧- ٢٤١.

السيد عبد الدايم سكران (١٩٩٦). الأهداف الدافعية للإنجاز في حجرة الدراسة وعلاقتخا بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٢٦ (١)، ١٩٩- ٢٢٤.

ليلي عبدالله حسام الدين (٢٠٠٨). أثر التدريس بنموذج "شواب" في تنمية الاستقصاء العلمي وبعض علميات العلم لدي تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ذوي التحصيل المنخفض. دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ١٣٨(١)، ٩٦- ١٣٠.

ماجدة حبشي سليمان (٢٠٠٦). دور الأنشطة التعليمية الإثرائية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي في مادة العلوم، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٩ (٣)، ١- ٣٥.

مديحة عارف محمد(٢٠٢٠). التخطيط لمواجهة مشكلة التسرب في مدارس التعليم الأساسي في مصر باستخدام أسلوب التحليل البيئي. رسالة ماجستير (غيرمنشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج.

المعتز بالله زين الدين عبد الرحيم (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ١٥٩(١)، ١٤- ٦٥.

نوال عبد الفتاح خليل (٢٠١٢). أثر استخدام برنامج كورت في تحصيل العلوم وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الإستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي. المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٥ (٢)، ٢٤٩- ٢٨٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **Appleton, J., Christenson, L., Kim, D., & Reschly, L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. School Psychology, 44(1), 427–445.**
- **Assor, A.; Kaplan, H.& Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. British Journal of Educational Psychology. 72(2), 261- 281.**
- **Astin, A. (1993). What Matters in College? Four Critical Years Revisited. San Francisco, CA: Jossey Bass.**
- **Avey, J.; Avolio, J.; Crossley, D. & Luthans, F., (2009). Psychological Ownership: theoretical extensions, measurement and relation to work outcomes. Organizational Behavior, 30(1), 173–191.**
- **Barki, H, Paré, G, Sicotte, C. (2008). Linking IT implementation and acceptance via the construct of psychological ownership of information technology. Information Technology, 23(2), 269–280.**
- **Bartko, W. (2005). The ABCS of engagement in out of school programs. New Directions for Youth Development, 105(1), 109–120.**

- **Baxter., W.; Aurisicchio, M. & Peter. N. (2015). A psychological ownership approach to designing object attachment. Engineering Design, 26(4), 140–156**
- **Beasley, S.; Vandiver, B.; Dillard, R.; Malone, W. & Ott, R. (2020). The Development of an Academic Engagement Intervention for Academically Dismissed Students. Innovative Higher Education, 45(1), 387–403.**
- **Bierman, L., Domitrovich, E., Nix, L., Gest, D., Welsh, A., Greenberg, T., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. Child Development, 79(1), 1802–1817.**
- **Boulton, A.; Hughes, E.; Kent C.; Smit, R. & Williams, P. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. PLoS One , 14(11), available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6881016/.**
- **Bowden, H., Tickle, L., & Naumann, K. (2019). The four pillars of tertiary student engagement and success: A holistic measurement approach. Studies in Higher Education, 71(1), 195-208**
- **Brown, G., Pierce, L., & Crossley, C. (2014). Toward an understanding of the development of ownership feelings. Organizational Behavior, 35(3), 318–338.**
- **Burns, E.; Martin, A.& collie, R. (2021). A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation, School Psychology, 84(2), 109-123**
- **Campbell, H.; Joy, G., & Roll, K. (2016). Psychological ownership: Effects and applications. Academy of Management Review, 30(3), 577–594.**
- **Carlson, E. (2020). COVID-19 and Educational Engagement, Oral Maxillofac Surgery, 78(7): 1049–1051, available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7195013/#.**
- **Caspi, A. and Blau, I. (2011). Collaboration and psychological ownership: how do the tension between the two-influence perceived learning? Social Psychology of Education, 14(1), 283–298.**
- **Chai, D.; Song, J. & Mahn, Y. (2020). Psychological Ownership and Openness to Change: The Mediating Effects of Work Engagement, and Knowledge Creation. Wiley, 33(3), 305-326, available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/piq.21326.**
- **CharkhabiID, M.; Khalezov, E.; Kotova, T.; Baker, J.; Dutheil, F.& Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. PLoS ONE, 14(11), available at:**

https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0225542.

- Chen, J.; Huebnerd, S.& Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator, Learning and Individual Differences, 78(2), available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608020300042
- Chi, W., and Han, S. (2008). Exploring the linkages between formal ownership and psychological ownership for the organizational: the mediating role of organizational justice". Occupational and Organizational Psychology,81(1), 691-711.
- Chung, W., and Koo Moon, H. (2011). The moderating effects of collectivistic orientation on psychological ownership and constructive deviant behavior. International Journal of Business and Management, 6(12), 65–77.
- Connell, P. and wellborn, J. (2019). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system process, available at: https://drjameswellborn.com/wp-content/uploads/2017/10/Connel-and-Wellborn-Chapter.pdf
- Connell, P., Spencer, B., & Aber, L. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. Child Development, 65 , 493–506.
- Dai, D.; Altinay, A.; Zhuang, B.& TaiChen, C. (2021). Work engagement and job burnout? Roles of regulatory foci, supervisors' organizational embodiment and psychological ownership. Hospitality and Tourism Management, 46(3), 114-122
- Dawkins, S., Tian, W., Newman, A., & Martin, A. (2017). Psychological ownership: A review and research agenda. Organizational Behavior, 38(2), 163–183.
- Day, L.; Hanson, K.; Maltby, J.; Proctor, C.& Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. Research in Personality, 44(4), 550-553.
- Delany, M.; Edwards, I.; Jensen, G.& Skinner, E.(2010). Closing the gap between ethics knowledge and practice through active engagement: An applied model of physical therapy ethics. Physical Therapy. 90(1), 1068–1078.

- **Deng, R.; Benckendorff, B.& Gannaway, D. (2020). Learner engagement in MOOCs: Scale development and validation. British Journal of Educational Technology, 51(1), 245–262**
- **Dittmar, H. (1992). The Social Psychology of Material Possessions: To Have is to Be. New York: St. Martin's Press.**
- **Dixson, D; Worrell, C., & Mello, Z. (2017). Profiles of hope: How clusters of hope relate to school variables. Learning and Individual Differences, 59, 55–64.**
- **Dodge, E. (2015). Academic engagement of international students at community colleges: a culturally sensitive measurement model. PhD, Iowa State University**
- **Druian, G., Owens, T., & Owen, S. (2015). Experiential education: A search for common roots. Experiential Education, 3(2), 5–10.**
- **Fantuzzo, J., and McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income. preschool children. Educational Psychology, 94(1), 79–87.**
- **Farooq, F., Rathore, A., Mansoor, N. (2020). Challenges of online medical education in Pakistan during COVID-19 pandemic. Coll. the College of Physicians and Surgeons Pakistan. 30(1),67–69, available at: https://www.researchgate.net/profile/Farooq-Rathore/publication/343319614_Challenges_of_Online_Medical_Education_in_Pakistan_During_COVID-19_Pandemic/links/5f267505299bf134049a4572/Challenges-of-Online-Medical-Education-in-Pakistan-During-COVID-19-Pandemic.pdf**
- **Finn, D. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59(1), 117–142**
- **Finn, D. and Zimmer, K.(2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Psychology, in: Christenson, S.; Reschly, A.& Wylie, C. (eds). Handbook of Research on Student Engagement, Springer, New York, available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_5.**
- **Fredricks, A. and McColskey, W. (2018). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) Handbook of Research on Student Engagement. Springer, Boston, MA, Available at: https://www.lcsc.org/cms/lib6/MN01001004/Centricity/Domain/108/The%20Measurement%20of%20Student%20Engagement-**

%20A%20Comparative%20Analysis%20of%20Various%20Methods.pdf.

- Fredricks, A., Blumenfeld, C., & Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109.
- Furlong, J., Whipple, D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. The California School Psychologist, 8(1), 99–113.
- George, K. (2015). The Relationship Between Psychological Ownership, Work Engagement and Happiness. University of Pretoria. Department of Human Resource Management, available at: https://books.google.com.eg/books?id=mEJ-AQAACAAJ&dq=psychological+ownership+and+engagement&hl=ar&sa=X&redir_esc=y
- Green, J., Martin, J., & Marsh, W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. Learning and Individual Differences, 17, 269– 279.
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L.& Tomás, M. (2018). Autonomy support psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. Universitas Psychologica, 17(5), 1-12.
- Guo, Y., Connor, M., Tompkins, V., & Morrison, J. (2011). Classroom quality and student engagement: contributions to third-grade reading skills. Frontiers in Psychology, 2(1), available at: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00157/full.
- Handelsman, M.; Biggs, W.; Sullivan, N. & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. Educational research, 98(3), 184- 192.
- Hazel, G.; Vazirabadi, E. & Gallagher, J. (2013). Measuring Aspirations, Belonging, And Productivity in Secondary Students: Validation of The Student School Engagement Measure. Psychology in the Schools, 50(7), 689- 704.
- Higgins, T. (1997). Beyond pleasure and pain. American Psychologist, 52, 1280–1300
- Hovelynck, J. (2003). Moving active learning forward: Keynote presentation 30th annual AEE conference Saint Paul, Minnesota, November, 2002. Experiential Education, 26(1), 1–7.
- Hughes, N., Luo, W., Kwok, M., & Loyd, K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. Educational Psychology, 100, 1–14

- **Isaacs, S. (2020). Social development in young children: ownership approach. London: Routledge & Kegan Paul press.**
- **Jacobs, C. (2020). The benefits of experiential learning during a service-learning engagement in child psychiatric nursing education. African Journal of Health Professions Education. 12(2), 81-85.**
- **Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. Social Issues, 64(1), 21–40.**
- **Jimerson, R., Campos, E., & Grief, L. (2003). Toward an understanding of defi nitions and measures of school engagement and related terms. California School Psychologist, 8(!), 7–27.**
- **James, W. (1890). The Principles of Psychology. New York: Holt. In: Pierce, L. and Joann P. (2018), "The History of Psychological Ownership and its Emergence in Consumer Psychology," in Psychological Ownership and Consumer Behavior, Edited by Joann Peck and Suzanne B. Shu, Springer, available at: https://www.researchgate.net/publication/324902563_The_History_of_Psychological_Ownership_and_Its_Emergence_in_Consumer_Psychology**
- **Johnson, L.; Ford, A.; Dupuis, D. & Hugh, M. (2021). Exploring Features Within Organizational and Cognitive Factors That Predict Variability in Estimates of Classwide Active Engagement. Topics in Early Childhood Special Education (TECSE), available at: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02711214211030341.**
- **Johnson-Smith, T.(2014). Student Engagement And Academic Achievement In Technology Enhanced And Traditional Classroom Environments, Ph.D. Liberty University**
- **Karcher, J., Kuperminc, P., Portwood, G., Sipe, L., & Taylor, S. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. Community Psychology, 34(1), 709–725.**
- **Kark, R., and Van-Dijk, D. (2007). Motivation to lead, motivation to follow: The role of the self-regulatory focus in leadership processes. Academy of Management Review, 32(1), 500–528.**
- **Keating, P. (2004). Cognitive and brain development. In Lerner, R & Steinberg, L. (Eds.), Handbook of adolescent psychology (2nd ed., pp. 45–84). New York: Wiley.**
- **Klasen, J.; Meienberg, A.& Bogie, B.(2020). Medical student engagement during COVID-19: Lessons learned and areas for improvement. Medical Education, 55(1), 115–118.**

- **Klem, M., and Connell, P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. School Health, 74(1), 262–282**
- **Kluger, E., Ganzach, Y., & Hershkovitz, M. (2004). The effect of regulatory focus on the shape of probability-weighting function: Evidence from a cross-modality matching method. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 95, 20–39.**
- **Knapp, E. (1994). Progressivism never died—It just moved outside: What can experiential educators learn from the past? Experiential Education, 17(2), 8–12.**
- **Kuh, D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. New Directions for Institutional Research, 141(1), 5–20.**
- **Larson, W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. American Psychologist, 55(1), 170–183.**
- **Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. Social Behavior and Personality, 46(3), 517-528.**
- **Leino, K., Gardner, R., Cartwright, T., & Döring, A. (2021). Engagement in a virtual learning environment predicts academic achievement in research methods modules: A longitudinal study combining behavioral and self-reported data. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. Available at: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fstl0000281.**
- **Li, Y., and Lerner, M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. Youth and Adolescence, 42(1), 20–32.**
- **Li Y., Yao C., Zeng S., Wang X., Lu T., Li C., Lan J., & You X. (2019). How social networking site addiction drives university students' academic achievement: The mediating role of learning engagement. Pacific Rim Psychology, 13(1), 1-7.**
- **Liew, J., McTigue, E., Barrois, L., & Hughes, J. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1 through 3 graders. Early Child Research Quarterly, 23(1), 515–526.**
- **List, A. and Alexander, P. (2017). Cognitive Affective Engagement Model of Multiple Source Use. Educational Psychologist, 52(3), 182–199.**
- **Lohman, J., Kaura, A., & Newman, M. (2007). Matched or mismatched environments? The relationship of family and school differentiation to adolescents' psychosocial engagement. Youth & Society, 39(1), 3–32.**

- **Luo, W., Hughes, A., Liew, J., & Kwok, O. (2009). Classifying academically at-risk first graders into engagement types: Association with long-term achievement trajectories. The Elementary School Journal, 109(1), 380- 396.**
- **Mahatmya, D.; Lohman, B.; Matjasko., J.& Farb, A. (2012). Engagement Across Developmental Periods , Handbook of Research on Student Engagement, Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_7.**
- **Martin, J. (2010). The motivation and engagement scale. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group. Available at: https://aps.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x.**
- **Martin, J., and Hau,T. (2010). Achievement motivation amongst Chinese and Australian school students: Assessing differences of kind and differences of degree. International Journal of Testing, 10, 274–294.**
- **Martin, J., Malmberg, E., & Liem, D. (2010). Multilevel motivation and engagement: Assessing construct validity across students and schools. Educational and Psychological Measurement, 70, 973– 989.**
- **Maroco,J., Maroco, L., Campos, J. & Fredricks, J. (2016). University student's engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). Psicologia: Reflexão e Crítica, 29(1), 1–12.**
- **Marks, M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. American Educational Research, 37(1), 153–184.**
- **McWilliam, A., and Casey, M. (2008). Engagement of every child in the preschool classroom. Baltimore: Paul H. Brooke s Publishing Co.**
- **Md-Sidin, S., Sambasivan, M.,& Muniandy, N.(2010).Impact of psychological ownership on the performance of business school lecturers. Education for Business, 85(2), 50-56.**
- **National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn . Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Science and Education. Washington, DC: The National Academy Press**
- **Newmann, M. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools. New York: Teachers College Press.**
- **Newman, M. and Newman, R. (2009). Development through life: A psychosocial approach (10th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cenage Learning**

- **Ng, S. and Su, X. (2018). An investigation into the correlates of collective psychological ownership in organizational context, Cogent Psychology, 5(1), 5: 14.**
- **Nickerson, A. and Shea, M. (2020). First-Semester organic chemistry during COVID-19: prioritizing group work, flexibility, and student engagement. Chemical education, 97(9), 3201–3205.**
- **O'Brien, H. and Toms, L.(2010). "The Influence of Hedonic and Utilitarian Motivations on User Engagement: The Case of Online Shopping Experiences." Interacting with Computers 22 (5): 344–52.**
- **O'Connell, S., and Dyment, E. (2003). Effects of a workshop on perceptions of journaling in university outdoor education field courses: An exploratory study. Experiential Education, 26(2), 75–87.**
- **Olckers, C. (2013). Psychological ownership: Development of an instrument. SA Journal of Industrial Psychology, 39(2), 1- 13.**
- **Olckers, C., & Du Plessis, Y. (2012). Psychological ownership: A managerial construct for talent retention and organisational effectiveness. African Journal of Business Management, 6(7), 2585–2596i**
- **Olckers, C.; van Zyl, L. & van der, V. (2021). Theoretical orientations and practical applications of psychological ownership Cham, Switzerland: Springer.**
- **Ovidiu, C.; Lyle, M.& McDonald, M. (2020). An Exploration of the Dynamic Nature of Psychological Ownership in a Classroom-as-Organization. Experiential Education, 2(0), 1–15.**
- **Pan, X., and Shao, H. (2020). Teacher online feedback and learning motivation: Learning engagement as a mediator. Social Behavior and Personality, 48(6), 1- 10.**
- **Parker, K., Wall, D., & Cordery, L. (2001). Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design. Occupational and Organizational Psychology, 74(1), 413–440.**
- **Parra, R., Dubois, L., Neville, A., Pugh-Lilly, O., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. Community Psychology, 30(1), 367–388.**
- **Pascarella, T., and Terenzini, T. (2005). How college affects students: A third decade of research (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass**
- **Pasion, R.; Dias-Oliveira, E.; Camacho, A.; Morais, C.& Franco, R. (2021). Impact of COVID-19 on undergraduate business students:**

a longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. Accounting Research, 34(2), 246-257.

- Perets, A.; Chabeda, D.; Gong, Z.; Huang, X.; Fung, S.& Ng, Y. (2020). Impact of the emergency transition to remote teaching on student engagement in a Non-STEM undergraduate chemistry course in the time of COVID-19. Chemical education. 97(9), 2439–2447.
- Pickford, H.; Joy, G.& Roll, K. (2016). Psychological Ownership: Effects and Applications. the Mutuality in Business Research Team at Saïd Business School, University of Oxford. Available at: https://eom.org/content-hub-blog/psychological-ownership
- Pierce, L., and Rodgers, L. (2004). The psychology of ownership and worker-owner productivity. Group and Organization Management, 29(2), 588-613.
- Pierce, L., and Jussila, I, (2010). Collective psychological ownership the work and organizational context: construct introduction and elaboration,
  Organizational Behavior,31(2), 810-834.
- Pierce, L. and Joann P. (2018), "The History of Psychological Ownership and its
  Emergence in Consumer Psychology," in Psychological Ownership and Consumer Behavior, Edited by Joann Peck and Suzanne B. Shu, Springer, available at: https://www.researchgate.net/publication/324902563_The_History_of_Psychological_Ownership_and_Its_Emergence_in_Consumer_Psychology
- Pierce, J., Kostova, T. & Dirks, K. (2001). Toward a Theory of Psychological Ownership in Organizations. The Academy of Management Review, 26(2), 298-310.
- Pierce, L., Kostova, T., & Dirks, T. (2003). The state of psychological ownership: integrating and extending a century of research. Review of General Psychology, 7(1), 84–107.
- Pierce, L., Jussila, I., &Li, D. (2017). Development and validation of an instrument for assessing collective psychological ownership in organizational field settings. Management & Organization, 1– 17.
- Ployhart, R. and Vandenberg., R. (2010). Longitudinal Research: The Theory, Design, and Analysis of Change. Management. 36(1), 94, -120.
- Policastro, M. ; Kimbrough, R.& Franklin, C. (2021). Balanced Literacy Goes Remote: A Model for Summer Learning Engagement. Illinois Reading Council. 49(4), 33-42.

- **Prizant, M., Wetherby, M., Rubin, E., Laurent, C., & Rydell, P. (2006). The SCERTS model: Volume I assessment: Volume II program planning and intervention. Baltimore, MD: Brookes Publishing.**
- **Ramey, T., and Ramey, L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? Merrill-Palmer Quarterly, 50(1), 471–491.**
- **Rapti, A.; Rayton, B. & Yalabik, Z. (2017). Employee Psychological Ownership and Work Engagement: a Two-Study Approach. Academy of Management Proceedings. Available at: https://doi.org/10.5465/AMBPP.2017.13662abstract**
- **Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. Handbook of Research on Student Engagement, Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_7.**
- **Reeve, J., and Tseng, M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. Contemporary Educational Psychology, 36(4), 257-267.**
- **Rose-Krasnor, L. (2009). Future directions in youth involvement research. Social Development, 18(1), 497–509.**
- **Rousseau, M., & Shperling, Z. (2021). Pieces of the action: Ownership and the changing employment relationship. Academy of Management Review, 35, 553–571.**
- **Schardt, A. (2019). Engagement versus Motivation: A Confirmatory Factor Analysis of the Motivation and Engagement Wheel. PhD, University of Minnesota.**
-
- **Schaufeli, B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. Happiness Studies, 3(1), 71-92.**
- **Shcheglova, I. (2019). A Cross-Cultural Comparison of the Academic Engagement of Students. Russian Social Science Review, 60(4), 314–327.**
- **Shernoff, D., and Schmidt, A. (2008). Further evidence of the engagement-achievement paradox among U.S. high school students. Youth and Adolescence, 5(1), 564–580.**
- **Schmitt, M. (2020). Children's Active Engagement in Public School Language Therapy Relates to Greater Gains. American Journal of Speech-Language Pathology. 29(1), 1505–1513.**
- **Shih, S. (2008).The Relation of Self-Determination and Achievement Goals to Taiwanese Eighth Graders' Behavioral and Emotional**

Engagement in Schoolwork. The Elementary School Journal, 108(4), 313–334.

- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: A model from the National Outdoor Leadership School. Leisure Sciences, 29(1), 1–18.
- Skinner, A. and Belmont, J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Educational Psychology, 85(4), 571–581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? Educational Psychology, 100(1), 765–781.
- Sun, X. (2020). Social media use and student creativity: The mediating role of student engagement. Social Behavior and Personality, 48(10), 1-8.
- Tian, L. (2014). Leadership, control at work, supervisor-subordinate guanxi and psychological ownership: A longitudinal study in China. Available at: https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/8685/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. Student Success, 8(2), 1-8.
- Tucker, C.; Zayco, R; Herman, K.; Reinke, W.; Trujillo, M.; Carraway, K.; Wallack, C. & Ivery, P. (2002). Teacher and Child Variables as Predictors of Academic Engagement Among Low-Income African American Children. Psychology in the Schools, 39(4), 477- 488.
- Ulmanen, S.; Soini, T; Pietarinen.J. & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork, Social Psychology of Education, 19(1), 587–606.
- Van Dyne, L., and Pierce, L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behaviors. Organizational Behavior, 25, 439–459.
- Verkuyten, M., and Martinovic, B. (2017). Collective psychological ownership and intergroup relations. Perspectives On Psychological Science: The Association For Psychological Science, 12(6), 1021–1039.
- Wang, T.and Peck, C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. Developmental Psychology, 49(7), 1266-1276.

- **Weiss, B., Little, D., & Bouffard, M. (2005). More than just being there: Balancing the participation equation. New Directions for Youth Development, 105(1), 15–31.**
- **Wilson, D., Jones, D., Bocell, F., Crawford, J., Kim, J.& Veilleux, N. (2015). Belonging and academic engagement among undergraduate STEM students: A multi-institutional study. Research in Higher Education, 56(1), 750–776**
- **Wittmer, R. (2001). Leadership and gender-role congruency: A guide for wilderness and outdoor practitioners. Experiential Education, 24(3), 173–178.**
- **Wray-Lakea, L.; Metzgerb, A.& Syvertsenc, A. (2017). Testing multidimensional models of youth civic engagement: Model comparisons, measurement invariance, and age differences. Applied Developmental Science, 21(4), 266–284.**
- **Yazzie- Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Educational Policy, Indiana University. Available at: http://ceep.indiana. edu/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf.**
- **Yim, J.; Moses, P.& Azalea, A. (2018). Effects of psychological ownership on teachers' beliefs about a cloud-based virtual learning environment, Research and Practice in Technology Enhanced Learning , 35(4), 859–881.**
- **Zhang, Y.; Liu, G.; Zhang, L.& Cheung, M. (2021). Psychological Ownership: A Meta-Analysis and Comparison of Multiple Forms of Attachment in the Workplace. 47(3), 745–770.**
- **Zhoc, K.; Webster, B.; King, R.; Li, J.& Chung, T. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. Research in Higher Education, 60(1), 219–244.**