ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: https://eduj.uowasit.edu.iq

Rese. Heba Majeed Issa,

Dr. Ali Abdul-Kazem Ajja

College of Education for Humanities / University of Wasit

Email:
heba.issa@uobasrah.edu.iq
aliajja@uowasit.edu.iq

Keywords:

effectiveness, training program, development theory, intelligence, desire to learn

CC BY

A r t i c l e i n f o

Article history:

Received 1.Jul.2023

Accepted 8.Aug.2023

Published 10.Nov.2025

The effectiveness of a training program based on the developmental theory of intelligence to improve school integration among secondary school students

A B S T R A C T

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a training program based on the developmental theory of intelligence to improve school integration among high school students. The experimental method was used in the study as it fits the nature of the research. The researcher prepared the study tools and extracted the validity and reliability of the study tools. The sample of the research consisted of (60) female students who were randomly divided into an experimental group and a control group, each consisting of (30) students. The results indicated the effectiveness of the program in improving school integration among high school students. The researcher also wrote recommendations and suggestions based on the research results

© 2022 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol61.Iss1.3615

فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الإنمائية للذكاء لتحسين الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية

الباحثة: هبه مجيد عيسى أ.د. علي عبد الكاظم عجه

كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط

المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الانمائية للذكاء لتحسين الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وتم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة لمناسبته طبيعة البحث وقامت الباحثة بإعداد ادوات الدراسة واستخراج الصدق والثبات لأدوات الدراسة وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة تم توزيعهم بشكل عشوائي الى

مجموعه تجريبية وضابطة تتضمن كل مجموعه (٣٠) طالبة وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية كما قامت البحاثة بكتابة التوصيات والمقترحات وفقا لنتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: فاعلية ، برنامج تدريبي ، النظرية الانمائية ، الذكاء، الرغبة في التعلم .

مشكلة البحث:

إن التعليم الجيد هو الأساس الذي يرتكز عليه تحسين الحياة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة وخاصة اذا انعكس على درجة الاندماج في المهام الاهداف والأنشطة التعليمية المختلفة التي تعمل المؤسسات التعليمية باختلاف مستوياتها على دمج الطلاب فيها وتمثل العوامل ذات الطبيعة الدافعية أهمية كبيرة بين من العوامل التي يجب أخذها في الحسبان عن دراسة تعلم الطلاب، ولعل الاندماج المدرسي للطلاب يمثلا واحدا من هذه العوامل ولكي يستطيع أي شخص الاندماج في المهام والأنشطة المختلفة (Ainley, 2012).

وتُعد النظرية الإنمائية للذكاء الضمنية مهمةً للغاية في البيئة التعليمية لأن الطلاب الذين يروا أن الذكاء شيء يمكن تغييره يميلون إلى أن يكونوا أكثر تحفيزاً وأداءً في المستويات الأكاديمية العليا من الطلاب الذين يروا أن الذكاء شيء ثابت وغير قابل كما إن هذه النظرية تلعب دوراً مهماً فيما يقرروه الطلاب لأنفسهم من أهداف متعلقة بالأداء المدرسي وفي أنظمة العزو ألسببي لخبرات النجاح والفشل في العمل المدرسي والمخرجات التعليمية بصفة عامة التي تشتمل على درجات التحصيل الدراسي وتعد ظاهرة عدم انتظام الطلاب في الحضور إلى المدرسة واندماجهم فيها والتسرب المدرسي خاصة في المدارس العراقية من المشكلات المؤرقة للقائمين على العملية التربوية وكذلك وجود المشكلات الاجتماعية المتمثلة بصعوبة الاندماج والتفاعل الايجابي مع الزملاء وعدم المشاركة في أنشطة المدرسة وصعوبة تكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة إضافة للمشكلات السلوكية (Blackwell,2007).

ومن خلال المتابعة للمؤسسات التربوية يمكن القول أن هناك فتور من جانب الطلاب ونقص في حماسهم ودافعتيهم للتعلم وهو ما ينعكس بصورة واضحة في عدم قدرتهم على تحقيق الاندماج المدرسي علي النحو المرغوب، اذ إن استثارة الدوافع من أبرز المشكلات التي تواجه المتعلمين؛ ويرى الكثير من التربويين والمهنيين في مجال التعليم أن الأسباب من وراء السلوكيات المخلة بالنظام داخل الصف المدرسي وكسل الطلاب وعدم وإقبالهم على إنجاز العمل الأكاديمي وعدم قدرتهم علي الاندماج المدرسي قد يعود إلى عدم رغبتهم في إنجاز العمل، وعدم تمكن بعضهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهد اللازم لتحقيقها، فحضور الطلاب إلى المدرسة واندماجهم فيها عاطفياً وسلوكياً ومعرفياً وشخصياً من خلال المساهمة النشطة من الطلاب أنفسهم في إثراء عملية التعلم يؤثر على المدى البعيد في تحصيلهم الأكاديمي، كذلك وجد أن الطلاب لا يستحسنون الأفكار الجديدة، ولا يستطيعون التكيف مع الظروف المحيطة وبناءً على ما سبق تتضح مشكلة البحث الحالي بالإجابة على التساؤل التالي هل للبرنامج القائم على النظرية الإنمائية للذكاء فاعلية لتحسين الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية ؟

أهمية البحث:

تتضمن البرامج التدريبية مجمل الخبرات وألوان النشاط التي تخططها مؤسسة أو جهة ما وتنفذها في سياق معين من خلال مدة محددة لتحقيق اهداف منشودة، إذ إن اعداد اي برنامج يتطلب تخطيطاً مسبقا له، وإن هدف أي برنامج تعليمي هو المساهمة في نمو المتعلم عن طريق أحداث تغيير إيجابي في اتجاهاته وطرائق تفكيره ومعرفته ومهاراته وترتبط البرامج التعليمية بالمفهوم الحديث والمعاصر للعملية التعليمية وإنها أبرز مظاهر تكنولوجيا التعليم ويتطلب إعداد هذه البرامج، وضع خطة منهجية منظمة وأسلوب في العمل نحو تحقيق أهداف سلوكية محددة (منصور، ١٩٨٥،ص٣١).

ولاقى مفهوم الاندماج المدرسي اهتماما كبيراً من قبل الباحثين والمختصين في المجال التربوي على المستوى العالمي في السنوات العشرة الأخيرة ويعد الاندماج المدرسي School Engagement من الناحية النظرية أحد السمات المهمة في شخصية الفرد لأنه ذو طبيعة ديناميكية، واجتماعية، وفضلاً عن أنه عملية تفاعلية(Lawson & Lawson, 2013)، وينظر للاندماج المدرسي في التصورات المعاصرة على أنه بنية ماورائية يعاد تعريفها باستمرار ضمن السياقات الاجتماعية، والعلاقات بين الأفراد، ويوثر اندماج الطلاب في أنشطة التعلم المدرسية بدرجة كبيرة في قدرة الطالب على اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة التي تتعلق بالمهام المدرسية، وما يجب بذله من جهد فيها كما أن الاهتمام بدراسة اندماج الطلاب في أنشطة التعلم المدرسية له ما يؤيده من الناحية السلوكية والاجتماعية، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الاندماج في أنشطة التعلم المدرسية خاصة في مرحلة المراهقة تظهر عليهم بعض المظاهر السلوكية الخطيرة مثل الميل إلى الادمان، ويصبحون أكثر عرضة للتسرب الدراسي.

(Pianta, Hamre, & Allen, 2012).

ويعتبر الاندماج المدرسي الطاقة التي تدفع الطالب بقوة للمشاركة في أنشطة التعلم داخل المدرسة وخارجها وقد تطورت بنية مفهوم الاندماج المدرسي فقد كان ينظر إليه في فترات سابقة على بنية ما ورائية تتضمن ثلاثة جوانب هي: الاندماج السلوكي والاندماج العاطفي والاندماج المعرفي (Veiga, 2016).

ان النقطة المركزية في تحسين عملية التعلم هي اندماج المتعلم في عملية تعلمه والمشاركة فيها، حيث يتأثر التحصيل الدراسي بشكل إيجابي بحجم مشاركة المتعلم مشاركة نشطة في عملية تعلمه، فالاهتمام بدراسة الاندماج الدراسي وتأثيره على مستوى المركزية في تحسين عملية التعلم هي اندماج المتعلم في عملية تعلمه والمشاركة فيها، حيث يتأثر التحصيل الدراسي بشكل إيجابي بحجم مشاركة المتعلم مشاركة نشطة في عملية تعلمه". فالاهتمام بدراسة الاندماج الدراسي وتأثيره على مستوى تحصيل التلاميذ له ما يؤده من الناحية البحثية، فقد أكد كل من "سكنر" و "فيرر" و"مارشاند" و" كندرمان (Skinner،Furrer ,Marchand, Kinderman, 2008) أنه على مدى العشر سنوات الماضية من البحث في بناء الاندماج وجد أن " الاندماج مساهم رئيسي في النجاح المدرسي لدى المتعلمين. فعلى المدى القصير ينبئ الاندماج بتعلم وتحصيل أفضل بالنسبة المتعلمين، أما على المدى البعيد فإنه ينبئ بنمط من المواظبة على الدوام المدرسي والتكيف الأكاديمي (Skinner ،Furrer ,Marchand, Kinderman, 2008,765) .

وبشكل عام فإن التلاميذ المندمجين دراسيا "في مهمات التعلم لديهم الفرصة للاستفادة بشكل أكبر من المادة التي يعرضها المعلم، وتتوفر لهم فرص المشاركة في الأنشطة الصفية، كما أنهم يتمتعون بعلاقة داعمة من قبل المعلم. وفي ظل هذه العوامل يتوقع أن يكون تحصيلهم أعلى وعلى النقيض من ذلك يرى "فين" و"زيمر" أن الطلاب غير المندمجون هم أولئك الذين لا يشاركون في الأنشطة الصفية والمدرسية، ولا ينخرطون معرفيا في التعلم، ولا يطورون أو يحافظون بشكل كامل على شعورهم بالانتماء للمدرسة، ويظهرون سلوكًا غير لائق قد يؤدي إلى نتائج عكسية، ويفشلون في تطوير توجهات إيجابية تديم مشاركتهم في الفصل، ويظهرون تفاعلات مختلة مع المعلمين أو الإداريين، وكل هذه السلوكيات الخطرة تقلل من احتمالية النجاح الدراسي والمدرسية، ولا ينخرطون معرفيا في التعلم، ولا يطورون أو يحافظون بشكل كامل على شعورهم بالانتماء للمدرسة، ويظهرون سلوكًا غير لائق قد يؤدي إلى نتائج عكسية، ويفشلون في تطوير توجهات إيجابية تديم مشاركتهم في الفصل، ويظهرون تفاعلات مختلة مع المعلمين أو الإداريين، وكل هذه السلوكيات الخطرة تقلل من احتمالية النجاح الدراسي .(Finn, Zimmer, 2012,99).

وفي دراسة لفريديك (Fredricks :2004) على ان الاندماج المدرسي يعمل على رفع مستوى المتعلم من الناحية الاكاديمية ويساعد على تواصل اجتماعي واكاديمي مع معلميهم ومع زملائهم وعلى كيفية تعلم استراتيجية ذاتية في التعلم

والنجاح التي تؤدي الى مردود اجتماعي وعلمي عالي التخرج تتعلق به وبمدى اندماجه وانتمائه للمدرسة او بما حوله من امكانيات واشخاص لنجاح هذه العملية لابد من توفر بيئة مناسبة للتعلم والعمل على استثارة دافعيته من خلال الانشطة الصفية و اللاصفية التي تجعله ينغمس فيها ويظهر ما لدية من قدرات. (fredicks Blumen feld & paris :2004,22)

اذا تتضح اهمية الاندماج المدرسي بالتعلم ان الطلبة المندمجين لديهم فرصة اكبر للاستفادة من المادة التي يعرضها المعلم وزيادة المشاركة في الانشطة الصفية كما انهم يتمتعون بعلاقات ايجابية مع زملائهم ومعلميهم كما يكون تحصيلهم المعرفي اعلى من خلال التغذية الراجعة القائمة على كيفية تطوير خبراته المعرفية ويتم ذلك عن طريق الجهد الذي يبذله المتعلم سواء كان علميا ام بدنيا واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المتمثلة باستخدام مهارات التفكير في العملية التعلمية (Baker, et.al,2008).

بناءً **على ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بالنقاط التالية:**

- الأهميـة النظريـة:

١. قد يمثل البحث الحالي إضافة جديدة لميدان التخصص في اثراء جانب مهم من جوانب الدراسات التربوية.
٢. أشغال المتغيرين الحاليين حيزاً في المكتبـة النفسية.
٣. تتجلى أهميته في بناء برنامج تدريبي لتحسين الاندماج المدرسي والرغبة في التعلم.

- الأهميـة التطبيقيـة:

١. قد يسهم البحث الحالي في الوقوف على مشكلات تربوية بمعالجات تجريبية من خلال برنامج تدريبي وهو تراكم معرفي في مجال علم النفس.
٢. قد تساعد هذه الدراسة الآباء والمربين في معرفة طبيعة الاندماج المدرسي والرغبة في التعلم لهذه الفئة المهمة، والتعرف على بعض الاساليب التربوية التي يمكن من خلالها علاج ما يظهر من سلوكيات غير مرغوب بها، من خلال الارتقاء بالاندماج المدرسي والرغبة في التعلم الى اعلى مستوى من النضج التي تسمح به امكانيات وقدرات الطالبات.
٣. المساهمة في بناء تصورات مقترحة لدراسات لاحقة.
٤. قد تساعد نتائج البحث الحالي في دراسات تجريبية اخرى على متغيراتها ومتغيرات معرفية اخرى.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١-فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الإنمائية للذكاء لتحسين الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وينبثق من الهدف الفرضيات الصفرية مقابل الفرضيات البديلة التالية:

أ- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ب- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ت- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ث- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي المرجأ لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

حدود البحث:

تحدد البحث بما يأتي:

- الحدود البشرية :طلبة المرحلة الثانوية من التخصص (العلمي، الأدبي).
- الحدود المكانية :المدارس الثانوية في محافظة البصرة.
- الحدود الزمنية :العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.
- الحدود الموضوعية (العلمية) :اقتصرت الدراسة في حدودها العلمية على (النظرية الانمائية للذكاء –الاندماج المدرسي).

تحديد المصطلحات:

١- الفاعلية Effectiveness عرفها كلا من :

- (بدوي ،١٩٨٣):

"القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً ، وتزداد الكفاءة ، أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً" (بدوي ،١٩٨٣ ،ص٤٩).

- (الدوسري ،٢٠١٧):

"مدى الاثر الذي يمكن ان تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلاً في احد المتغيرات التابعة" (الدوسري ،١٩٨٣ ،ص٢٣).

٢- البرنامج التدريبيtraining program:

- مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية (١٩٩٣) بأنه:

النشاط المنظم الذي يقدم الى المتدربين لتنمية وتطوير المستوى المهاري والمعرفي لديهم (اليونسكو، ١٩٩٣، ص١٢).

- غيث وآخرون(٢٠١١) بأنه:

"مجموعة من الأدوات والأساليب والأنشطة التي يتم التدريب عليها بهدف تمكين الفرد من تحسين مهاراته عبر تحقيق عدد من الأهداف العامة والفرعية الخاصة بتلك المهارة" (غيث وآخرون، ٢٠١١، ص٣٠٧).

تعريف الباحث النظري:

وهو سلسلة من الاجراءات والجلسات العلمية التي يقوم بها الباحث تستهدف تحقيق الاهداف التي ينبغي الوصول اليها.

التعريف الإجرائي: وهو مجموعة من الجلسات التي صممت على وفق علمي تتضمن كل جلسة مجموعة من الاساليب والطرائق وفنيات هادفة لتحقيق الهدف العام للبرنامج.

٣- النظرية الإنمائية للذكاءGrowth Theories of Intelligence عرفها كلا من:

- (Dweck, 2006):

وهي تعبر عن معتقدات الأفراد حول طبيعة ذكائهم من حيث أنه مرن وقابل للتغيير والتنمية من خلال التعلم وبذل مزيد من الجهد والمثابرة عند مواجهة العقبات والتحديات (Dweck, 2006, p.9).

- (Claro & Paunesku, 2014):

تسليم الطلاب بأن الذكاء مرن ويُمكن تنميته، وأن بذل المزيد من الجهد والمثابرة يساعد على اكتساب المزيد من المهارات وتعلم أشياء جديدة، والتغلب على التحديات والعقبات(Claro & Paunesku, 2014).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف(Dweck, 2006) بوصفه تعريفا نظريا لكونه يتلائم مع متطلبات البحث الحالي.

التعريف الاجرائي :إمكانية تنمية الذكاء لدى الطالبات، من خلال تعريضهنّ لعدد من المشكلات التي تحتاج إلى تحديات للوصول إلى الحل لتمكين العقل من بذل الجهد للتفكير والاستمرار بالبحث.

٤- الاندماج المدرسي School Engagement عرفه كل من:

- (Astin,1993)

مقدار الجهد النفسي والتربوي الّذي يقضيه الطالب في خبرات أكاديمية، وبذلك فإن الطالب الّذي يندمج بدرجة عالية، هو الّذي يحرص على أن يكون مستواه الدراسي جيّدا، ويقضي وقتاً كثيراً في الحرم الجامعي، ويشارك بفعّالية في المنظمات الطلابية، ويتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة الآخرين"(Astin,1993:66).

- (Fredricks,et al,2004):

القدر المبذول من الوقت والطاقة الجسمية والنفسية من قبل الطالب والموجهة نحو عملية التعلم، حيث يشمل تفاعلاته النشطة والبناءة، مثل المشاركة داخل الصف، وبذل الجهد، وفهم المعارف وتقييمها، والشعور بالانتماء والاهتمام وغيرها، وذلك من أجل تحسين مستواه الدراسي وقسم فريدريك الاندماج الى ثلاثة اقسام:

- الاندماج السلوكي: Behavioral Engagement حيث يشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم، بما في ذلك الانتباه، السلوك الإيجابي، والمواظبة على المدرسة.

- الاندماج الانفعالي: Emotional Engagementويشير إلى إدراك المواقف المؤثرة تجاه المدرسة والشعور بالانتماء إليها.

- الاندماج المعرفي: Cognitive Engagement يشير إلى نهج التنظيم الذاتي للتعلم واستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية".

التعريف النظري: وقد تبنت الباحثة تعريف (Fredricks,et al,2004) في الاندماج المدرسي لاعتماده وجهة نظره إطارًا نظريًا لهذا البحث في اعداد مقياس الاندماج المدرسي.

التعريف الاجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالبة عند اجابتهم عن فقرات مقياس الاندماج المدرسي .

اطار نظري ودراسات سابقة

- النظرية الإنمائية للذكاء :

تختلف النظريات الصريحة للذكاء Explicit theories of intelligence، عن النظريات الضمنية للذكاء Implicit theories of intelligence، حيث تشير النظريات الصريحة للذكاء إلى مجموعة من البنى والتصورات التي يضعها العلماء والخبراء في مجال علم النفس بناءً على نتائج بحوث ودراسات علمية تجريبية تم تجميع بياناتها بأدوات

علمية مقننة، في حين تشير النظريات الضمنية للذكاء إلى مجموعة البني والتصورات الموجودة في أذهان الأفراد حول طبيعة الذكاء وليس بالضرورة أن يكون لها تعريف واضح لديهم (Sternberg ,1985, 607-608).

ويتمثل الفرق الأساسي بين أصحاب النظريات الضمنية حول طبيعة الذكاء سواءً كانت الوراثية أو النمائية في الإجراءات الموجهة نحو ثبات القدرة في مقابل تحسين القدرة وتجدد اهتمام الدراسات السيكولوجية في العقود القليلة الأخيرة إلى دراسة قابلية تحسن ذكاء الطلاب، وتحديد مدى إمكانية حدوث ذلك، أم أن الذكاء ثابت منذ الولادة، واتجهت هذه الدراسات إلى تحديد الدرجة التي تسهم بها تصورات ومعتقدات ومعاني الطالب عن ذكائه وقدراته، وعن العالم المحيط به، كذلك معتقداته عن كيف يسلك ويتصرف وفق هذه المعاني على ذكائه، ومن ثم نجاحه الأكاديمي والمهني وأظهرت الدراسات الرسمية وغير الرسمية أنه بالإمكان تطوير الدماغ من خلال التحديات والمحفزات المناسبة وأن ما يعتقده الطلاب بشأن الذكاء قد ثبت ارتباطه بالأداء الأكاديمي بشكل أكبر من درجات الذكاء المقاسة بالفعل وعلى الرغم من أن الطلاب قد يختلفون في مواهبهم وقدراتهم أو اهتماماتهم أو أمزجتهم؛ إلا أنه يمكن لأي شخص التغيير والإنماء من خلال الممارسة والخبرة (Dweck, 2006,p65).

وتناولت العديد من الدراسات مصطلح العقلية وتعني طريقة خاصة في التفكير وتتضمن اتجاه الطالب وآرائه حول شيء ما لكن كارول دويك (Dweck, 2006) هي التي صاغت مصطلحات عقلية الإنماء والعقلية الثابتة وبزغت نظرية دويك (١٩٩٩) من منظور معرفي اجتماعي يفترض أن عمليات التفكير تلعب دورا رئيسيا في الدافع الإنساني والأداء والتأثير (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007).

ونصت هذه النظرية على أن الطلاب ذوو عقلية الإنماء يظهرون دوافع أكبر داخل المدرسة، ويحصلون على درجات وتقديرات أفضل في الاختبارات من الطلاب ذوي العقلية الثابتة وان عقلية الإنماء مصطلح يتضمن مساعي ومحاولات الطالب لتنمية وتطوير وتحسين وإنماء مهاراته وقدراته، رغم كل التحديات والصعوبات التي يواجهها وترى (Dweck, 2008, p.5) أن حوالي(٤٠)%، من الطلاب لديهم عقلية إنماء، وأن (٤٠)% من الطلاب لديهم عقلية ثابتة، بينما أن ال(٢٠)%، الآخرين غير مصنفين، وهذه نسب مرتفعة، ويجب الحد منها؛ لذا هناك حاجة إلى ترسيخ عقلية الإنماء في أطفالنا مبكرا بقدر الإمكان؛ ليتمكنوا من الحفاظ على العقلية التي تهتم بفكرة أن الجميع بمقدورهم النجاح (ريتشي ولي، ٢٠١٨، ص٣١).

وفي ذات الصدد أشارت (Dweck, 2006) أن كل فرد يولد مزود بالرغبة في التعلم، ولكن تنتهي هذه الرغبة بسرعة؛ بسبب العقلية الثابتة، حيث عندما يكتسب الأطفال القدرة على تقييم أنفسهم يصبحوا خائفين من عدم كونهم أذكياء؛ وبالتالي يصبح بعضهم خائفا من التحديات ويرفض فرص التعلم وتشير عقلية الإنماء إلى اعتقاد الطالب بأنه يمكن رعاية الصفات والإمكانات الطلابية عن طريق ممارستها للتمكن منها، وأنه يمكن تطوير الذكاء بمزيد من الجهد والمثابرة عند العقبات والتحديات وأن الطالب يختار نمط العقلية الذي يتبناه، وهذا الاختيار يحدد هل يرى الطالب أن النجاح يكمن في إنبات أنه ذكي، وأن الفشل يتمثل في وجود عقبة أو عائق أمامه أو الحصول على درجة سيئة وفي المقابل قد يرى الطالب أن النجاح يتعلق بتوسيع نطاق تعلم شيئا جديدا وتطوير نفسه، وأن الفشل يتمثل في عدم الإنماء والتطور، وعدم الوصول إلى الأشياء التي يقدرها ويوجد تأثير عميق لما يعتقده الطلاب عن أنفسهم على تصرفاتهم، حيث يعتقد الطلاب ذوي عقلية الإنماء أنهم بإمكانهم تطوير ذكائهم وقدراتهم، وتحمل المزيد من المخاطر عند مقارنتهم بذوي العقلية الثابتة الذين يعتقدون أن ذكاءهم ثابت (Mangels, Butterfield, Lamb, Good & Dweck, 2006).

يتضح مما سبق أن ما يعتقده الطالب عن نفسه له تأثير كبير على سلوكه وتحصيله الأكاديمي ونجاحه، وأن كل طالب يصوغ ويحدد لنفسه إطارا من المعاني والمعتقدات يفهم من خلاله العالم، ويتعامل به معه، وعلى الرغم من وجود فروق

فردية في المواهب والقدرات والمهارات بين الطلاب؛ إلا أنه يمكن لكل طالب تحسين وتطوير قدراته إن كان يتبنى عقلية الإنماء، ويرى أن الفشل محاولة للتحسين والتعلم عكس الطالب ذي العقلية الثابتة وتعد مكونات العقلية هي المحرك الأساسي في التعامل مع جميع المواقف، وتزداد أهمية هذه المكونات إذا ما كانت المواقف تشتمل على تحديات وعقبات ومشكلات، كما تعد العقلية هي

العمود الفقري للنجاح والتميز حيث أن مزيج من المثابرة وفاعلية الذات والتوجه نحو الاتقان، يجعل الطلاب ذوى التحصيل المرتفع متميزين، كما أنه بإمكان هذا المزيج الارتقاء بذوي التحصيل المتوسط والمنخفض، وتتمثل مكونات العقلية في:

١-**المثابرة Grit:** تتمثل المثابرة في شجاعة وقوة العقل التي تجعل تمكن الشخص أن يستمر في فعل شيء صعب أو مزعج. واصطلاحيا يقصد بها مقدار دأب الطالب بالأهداف طويلة المدي، وتستلزم العمل بقوة تجاه التحديات، والحفاظ على الجهد والاهتمام على مدار سنوات على الرغم من الفشل في التقدم (Duckworth, Peterson & Kelly ,2007)

وكذلك تشير المثابرة إلى الميل للحفاظ على الاهتمام المستدام وبذل الجهد نحو الأهداف طويلة الأجل وتشمل مزيجا من العاطفة والاهتمام والاقتناع (Jensen, 2007)

والطلاب ذوو المثابرة المرتفعة أكثر ممارسة وأكثر تمسكا بالتزاماتهم، علاوة على ذلك أجرت (Duckworth, 2009) مقابلات مع أفراد كانوا على قمة تخصصاتهم، واكتشفوا أن إصرارهم ومثابرتهم هي التي دفعتهم إلى النجاح كما أن الطلاب الذين يستطيعون المثابرة عند تكليفهم بمهمة صعبة هم أكثر عرضة للنجاح الأكاديمي أكثر من الطلاب الذين يشعرون بأن الذكاء يتأثر بالقدرة الطبيعية الفطرية، فالطلاب الذين لديهم عقلية ثابتة يسارعون إلى الاستسلام في المهام الصعبة (Levinson, 2012,p65).

٢- **فاعلية الذات Self-Efficacy:** تتمثل في إيمان الطالب واعتقاداته بقدرته على النجاح، (Tranquillo,2015,p87) كما تشير إلى قدرة الطالب على إنتاج تأثيرات مهمة، والطالب ذو فاعلية الذات المرتفعة يشعر بقدرته على إحداث التغيير؛ وبالتالي يتخذ مبادرات مختلفة والطلاب ذوو المستويات المرتفعة من فاعلية الذات يكونوا واثقين من قدراتهم عند مواجهة المهام الصعبة؛ لأنهم يروا أن ذلك يمثل تحديا وليس وسيلة لتجنب مثل هذه المواقف (Bandura, 1989, p.1179).

٣- **توجهات الاتقان Mastery Orientation:** تشير إلى الدرجة التي يصوغ بها الطالب أهدافه لتحسين نفسه، وتتمثل في اختيار الطالب أهداف إتقان وأهداف أكثر تحديا وأن أهداف الإتقان يهتم فيها الطلاب بالتعلم وزيادة كفاءتهم، في حين أن أهداف الأداء يهتم فيها الطلاب بالحصول على أحكام ملائمة لكفاءتهم. وينصب اهتمام الطلاب ذوو عقلية الإنماء بأهداف الإتقان، والتي ترتكز على فهم المهارة أو المحتوى، في حين يهتم الطلاب ذوو العقلية الثابتة بأهداف الأداء، والتي تعني الأهداف التي يسعى الطالب فيها لإظهار كفاءة أعلى من أقرانه (Mrazek, 2020,p65).

ويتضح مما تقدم أنه يمكن الحكم على عقلية الطالب من خلال درجة مثابرته وشغفه ومقدار عمله بقوة تجاه التحديات المختلفة ومدى الحفاظ على جهده كما يمكن تحديدها وفقا لفاعلية الذات لدى الطالب والتي تعكس اعتقاده بقدرته على النجاح، كذلك يمكن الحكم عليها من خلال نوعية الأهداف التي يصبو إليها الطالب من حيث كونها أهداف إتقان أم أهداف أداء أن اعتقادات الطلاب ذوي عقلية الإنماء تختلف عن اعتقادات زملائهم ذوي العقلية الثابتة، حيث يعتقد الطلاب ذوي عقلية الإنماء أنه يمكن دائما تغيير درجة الذكاء، وأن المثابرة وليس بالضرورة المواهب هي التي تحدد النجاح، وفى ذات الصدد أن عقلية الإنماء تزيد من التحصيل الدراسي ودافعية الطلاب، كما أنها تحسن من وعيهم بإمكانية تنمية ذكائهم العديد من الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين عقلية الإنماء وكفاءة التعلم كما تظهر الأبحاث الحالية

أن الطلاب الذين لديهم عقلية الإنماء أكثر تحمسا للتعلم، ويعملون بجدية أكبر، كما أنهم أقل إحباطا عندما يواجهون صعوبات ويستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية وعليه أوصت دراسة (Hatcher, 2018) بأنه يجب على المعلمين أن يفكروا في استخدام النظرية الانمائية في الصفوف الدراسية لمساعدة طلابهم على تطوير عقلية إيجابية، وبالتالي تقليل مشاعر قلق التعلم لدى الطلاب، كما أوصت دراسة(Frank, 2018) بضرورة تعليم عقلية الإنماء للمعلمين، وحثهم على وضع توقعات عالية لطلابهم وتحفيز الطلاب وبناء الثقة معهم، وتوفير التطوير المهني المركز للمعلمين.

يتضح مما تقدم ميل أصحاب النظرية النمائية للذكاء إلى زيادة الجهد المبذول من خلال أهداف التعلم ويظهر ذلك في كيفية تعاملهم مع مواقف عدم النجاح المختلفة التي قد يتعرضون لها، إذ يعمدون إلى بذل مزيد من الجهد بهدف تحسين قدراتهم مستقبلًا، ومن ثم يظهرون تمكناً أكبر من غيرهم في أثناء تعلمهم من خلال استخدامهم لاستراتيجيات التعلم العميقة التي تفوق أهداف الآخرين المنافسين لهم، كما ان عقلية الإنماء تمكن الطالب من المثابرة عند مواجهة التحديات المختلفة وأداء المهام الصعبة، ورؤية أن هذه التحديات، وتلك المهام تتيح له فرصا للنمو والتعلم، وتحسين معارفه ومهاراته، وأن النجاح شيء تحت سيطرته والجهد الذي يبذله مؤشرا للتعلم والإتقان؛ لذا تجعله ظهر نمط استجابة موجه نحو الإتقان كما أن الطالب ذو هذه العقلية يقر بأن مستوى الذكاء مرن، ويمكن تغييره بزيادة الممارسة والجهد، وتجعل هذه العقلية الطالب أقل عرضة للثقة المفرطة في نفسه، وأكثر دقة في تقييم وتقدير ذاته، وأقل عرضة للتسرب من التعليم، كما تجعله يمتلك دوافع ذاتية أكبر، وأخيرا تمكنه من الحصول على تقديرات دراسية مرتفعة.

الاندماج المدرسي:School Engagement

لاقى مفهوم الاندماج المدرسي اهتماما كبيراً منذ عام (١٩٩٠) لكن في الحقيقة ان بدايات هذا الموضوع تعود الى (السكندر استين، ١٩٨٤) الذي اكد اهمية ما يدعى (مشاركة الطالب) والتي تبعها ما يدعى (بخبرة المتعلم) اذا يهدف هذا المفهوم الى تعزيز التعليم والتعلم في المدرسة اذا يعرف الاندماج المدرسي على انه علاقة تفاعلية بين الوقت والجهد الذي يبذله الطالب والمصادر الاخرى ذات الصلة التي يتم استثمارها من قبل الطالب والمدرسة وكذلك المؤسسات الاجتماعية الاخرى، من اجل زيادة خبرة المتعلم وتعزيز مخرجات التعلم. ان مفهوم الاندماج يدور حول السلوك الصفي الجيد او المواظبة ومدى التفاعل داخل غرفة الصف فمثلا الطالب الذي يجلس في نهاية الصف الدراسي قد لا يشترك بالواجبات الصفية ولا يكمل واجبه الصفي بالمقارنة مع زملائه الذين يكونون جالسين في بداية غرفة الصف الذين يكونون اكثر تفاعلا واندماج مع المدرس.

وتعد المشاركة الإيجابية في المدرسة مهمة لتعلم الطلبة والنجاح الأكاديمي لهم حيث إن الطلبة الأكثر اندماج في المدرسة يؤدون أداء أكاديميا أفضل كما أن الطلبة الذين يحضرون المدرسة بانتظام يركزون على التعلم ويلتزمون بقواعد المدرسة ويحظون عموما بدرجات أعلى ويؤدون أداء أفضل في الاختبارات المقننة معياريا.(Wang et al., 2011, 466).

وعلى النقيض من ذلك نجد أن عدم اندماج الطلبة في المدرسة يؤدي إلى نتائج وخيمة على الطلبة والتي تتضمن نقصا في التحصيل والمشاركة في السلوكيات المنحرفة ومن ثم التسرب من المدرسة (Wang & Eccles, 2013, 12).

وقد عرف "شيرنوف وأخرون" (Schernoff et al., 2003) الاندماج المدرسي على أنه الاستثمار النفسي والجهد الموجه إلى التعلم والفهم والتمكن من المعرفة. كما أنه هو شعور الطلبة بالانتماء إلى المدرسة وقبول قيمها والمشاركة الإيجابية في أنشطتها (Schernoff et al., 2003,p46).

كما أشار "بريوستر وبون" (Brewster & Bowen, 2004) أن اندماج الطلبة في المدرسة يقع على متصل يمتد ما بين الطرق العقلانية والنقدية نسبيا هؤلاء الأكثر بنية معرفية وتلك التي تعكس رؤية عالمية وديمقراطية حاسمة. وقد أشارا إلى أن هذا المتصل ليس وصفيا فقط وإنما هو انتقال من الطرق العقلانية إلى التفسيرية إلى المزيد من الفهم النقدي والتي تعتبر جميعها طرقا لبناء المزيد من الاندماج المتأصل اجتماعيا(Brewster & Bowen, 2004,p87)

ويرى "كليم وكونييل" (Klem & Connell, 2004 ,p56) أن الاندماج هو أن يكون الطلبة منتبهين ويتطلب ذلك أن يلتزم الطلبة بالمهمة وأن يجدوا قيمة متأصلة فيما يطلب منهم عمله وبالتالي فإن الطلبة المندمجين يؤدون المهمة المخصصة لهم بكل حماس وفطنة واجتهاد ومثابرة.

وقد أكد "بريزون وهاند"(Bryson & Hand, 2007,p97) أن اندماج الطلبة يقع على متصل من الاندماج إلى الانفصال وأن الاندماج موجود أيضا بعدد من الدرجات المختلفة وبعض الطلبة يهتمون بالتعلم ويندمجون في الأنشطة التعليمية في حين يشعر البعض الأخر بالضجر والخمول في نفس مهمة التعلم.

وقد أوضح "كونيل وويلبورن"(Connell & Wellborn, 1994,p21) أن هناك نوعين من الاندماج المدرسي هما الاندماج المستمر والذي يشمل سلوك الطالب وانفعالاته وعملياته الفكرية خلال وأثناء اليوم الدراسي، والنوع الثاني هو التفاعل مع التحدي والذي يشير إلى الاستراتيجية التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الفشل المدرك أثناء التعلم.

في حين قد توسع "شلشتي" (Schlecht, 2001,p80) في تصنيف الاندماج المدرسي إلى خمس فئات مختلفة والتي يقترح أنها متصل يتراوح ما بين:

١-الاندماج الحقيقي الصادق حيث يكمل الطالب العمل المدرسي لأن للمهمة معنى واضحا وقيمة واضحة وهذا الاندماج الإيجابي يتطلب من الفرد أن يكون ملتزما بالمهمة وأن يجد فيها قيمة متأصلة.
٢-الاندماج المناخي حيث لا يوجد للمهمة قيمة داخلية ولكن فها نتائج خارجية.
٣-الامتثال السلبي حيث يتم أداء المهمة لتجنب أي نتائج سلبية.

٤-الانسحاب حيث ينفصل الطالب عن المهمة ولكن لا يزعج الآخرين ولا يحاول استبدال أنشطة أخرى بالمهمة المخصصة له.

٥- التمرد حيث يرفض الطالب أن يؤدي المهمة ويمكن أن يزعج الآخرين ويستبدل مهمة التعلم بأنشطة أخرى.

ويشير الاندماج الى كيفية التفاعل بين جميع المتغيرات الأكاديمية التي تصاحب الطلبة في سنوات حياتهم المدرسية نتيجة التجارب التي يتعرضون لها (Feldman, Smart, thington, 2005: 530) ويؤكد (Akey، 2006) أن حالة الاندماج تتحقق من خلال مؤشرين هما المستوى الاول: هو مستوى المشاركة في الأنشطة والاهتمام الذي يبديه الطلبة في أثناء ممارسة الأنشطة المدرسية. ويتحدد مفهوم الاندماج في العمل المدرسي من خلال سلوكيات (لجهد، المثابرة، والانتباه)، والاتجاهات المصاحبة (الدافعية، قيم التعلم الموجبة، الاهتمام، الحماسة، والفخر بالنجاح) ولذلك يسعى الطلبة المندمجون في العمل المدرسي إلى التحرك نحو الأنشطة داخل وخارج البيئة المدرسية التي تؤدي بهم إلى توقعات النجاح وتحقيق مستوى التعلم المطلوب ويتميزون بحب الاستطلاع والرغبة بالمعرفة واستجابتهم الانفعالية موجبة نحو التعلم والبيئة المدرسية (Akey,2006:٥) .

ويرى "آستن" (١٩٩٣) بأن الطلبة هم الأكثر تأثيراً على بعضهم البعض وعلى أهمية التطوّر الاجتماعي للطلبة الآخرين وإن قيّم واعتقادات وطموحات الطلبة تتغيّر باتجاه القيّم والطموحات والاعتقادات السائدة للطلبة الآخرين. وافترض "آستن" أن الاندماج المدرسي الجيّد يكون له تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطالب وتطوّره الشخصي. (Astin, 1993: 75).

إن كل فرد لديه رغبة في الاندماج مع الآخرين وتختلف من فرد لآخر فقسم من الأفراد لديه رغبة قوية في الاندماج ويحاول دائماً أن يبقى محاطاً بالأصدقاء والمحبين ويشعر بفقدان شيئاً مهماً في حياته .في حال لم يتواجد هؤلاء الأصدقاء والمحبين حوله. والقسم الآخر قد لا تكون لديه هذه الرغبة القوية في الاندماج فلا يشعر بالعزلة إذا لم يكن الأصدقاء حوله معظم الوقت ولا يشعر بالهم والقلق إذا لم يجد شخصاً يحبه.

(مؤشرات) الاندماج المدرسي الإيجابي لدى طلبة الثانوية:

أوضح "مغاريوس" (١٩٨٣) عددا من المؤشرات التي يستدل بها على الاندماج المدرسي وهي:

١- إدراك الطالب لقدراته وإمكاناته وتقّبل مدى تلك القدرات والإمكانات فعندما يعرف الطالب حدود إمكاناته وقدراته في المجال الدراسي. كان اختياره لنوع الدراسة سليماً وبالنتيجة يكون أداؤه الدراسي جيّداً في ما بعد.

٢-الرغبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والشعور بالاستمتاع في حالة وجود مثل تلك العلاقات فالطالب المدرسي يتحدث ويتناقش مع زملائه والمدرسين وغيرهم في إطار المدرسة. وبالمحصلة كلما كان الطالب مقبلاً على بناء علاقات سليمة معهم أشبع جزءاً من حاجاته العامة مثل الحاجة إلى الانتماء، وتقبل الآخرين الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الاندماج لديه.

٣-مدى النجاح الذي يحققه الطالب في عمله ورضاه عن هذا النجاح. وغالباً ما يتحقق النجاح عندما يكون هناك تجانس بين نوع الدراسة التي اختارها الطالب وبين قدراته واستعداداته وميوله وتوقعاته مما يجعل لها أثرا كبيرا في نجاحه وتقدّمه في الدراسة.

٤- الإقبال والانفتاح على الحياة والبيئة المحيطة بالطالب ويتضح ذلك من خلال تفاؤله بالحياة عامةً وتعامله بحماس شديد وجدّية مع المحيطين به في البيئة المدرسية بصفة خاصة.

٥-القدرة على مواجهة الإحباطات خلال حياته اليومية بشكل عام والمدرسية بشكل خاص مثل أنظمة المدرسة والمتطلبات الدراسية والعلاقات الاجتماعية وغيرها (القاضي، ٢٠١٢: ٥٧).

النظريات التي فسرت الاندماج المدرسي : Theory Studend Integration and Studend Departure

اولآ: نظرية تينتو (Tinto) لتكامل الطالب (TINTO ,1975)

تؤكد نظرية تينتو (Tinto) الدور الحاسم للمشاركة في النتائج الايجابية لطلبة المدرسة وتركز على تكامل دور الطالب في الحياة المدرسية وعلى فهم العلاقة بين مشاركة الطالب وتعلمه والتأثير الذي تحدثه المشاركة على استمرار الطالب واندماجه في المدرسة. وهناك رابط أساسي ينتج من التفاعل بين مشاركة الطالب ونوعية الجهد المبذول ويرتكز التكامل في المشاركة مع الاقران وهيئات التدريس داخل وخارج الفصول الدراسية وهي مرتبطة بشكل ايجابي بنوعية الجهد. فالطالب يشارك زملاءه في القيم والمعايير والتقاليد داخل المؤسسة التعليمية ومن ثم ترتبط بكل من التعلم والمثابرة وكلما زاد تعلم الطالب زادت احتمالية بقائه في المؤسسة التعليمية. وان عدم تكامله يأتي بسبب عدم التوافق أو التواصل مع الزملاء والمدرسين ولا يقوم الطالب ببذل الجهد ولا تكون لديه مشاركة مما يؤدي الى ترك الحياة المدرسية، وأشار ان الطالب عندما

يباشر سوف يواجه شخصيات من أنماط مختلفة من الطلبة أصحاب مهارات وخصائص أكاديمية مختلفة قد يتباينون في سلوكياتهم اليومية وأهدافهم الشخصية (Tinto,1975 :95).

قد يلجأ الطالب الى تعديل واعادة صياغة الجوانب السلوكية له باستمرار عن طريق التفاعلات مع زملائه والاكاديميين والنظام العام للمؤسسة الاكاديمية. اذ أن الصف الدراسي في المدرسة هو المركز الرئيس للنشاط التربوي للطالب المدرسي لمؤسسات التعليم العالي كونه المكان المخصص للتعلم الاكاديمي بعيدا عن التزامات الطلبة خارج المدرسة مما يؤدي الى زيادة خبرة الطالب الاكاديمية والاجتماعية كونه مفترق طرق يلتقي به التعلم الاكاديمي والحياة الاجتماعية للطالب مما يؤدي الى التواصل والمشاركة داخل الصف الواحد .

وهناك أربعة اتجاهات تكون أما (أكاديمية) أو (تنظيمية) أو (نفسية) أو (اجتماعية) هي المسؤولة عن استمرار الطالب في الحياة المدرسية او تركها او عدم الاستمرار فيها وسوف نتطرق الى وجهات النظر الأربعة في هذا البحث (Tinto,1975:96).

أ- وجهة النظر الأكاديمية (Academic Perspective):

ان درجة أداء الطلبة بشكل جيد في الفصل الدراسي (كالإنجاز الاكاديمي وادراكهم للدراسة في الفصول الدراسية على أنها ملائمة أو ذات قيمة علمية أي "التحضير المسبق للواجبات المستقبلية " وأن يكون الطلبة راضين عن تخصصاتهم الاكاديمية . وعلى العكس من ذلك اذا كان أداء الطلبة غير جيد وليس لديهم رغبة في تخصصهم وغير راضين عنه مما يؤدي الى تركهم المدرسة ومغادرتها (Kuh & Love,2000:199).

ب- وجهة النظر التنظيمية (Organization Perspective):

في دراسة أجراها (Berger and Braxton,1998) أن السلوك والبيئة التنظيمية تؤثر في الطلبة وقراراتهم بترك التعليم المدرسي أو الاستمرار به. ويرى (Tinto,1987) أن تنظيم الخصائص الهيكلية تتمثل في:

١- حجم المؤسسة من حيث الارادة واقسامها .
٢- الهيكل التنظيمي.
٣- نسب الطلاب داخل الصف بالنسبة الى الهيئة التدريسية .
٤- مصادر المؤسسة التي تخدم الخصائص التنظيمية (Berger & Braxton,1998:114).

ت- وجهة النظر النفسية (Psychological Perspective):

اكد (Tinto,1987) أن وجهة النظر النفسية تركز اهتمامها على خصائص الطالب النفسية. أو على دور الخصائص النفسية للطالب في التكامل أو قلة التكامل داخل الحياة المدرسية، مما يؤدي الى ترك الطالب للمدرسة وان وجهة النظر النفسية مستمدة من نظرية السلوك الموقفي والتعامل مع النظرية السلوكية ونظرية فاعلية الذات وأن الخصائص السلوكية للطلاب تميل الى تفاعل الطلبة مع البيئة أو المجتمع المدرسي اذ أكدوا أن احساس الطالب العالي بفاعلية الذات تولد لديهم الثقة للتكيف مع المدرسة.(Bean and Eaton,2001:84).

ان هذه الخصائص أو السمات تقدم عناصر مهمة لعملية ترك الطلبة للمدرسة ان فاعلية الذات تشير الى التصورات الفردية لقدرة الطالب على الاندماج في النشاطات الضرورية لتحقيق نتائجهم الخاصة. (Bandura,1997:26).

ث- وجهة النظر الاجتماعية (Sociological Perpective):

ان آلية الاندماج الاجتماعي كما أشار لها (Tinto) تتضمن مجموعة الطلبة والانشطة الخارجية وتفاعلهم مع هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية. وأشارت دراسة (Kuh, etal,2007) بأن الاحتفاظ أو انسحاب الطالب من المدرسة يتم

بتأثير القوى الاجتماعية المتنوعة فهم يركزون على وجهة النظر الاجتماعية ويؤكدون أنه يجب فصل الطلبة من مجموعتهم المعتادين عليها أو التي يتعاملون معها مثال الاصدقاء أو زملاء سابقين أن هذا الانفصال مهم جدا في مده التجربة الانتقالية اذا يبدأ الطالب بالتفاعل مع مجموعة جديدة في المدرسة ويجب الانضمام لها واضاف أن الطلبة الذين يميلون لمغادرة أو ترك المدرسة هم نفسهم الذين يواجهون تحديات ويفشلون في محاولتهم بسبب خلقهم مسافة بين أفراد عائلتهم والاصدقاء أو مجتمعاتهم. وتستمر التحديات امام الطالب ما دام يتبنى القيم التي تفرضها بيئة المجتمع المدرسي الجديد الذي يدرس الان. (Kuh et al.,2007:11).

ووجهات النظر التي أشار اليها براكستون (Braxton,2000) أن وجهات النظر الأربع المذكورة اعلاه تفسر وتوضح أسباب ترك الطلبة الحياة المدرسية وأن لكل وجهة نظر مجموعة مختلفة من الأسباب. ويعد الاطار النظري الذي يقود ويساعد الباحثين والأكاديميين والاداريين الذين يسعون لتطوير البرامج الاكاديمية والاجتماعية المعدة لنجاح الطلبة في المدرسة وأن ديناميكية الاندماج الكاملة لطلبة المدرسة تتمثل في تكامل الطلبة في الانظمة الاجتماعية والأكاديمية للمؤسسة التعليمية وترك الطلبة للمدرسة (Braxton,2000:11).

وهناك بعض العوامل التي قد تؤثر في خبرة الطلبة في التعلم واندماجهم المدرسي وهذا ما اشار اليه (Tinto):

١- المجموعة الأولى: تتمثل في عوامل او خبرات ما قبل دخوله المدرسة اذ أن الطالب يدخل المدرسة مع مجموعة واسعة من الخصائص والميول (الاسرية، الخلقية والاجتماعية، والمهارات والسمات الشخصية، والميول والاهداف، والموارد المالية، والاقتصادية) ان هذه العوامل التي تقود الفرد الى التفاعل مع المؤسسة التعليمية بطريقة مختلفة هي نفسها تؤثر في كيفية مشاركة الطالب مع هذه المؤسسة بشكل ناجح وفعال من خلال التأثير على التغير الدائم لأهداف الفرد والتزاماته بالأنشطة التربوية المستقبلية .

٢- المجموعة الثانية: وتنشا هذه بعد دخول الفرد المدرسة نتيجة التفاعل الأكاديمي والاجتماعي مع المؤسسة التعليمية وكما زادت مشاركة الطالب اجتماعيا وأكاديميا تؤدي الى زيادة المشاركة في التعلم واستثمار الجهد والوقت في التعلم. أن زيادة الجهد تؤدي الى زيادة تعلم الطالب وبقائه في المدرسة وعدم تركها أو التسرب منها (Tinto, 1993:131).

وتركزت نظرية (Tinto) في أنه كلما زاد تفاعل الطالب كانت استجابته بشكل ايجابي للنظام الاكاديمي والنفسي والاجتماعي في المؤسسة التعليمية الرسمية غير الرسمية منها مع هيئات التدريس والطلبة داخل وخارج الفصل الدراسي كلما كان التفاعل ايجابي وزادت فرصة الطالب للاستمرار في المدرسة لأن التفاعل والخبرات السابقة أو السلبية تؤدي الى قلة اندماج الطالب وأبعاده عن المجتمع الاكاديمي والاجتماعي في المؤسسة التعليمية وبالنتيجة تهميش دور الطالب وثم ترك المدرسة.(Pascarella & Terenzini ,2005:7).

ثانياً : نظرية فريدريك وآخرون (Fredricks,et al,2004)

قسم فريدريك وآخرون الاندماج على:

١- الاندماج السلوكي Behavioral Engagement:

يعرف فريدريك وآخرون (Fredricks,et al,2004) الاندماج السلوكي في اتجاهين الأول: سلوكا ايجابياً: مثل اتباع الأنظمة والالتزام بمعايير القاعة الدراسية وكذلك ترك السلوكيات السلبية مثل عدم حضور المحاضرات والدخول في مشاكل مع الاخرين ويتضمن الاتجاه الثاني: الالتزام في مهام تعليمية وأكاديمية: ويشمل سلوكيات مثل الجهد والمثابرة والانتباه والتركيز وطرح الأسئلة والمشاركة في النقاشات الصفية.

لقد أشار فاين وآخرون (Finn,et al,1995) إلى أن الاندماج السلوكي يتضمن أربعة مستويات إذ يظهر المستوى الأول : في تطبيق الطلبة لقواعد وأنظمة القاعة الدراسية واطلق فريدريك وآخرون على هذه التسمية السلوك الايجابي. واما المستوى الثاني: يتضمن هذا المستوى بطرح الطالب للأسئلة والحوار والنقاش مع الأستاذ وقضاء المزيد من وقت في القاعة الدراسية وعمل المزيد من النشاطات. واما المستوى الثالث: يتمثل بمشاركة الطلبة في الأنشطة الاجتماعية والرياضية بالمدرسة. واما المستوى الرابع: يتضمن مشاركة الطلبة في القوانين المدرسية والصفية. (Finn et al, 1995:423)

٢- الاندماج الانفعالي: (Emotional Engagement)

يعرف الاندماج الانفعالي حسب نظرية فريدريك وآخرون بأنه إحساس الطالب بالاتصال الانفعالي بالمدرسة والأساتذة والأصدقاء أو زملاء الدراسة وأضاف كل من سكنر وبيلمونت (Skinner&Belmont) لهذا التعريف ردود الأفعال الانفعالية مثل السعادة والحزن والاحباط والقلق والاهتمام والملل في القاعة الدراسية.(Fredricks&Eccles,2002:522).

واتفق "نيومان وآخرون (Newmann,et al,1992) مع فريدريك (Fredricks,2004) في تعريف الاندماج الانفعالي على انه إحساس الطالب بالارتباط الانفعالي بالمدرسة والأساتذة وقد أكدوا انه يتم قياس هذا البعد من خلال مطالبة الطلبة بتحديد مشاعرهم تجاه المدرسين والمدرسة. (Newmann et al,1992:13)

وقد اتفق كل من ماك نيلي وآخرون (Mc Neely et al,2002) ونيومان وآخرون (Newmann et al,1992) مع (فريدريك ،٢٠٠٤) (Fredricks)على تعريف شامل للاندماج الانفعالي وهو الارتباط الانفعالي بالمدرسة والمدرسين والأصدقاء ويشمل مجموعة الانفعالات الايجابية والسلبية مثل شعور الطالب بالسعادة والاهتمام من ناحية والملل والإحباط والغضب من ناحية أخرى وأيضا يتضمن الاندماج الانفعالي ردود الأفعال الموجبة والسالبة تجاه البيئة المدرسية. انه يشمل التفاعلات الانفعالية في داخل الحصة الدراسة والاتجاهات نحو المدرسة والمدرسين والشعور بالانتماء إلى المدرسة وتقدير قيمتها.

(Wang et al, 2011:466) (Mc Neely et al, 2002:140)

٣- الاندماج المعرفي: (Cognitive Engagement)

يعرف فريدريك وآخرون الاندماج المعرفي بأنه يرتبط بان يكون التعلم استراتيجياً ومنظماً ذاتياً. فهو يتضمن الاهتمام ورغبة الطلبة في استثمار مجهودهم ووقتهم لإتقان المعارف اللازمة للمهام الصعبة الموكلة لديهم . (Fredricks,et al,2004:65)

وقد اتفق كل من كونيل وويلبرون (Connell&Wellbron,1991) وبنترش ودي جروت (Pintrich & De Groot, 1990) وهناك عدد من مكونات للتعلم المنظم ذاتياً في قاعة الدراسة وهي:

أولاً : هي إستراتيجيات ما وراء المعرفة للتخطيط والتنظيم والمراقبة وتعديل التعلم .

ثانياً : هي إدارة وضبط الجهود في مهام التعلم والمهام الأكاديمية .

ثالثاً : الاستراتيجيات المعرفية هي التي يستعملها الطلبة في التعلم والتذكر وفي مهام التعلم (Pintrich & De Groot, 1990:35) .

كذلك أكد شابمان (Chapman,2003) أن الاندماج المعرفي هو الاستثمار في التعلم والاستعداد لتجاوز المتطلبات وتفضيل التحدي .يقاس الاندماج المعرفي من خلال مدى انتباه الطلبة في الفصل الدراسي والجهد العقلي المبذول في مهام التعلم وكذلك المثابرة في أداء المهمة.

ومما تقدم أكد فريدريك وآخرون أن هذه المكونات الثلاثة للاندماج مترابطة ديناميكياً اي أنها ليست عمليات منفصلة عن بعضها البعض. ولكن هذا التقسيم يساعد على فهم أن الاندماج مفهوم متعدد الأبعاد وان هذه المكونات لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض وإنما تفهم بأنها متشابكة وديناميكية. (Fredricks,et al,2004:70).

وبناء على ذلك نجد أن الاندماج المدرسي للطلبة يشير إلى استعدادهم وحاجاتهم ورغباتهم ودوافعهم للمشاركة في عملية التعلم وان يكونوا ناجحين في تعزيز عملية التعلم والتفكير على مستوى أعلى حتى يستمر الفهم والتعلم. (Bomia, et al. 1997:294).

ثالثاً : نظرية بيس (Pace,1984) نوعية الجهد (Theory Quality of Effort):

ان الاندماج هو نوعية الجهد الذي يبذله الطالب وعرفه بأنها (مدى مشاركة الطالب في اثناء السنة الدراسية في الأنشطة المتنوعة الممثلة بالقراءة والكتابة وكذلك مرتبطة بالمرافق والفرص التي توفرها الحرم المدرسي في سبيل تعلمه وتطوره). اذ عد نوعية الجهد هو المبنى الأفضل لتقدم الطالب نحو تحقيق أهداف تربوية مهمة ويرى فيما يتعلق بالخبرات التربوية، التي يجب أن يشارك فيها الطالب أن الخبرة المدرسية متكونة من نوعين من الاندماج هما:

١- ان الكثير من الأحداث التي تحصل في مجتمع أو بيئة المدرسة تخرج أو تتولد من الشروط التي توفرها المدرسة. والهدف منها تسيير نحو نمو الطالب وتعلمه وان غالبية هذه الخبرات تكون مجتمعة حول مرافق شائعة مثل (المكتبة، المختبرات، الصف الدراسي، الملاعب، المسرح) وغيرها وكل مكان من هذه مخصص لهدف معين ويحدث فيه نشاط محدد للتعلم.

٢- تفاعل الطلبة مع هيئة التدريس ومشاركة الطلبة في اتحادات منظمات نوادي طلابية وتكوين العلاقات الاجتماعية والمناقشات العلمية هذه كلها تسمى بالخبرات التي لا ترتبط باي بناء مادي لكن اهميتها كبيرة في النمو الشخصي والاجتماعي للطلبة (Pace,1984:6).

ويرى بيس (Pace) وجود عامل مهم يجعل دراسة نوعية الجهد أمرآ مهما وهو دراسة المسؤولية في المؤسسة التعليمية ذات اتجاه واحد فاذا لم يتخرج الطالب من المدرسة فهي مسؤولية المؤسسة واذا لم يتعلم جيدا فهذه مسؤولية الهيئة التدريسية وعلى خلاف الدراسات اغلبها التي تحمل المدرسة المسؤولية الكاملة لفشل الطالب أو عدم تحقيق الاهداف المطلوب تحقيقها. أما (Pace) فنجده يحمل الطالب قسماً كبيرا من الاشياء منها توفير المراجع والمعايير لنمو وتطور الطالب وتعلمه لكن الطالب يكون هو مسؤولا عن مقدار ونوعية الجهد الذي يبذله ويستثمره في تعلمه ونموه وتتضح بصورة خاصة في استغلال المرافق والعروض المتوفرة في المدرسة الذي يتعلق بالإنجاز وما توفره المؤسسة من فرص وبما يؤديه الطالب من اعمال للاستفادة من هذه الفرص .(Belinda,2014:42).

وأكد كو وفزبر وبيس (Kuh,Vesper& Pace,1997) عند مشاركة الطلبة في الحياة المدرسية يتولد لديهم العديد من الخبرات منها افادة الطالب في التجربة الأكاديمية التي يعيشها.

ان نوعية الجهد تحقق العديد من المكاسب في المجالات المختلفة وعن طريقها يحتسب أداء الطالب وفق هذه المجالات الآتية :

أ. فهم الذات.

ب. القدرة على التواصل مع مختلف الاشخاص والمجتمعات.

ج. كيفية اندماج الطلبة في مجتمع المدرسة.

د. تقيم أداء الطلبة الفعال في مجاميع أو عبر مجاميع.

ان هذه الدرجات لا تشمل فقط الاتساق الداخلي او الذاتي في الاداء. فهو مقيد أيضاً في توضيح وشرح الابعاد المختلفة لتحقيق النجاح في المدرسة حتى بعد التعديل للعوامل الاخرى. وهذه الدراسة تجد باستمرار ان الجهود المستثمرة في النشاطات الاكاديمية والاجتماعية المختلفة ترتبط بمجالات تطور شخصيته الطلبة. (Plomin ,1997,Gloer,1996) وايضا تشير هذه الدراسات الى تفاعل الطلبة مع زملائهم هي مشاركة القوة المهيمنة في الشخص وتأثير اتصال الطلبة مع الهيئة التدريسية أو اتصال الطلبة مع الهيئة التدريبية له تأثير ايجابي ومهم على التطور الشخصي لطلبة المدرسة .(Berger & Milem,2000: 385)

رابعاً : نظرية تطور الطالب من خلال المشاركة (Astin,1985):

يرى آستن (Astin) أن الطلبة يتعلمون عندما يشاركون وعرف المشاركة هي (مقدار الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في الخبرات الاكاديمية).

ان الطالب الذي يبذل المزيد من الوقت والطاقة في الدراسة فهو يشارك بدرجة عالية او جيده ويقضي أكثر الاوقات في المدرسة وتكون مشاركته بفعالية مع المنظمات والهيئات الطلابية. ويتفاعل كثيرا مع مجتمعه المدرسي المتمثل بأعضاء هيئة التدريس وزملائه الطلبة. وعلى عكس من ذلك فان الطالب غير المندمج هو الطالب غير المشارك الذي يهمل الدراسة ولا يشارك في الانشطة الخارجية وليس لديه تفاعل مع الهيئة التدريسية. (Astin,1993:466) واقترح في عام ١٩٨٥ نظرية المشاركة (Theory of Involvement) لشرح ديناميكية تغير الطلبة وتطورهم ببساطة تشير الى أن تعلم الطلبة متصل مباشرة بالمستوى الاكاديمي للطلبة والمشاركة الاجتماعية مع مجتمع المدرسة (Pascarella & .(Terenzini,2005:13

وأشار الى ثلاثة مجالات رئيسة لنظرية مشاركة الطالب وهي:

١- المشاركة الأكاديمية:- وهي تمثل في مدى جدية الطلبة على العمل في دراستهم وما عدد الساعات التي يقضونها أو يحددونها للدراسة والاهتمام بالمنهج الدراسي وعادات الدراسة الجيدة جميعها وهذه مجموعة من السمات وانواع السلوك المركبة.

٢- المشاركة وتفاعل الطالب مع أعضاء هيئة التدريس:- أن مشاركة الطالب وتفاعله وتواصله مع أعضاء هيئة التدريس، يرتبط بقوة برضا ومعرفة الطالب عن خبرته العلمية. فالطالب الذي يتفاعل ويتواصل مع الهيئة التدريسية يختبر جميع خبرتهم في المؤسسة التعليمية أكثر من زملائه بما تتضمنه هذه الخبرات من صداقات مع زملائه الطلاب وتنوع مقررات ومصادر الدراسة والبيئة الاجتماعية والفكرية وبما في ذلك ادارة المؤسسة.

٣- المشاركة مع الزملاء:- يعتقد أن الزملاء هم العنصر الاهم الذي يؤثر في نمو وتطور الطالب معرفياً وعاطفياً أن علاقات الطلاب مع بعضهم البعض بما فيها (مناقشة المقررات الدراسية مع طلاب أخرين العمل في مشروعات جماعية تدريس أو تعليم ومساعدة طلاب أخرين) ترتبط إيجابيا بتحسين مستويات الطلبة العلمية. وتعلم مهارات حل المشكلات والتخرج بمعدلات عالية واتقان مهارات الخطابة والقدرة على التواصل اجتماعيا وعلى القيادة في المجتمع. .(Astin,1993:467)

لقد اوضحت هذه النظرية تفسيرات اجتماعية ونفسية لتغير الطلبة وأن بيئة المؤسسة التعليمية تؤدي دورا حاسما في تقديمها للطلبة فرصا اجتماعية وأكاديمية، لهذا السبب يؤدي الطلبة دورا أساسيا للإفادة من الفرص التي لديهم وأن يصبحوا مشاركين ومتفاعلين في النشاطات لكي يستفيدوا من هذه الفرص ضمن البيئة المدرسية وأن التطور لا يقتصر على نتيجة تأثير المدرسة على الطالب لكنه يوظف ايضاً جودة جهد الطالب والمشاركة الاجتماعية تكون وسطا للتفسير الاجتماعي والنفسي لتغيير الطلبة. فهي تعالج الخصائص الرئيسة للطلبة الذين يكونون أقل اندماجاً والأكثر اندماجاً ونظرية (Astin) اعطت الباحثين بأداة قيمة لتصميم أكثر فاعلية وانتاجية للبيئة التعليمية والفائدة الاساسية من النظرية تطوير الطلبة على المناهج التقليدية وأن التدريس هو توجيه انتباه الطلبة وتحفيزهم (Marti,2006:409).

وقدم (Astin) نموذج تأثير المدرسة الأمثل (Pascarella & Ternzini,2005) فعلى الرغم من التعديلات التي تخضع اليها البيئة المدرسية باستمرار وعلى مر السنين الا ان العناصر الاساسية بقيت كما هي دون تغير (Astin,1993) وأن نتائج المدرسة المقترحة لنموذج استن (ASTIN) سوف يتم عرضها بثلاثة مكونات وهي :-

١- ان مساهمة أو مشاركة الطلبة في الحياة المدرسية سيكون مزودا بمجموعة من المعايير والخصائص الديمغرافية. والتجارب الاجتماعية والأكاديمية التي يجلبها الطلبة معهم اذ تسهم وتخدم الطالب كالسيطرة والمشاركة على المؤثرات الكلية لتجارب المدرسة. (Kuh,et al.,2007,p.15).

٢- تشير البيئة الى البرامج العلمية والثقافات والتجارب التي تواجه الطلبة في المدرسة سواء داخل أو خارج المدرسة، وتشير البيئة أيضا الى البرامج المتنوعة، السياسات، الهيئة التدريسية، الزملاء والتجارب التعليمية التي يتعرض لها الطلبة. وأن بيئة المؤسسة تؤدي دوراً حاسماً في تقديم فرص أكاديمية متنوعة للطلبة (Terenzin Pascarella& i,2005:15)، وأن تجارب المدرسة تتضمن بعدين:

أ. سلوك الطلبة.

ب. أوضاع المؤسسة التعليمية.

فتفاعل الطلبة مع الهيئة التدريسية ومع المدرسة ومشاركتهم مع زملائهم تمثل جميعها سلوك الطلبة وتمثل مقدار الوقت والجهد المبذول من قبل الطلبة في الدراسة وتتضمن كيفية نشر المؤسسة التعليمية للأبحاث وتقديم فرص التعلم الاخرى وتنظيم المناهج الدراسية. وتقديم الخدمات لدعم الطلبة.

٣-النتائج:- هي النواتج السلوكية الخاصة بالطلبة والتي تتمثل في (التقييم، المهارات، المعرفة) لان نواتج السلوك تمثل اللبنة الاساسية في نتائج المدرسة غالبا ما تكون متنوعة كتنوع الطلبة الذين حضروا المدرسة (Kuh et al .,2007:19).

خامساً:- انموذج بارسكالا وترنزس (Pascarell and Terenzinis,2005):

ان اكتساب الخصائص الاجتماعية للطلبة ينتج من التغيرات الدائمة في حياة الطلبة وفي التفاعل مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الكبرى الاسرة المدرسة الجامع وغيرها وكذلك له دور في نوعية الجهد المستثمر في التعليم والتطور وينظر للمؤسسة التربوية بوصفها مجتمعاً اكاديمياً واجتماعياً فهي متداخلة داخل البيئة الخارجية او المحيطة بالمؤسسة وبالطالب والاسرة والاصدقاء. وأضاف بأن السمات الهيكلية لها تأثير بصورة غير مباشرة على تطوير الطلاب الذين يبدأون تعليمهم المدرسي وأضاف بعض النشاطات الخارجية الشائعة والتي تعد ضرورية في نتائج النشاطات وهي :

١- اتفاق الطلبة مع الهيئة التدريسية حول المهام والخطط لتوظيفها في التعلم.
٢- العمل بشكل لجان داخل المدرسة.
٣- التواصل مع الطلبة الآخرين حول قضايا المدرسة والأفكار والمقترحات الجديدة وآراء المجتمع.
٤- مناقشة البرامج الاكاديمية مع الخبراء .
٥- التعاون مع الطلبة الآخرين على المشاريع المرتبطة بالصف.

الدراسات السابقة

١- دراسات سابقة للنظرية الانمائية للذكاء

دراسات عربية :

- دراسة (الراجح ،٢٠١٩): النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الأحساء:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين في محافظة الأحساء، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة بعد تقنينه على البيئة السعودية على عينة

مكونة من ٢٨٨ معلمة : ١٦٧ من المرحلة الابتدائية، ١٢١ من المرحلة المتوسطة تم اختيارهن عشوائيًا من المدارس التي بها طالبات موهوبات في محافظة الأحساء، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمات الرياضيات أكثر ميلًا إلى تبني النظريات الضمنية النمائية في الذكاء والموهبة من الفطرية، ولا يختلف هذا الميول باختلاف المرحلة الدراسية، في حين يختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس، مثل هذه النتائج لها أهمية كبيرة في تعديل

التوجهات لدى المعلمات بصفة عامة ومعلمات الرياضيات على وجه الخصوص وتطوير مستوى الممارسات الصفية والخدمات المقدمة للطالبات الموهوبات في الصف الدراسي.

- دراسة (عبد اللاة،٢٠١٩) النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية :

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

دراسات اجنبية :

- دراسة (Good, et al., 2003): فعالية برنامجين لتعليم النظرية النمائية للذكاء في تحسين الأداء على الاختبارات المعيارية في الرياضيات لدى طلاب الصف السابع:

The effectiveness of two programs to teach the developmental theory of intelligence in improving performance on standardized tests

هدفت إلى دراسة فعالية برنامجين لتعليم النظرية النمائية للذكاء وعزو الصعوبات الأكاديمية إلى حداثة النظام التعليمي في تحسين الأداء على الاختبارات المعيارية في الرياضيات لدى ثلاث مجموعات تجريبية من طلاب الصف السابع من (الإناث، وطلاب الأقليات، وذوي الدخل المنخفض) وأخرى ضابطة وبلغت العينة (٤٨) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية تعليم النظرية النمائية في الذكاء في تحسين تحصيل الإناث في الاختبارات المعيارية للرياضيات ورفع مستوى تحصيل طلاب الأقليات وذوي الدخل المنخفض في الاختبارات المعيارية للقراءة في المجموعات التجريبية مقارنة بأفراد المجموعات الضابطة.

-دراسة (Blackwell, et al., 2007): إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي في الرياضات باستخدام النظريات النمائية للذكاء لدى طلاب الصف السابع:

Predictability of academic achievement in sports using implicit theories of intelligence

هدفت الدراسة الى التحقق من إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي في الرياضات باستخدام النظريات الضمنية للذكاء لدى عينة مكونة من (٣٧٣) طالباً في الصف السابع وقد كشفت النتائج عن قدرة النظرية النمائية للذكاء على التنبؤ بالتحصيل المتصاعد على مدارعامين من المدرسة الثانوية، وأن نظرية الوراثية للذكاء قادرة على التنبؤ بدرجات التحصيل المنخفض لدى طلاب عينة الدراسة.

٢- دراسات سابقة لمتغير الاندماج المدرسي:

- دراسات عربية:

- دراسة العلا (٢٠١١): النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف الاول الثانوي

هدفت الدراسة إلى التعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة قوامها (٣٤٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، إلى وجود تأثيرات مباشرة لأبعاد الاندماج المدرسي (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي.

- دراسة (رويم ،٢٠٢٠): " الاندماج الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية بمدينة ورقلة".

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الاندماج الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات بمدينة ورقلة، وكذلك معرفة الفروق في الاندماج والتحصيل وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، كما بحثت في إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الاندماج الدراسي، على عينة مكونة من (٣٣٠) تلميذ وتلميذة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاندماج الدراسي المعد من قبل الباحثة وكذلك الاعتماد على المعدل الفصلي للتلاميذ للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ ، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي. ومن خلال المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل للنتائج التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة وضعيفة بين الاندماج الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة لا توجد فروق في العلاقة بين الاندماج الدراسي والتحصيل الدراسي

تبعا لمتغيري الجنس والتخصص لدى عينة الدراسة. يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الاندماج الدراسي. (رويم، ٢٠٢٠، ص٨٠-٩٥).

دراسات اجنبية:

- دراسة (Wonglorsaichon,Wongwanich, Wiratchai, 2014) :

The impact of school integration as a three-dimensional evidence on academic achievement

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

- دراسة (Reeve & Tseng, 2014):

The effect of four-dimensional school integration on academic achievement

دراسة تأثير الاندماج المدرسي رباعي الأبعاد على التحصيل الدراسي، ودراسة تأثير بعض المتغيرات الدافعية والنوع الاجتماعي والمستوى الصفي على الاندماج الطلابي في المدرسة لدى عينة قوامها (٣٦٥) طالباً وطالبة من طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية في تايوان. وجود تأثير مباشر دال إحصائيا للاندماج العاطفي والسلوكي والاستباقي الشخصي في التحصيل الدراسي في لم يكن الاندماج السلوكي مؤثراً بصورة دالة.

اجراءات البحث:

منهج البحث: يعد المنهج التجريبي من أفضل المناهج العلمية التي تتمثل فيها معالم الطريقة العلمية، فهو يبدأ بملاحظة الوقائع وفرض الفروض وإجراء تجارب للتحقق من صحة الفروض، وفيه يسعى الباحث الى ضبط العوامل التي تؤثر في التجربة ويلاحظ مدى تأثير المتغير المستقل في أفراد المجموعة التجريبية وإن ضبط الإجراءات التجريبية له أهمية كبيرة في البحوث التجريبية حتى يمكننا ان نعزو الاختلافات بين المجموعات التجريبية والضابطة إلى تأثير المتغير المستقل وحده ولغرض تطبيق البرنامج ينبغي اختيار المدرسة المناسبة، لذلك أجرت الباحثة عدداً من الزيارات للمدارس التي ظهرت في العينة العشوائية لغرض استطلاع الظروف التي تسهل إجراء التجربة فيها، ووقع الاختيار على (ثانوية الهارثة للبنات) وبلغت عينة البحث (٦٠) طالبة.

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث، وإتاحة الفرصة للمتغير المستقل حتى يؤثر في المتغير التابع بشكل دقيق، فالمتغير المستقل هو بلا شك متغير من شأنه أن يؤثر في المتغير التابع، وللسيطرة على المتغيرات المستقلة، يتم إتباع الإجراء العشوائي لكل خطوة قدر الإمكان وعليه فقد حرصت الباحثة على تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية:

١- العمر الزمني محسوباً (بالسنوات)
٢- اختبار مستوى الذكاء.
٣- التحصيل الدراسي للوالدين.
٤- الدخل الشهري للاسرة.
٥- العيش مع الوالدين

ولغرض الحصول على المعلومات المطلوبة أعلاه قامت الباحثة بإعداد استمارة معلومات وزعت على الطالبات (المجموعة التجريبية والضابطة) وذلك قبل البدء بالتجربة ثم قورنت المعلومات التي تم التوصل إليها من سجلات المدرسة لكل طالبة، وذلك بمساعدة المرشدة التربوية في المدرسة المذكورة للتأكد من صحة المعلومات.

مقياس الرغبة في التعلم:

قامت الباحثة بصياغة فقرات ملائمة لطبيعة عينة الدراسة الحالية (طلبة المرحلة الثانوية) وملائم للبيئة العراقية ويتألف المقياس بصورته الاولية من (٣٠) فقرة تمت صياغتها بالصيغة الاجابية موزعة على ثلاثة مجالات تضمن المجال الاول(٩ فقرة) والمجال الثاني (٩ فقرة)والمجال الثالث (٩ فقرة) تقابلها ثلاثة بدائل (دائماً– غالباً – نادراً) تعطى أوزاناً عند التصحيح (٣، ٢، ١) وتم عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية والارشاد والبالغ عددهم (١٨) خبيراً وفي ضوء أراء الخبراء أُستبقيت الفقرات جميعها لأنها حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق وقد تم استخراج الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار اذ قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالبة أختيرت عشوائياً من مديرية تربية الرصافة الثانية فتم اختيار ثانوية (البشرى)، ثم أعادت الباحثة تطبيق المقياس على نفس المجموعة بعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الأول، وباستخدام (معامل ارتباط بيرسون) لدرجات التطبيق بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) وهو مؤشر ارتباط جيد للثبات.

إجراءات بناء البرنامج التدريبي:

اعتمدت الباحثة مدخل النظم او اسلوب النظم system Approach في بناء البرنامج التدريبي الذي عرف بأنه:" خطوات منظمة ،ومتداخلة ،ومترابطة ،ومتشابكة ومتفاعلة مع بعضها تؤدي الى تطوير مواد تعليمية التحقيق اهداف محددة ،وموجهة الى نوع معين من المتعلمين في ضوء مفاهيم ومبادئ نظرية" اذ يتكون من اربعة مكونات رئيسية وهي كالتالي (المدخلات – العمليات – المخرجات – التقويم).

تنظيم محتوى البرنامج التدريبي : وعليه حدد محتوى البرنامج التدريبي للجلسات بما يتلائم مع الأهداف التدريبية لكل جلسة من الجلسات التدريبية التي تضمنها البرنامج والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) محتوى جلسات البرنامج التجريبي

الموضوع	الاهداف	الاسلوب التدريبي
الافتتاحية	١– أن تتعرف الباحثة والطالبات على بعضهن البعض. ٢– إشاعة جو من الألفة بين الباحثة والطالبات ٣– تعريف الطالبات بالهدف العام للبرنامج. تعريف الطالبات بقواعد وتعليمات البرنامج.	التعارف
الاعتقادات حول الذكاء	١–أن يعرف الطلبة مفهوم الاعتقادات حول الذكاء. ٢–أن يفرق الطلبة بين الاعتقادات حول الذكاء أن يذكر الطلبة أمثلة على الاعتقادات حول الذكاء (بناء ثابت– بناء نمائي).	المناقشة والحوار– العصف الذهني
مفهوم النظرية الإنمائية للذكاء	١– أن يجتهد الطلبة من أجل تحقيق الأهداف. ٢– أن يعرف الطلبة مفهوم النظرية الإنمائية أن يفهم الطلبة أن الذكاء بناء مرن يمكن تحسينه.	المحاضرة– المناقشة والحوار– التعزيز
تحسين مستوى تقدير الذات	١– أن يتعرف الطلبة على خطوات تحسين تقدير الذات. ٢– أن يطبق الطلبة خطوات تحسين تقدير ذات في المواقف الحياتية اليومية	المناقشة والحوار– الحديث الذاتي –التعزيز

حديث الذات الإيجابي والسلبي	١–أن يتعرف الطلبة على ما يصدر منهم من أفكار وأحاديث ذاتية سلبية في مواقف الحياة التي يواجهونها والمشاكل التي تواجههم. ٢–أن يتعلم الطلبة على كيفية استبدال الأحاديث الذاتية السلبية بأحاديث ذاتية ايجابية. ٣–أن يتدرب الطلبة على مهارة الحديث الذاتي الايجابي ٤–أن يتعلم الطلبة تعزيز مبدأ الثقة بالنفس	استراتيجية التركيز –المناقشة والحوار
استبدال الأفكار السلبية بالأفكار الايجابية	١– إن يتدرب الطلبة على إبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية ٢– إن يتعرف الطلبة على خطوات صياغة الأفكار الإيجابية إن يتعلم الطلبة تعديل الأفكار السلبية	المحاضرة– المناقشة والحوار– التعزيز
أسلوب التفكير المرن	١–أن يتعلم الطلبة أسلوب التفكير المرن ٢–أن يطبق الطلبة هذا الأسلوب بشكل عملي	المناقشة والحوار– الحديث الذاتي
كيف تؤثر الأفكار على الرغبة في التعلم	١. أن يتعرف الطلبة المشاركين على مفهوم التفكير وكيفية تشكل الأفكار. ٢. أن يزداد وعي الطلبة المشاركين بتأثير الأفكار على حياة الأفراد (الاتجاهات والمشاعر والسلوك).	المناقشة والحوار– التعزيز
الرغبة في التعلم	١–أن يتعرف الطلبة على مفهوم الرغبة في التعلم. ٢–أن يدرك الطلبة أهمية الرغبة في التعلم. ٣–أن يبحث الطلبة عن إجابة الأسئلة الصعبة	الحوار والمناقشة– العصف الذهني
المحددات الذاتية للرغبة في التعلم	١–أن يسعى الطلبة لتطوير قدراتهم. ٢–أن يؤمن الطلبة بمقولة التعلم مدى الحياة. ٣–أن يستمتع الطلبة عند مراجعة دروسهم.	الحوار والمناقشة– العصف الذهني– التعزيز
المحددات التعليمية للرغبة في التعلم	١–أن يستفيد الطلبة من تجارب ونجاحات الآخرين. ٢–أن يناقش الطلبة زملائهم فيما يتعلق بموضوعات الدراسة.	الحوار والمناقشة– العصف الذهني
المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم	١–أن يرغب الطلبة في التعلم. ٢–أن يركز الطلبة داخل الصف. ٣–أن يستعد الطلبة للدروس قبل البدء فيها.	الحوار والمناقشة– العصف الذهني– التعزيز
الاستمتاع بالتعلم	أن يقدر الطلبة أهمية جعل الموقف التعليمي موقفاً مهماً ومشوقاً.	الحوار والمناقشة
مفهوم الاندماج المدرسي	١–أن يعرف الطلبة مفهوم الاندماج المدرسي. ٢–أن يوضح للطلبة أهمية الاندماج المدرسي ٣–أن يستنتج الطلبة صفات الاندماج المدرسي.	المحاضرة– المناقشة والحوار
الاندماج الوجداني	١–أن يعرف الطلبة مفهوم الاندماج الوجداني. ٢–أن يندمج الطلبة وجدانيًا داخل الفصل الدراسي. ٣–أن يستمتع الطلبة بأداء المهام الموكلة لهم. أن يتوافق الطلاب دراسيًا	المحاضرة– المناقشة والحوار– التعزيز
الاندماج السلوكي	١–أن يتعرف الطلبة على مفهوم الاندماج السلوكي. ٢–أن يندمج الطلبة سلوكيًا في مدرستهم. ٣–أن يذكر الطلبة أهمية الاندماج السلوكي. أن يذكر الطلبة خصائص الطلاب المندمجين سلوكيًا	المناقشة والحوار– التعزيز– النمذجة
الجلسة الختامية	١–أن يذكر الطلبة المهارات الأساسية للبرنامج الذي قدم لهم. ٢–أن يقيم الطلبة البرنامج. ٣–التطبيق ألبعدي لمقياس الاندماج المدرسي ومقياس الرغبة في التعلم. ٤–التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الإنمائية للذكاء لتحسين الاندماج المدرسي والرغبة في التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية	الاسئلة والاجوبة

الوسائل الاحصائية

تمت الاستعانة في هذا البحث بالوسائل الاحصائية الاتية:

أ- مربع كاي (Chi-Square)استخدم لمعرفة التكافؤ بين أفراد العينة في التحصيل الدراسي للآباء والامهات.

ب- معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation Coefficient) استخدم في استخراج

- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
- علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه.
- علاقة المجال بالمجال الاخر والدرجة الكلية للمقياس
- ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

ج- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(T-test) أستخدم لاستخراج:

- القوة التمييزية لفقرات المقياس.
- التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري العمر والذكاء.
- اختبار الفرضيات.

عرض النتائج

الهدف الأول: التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الإنمائية للذكاء لتحسين الرغبة في التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية **و**لتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

لتحقيق هذه الفرضية تمّ استعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة الفرق في الاندماج المدرسي ويتضح أنّ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي(١٣٢,٣٠) درجة، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي (١٠٧,٠٧) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٣٤٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) أي يوجد فرق لصالح القياس البعدي كما في الجدول (٢).

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للاندماج المدرسي

المجموعة	القياس	العدد	الوسط الحسابي	الفرق في المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	البعدي	٣٠	١٣٢,٣٠	٢٥,٢٣٣	٦,٥٦٦	٢٩	٧,٣٤٥	٢,٠٤٥	دال للبعدي
	القبلي		١٠٧,٠٧		١٧,٦٠٩				

ويتضح من الجدول اعلاه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المجموعة التجريبية لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج عمل على تعزيز الاندماج المدرسي عن طريق اعتماده لاستراتيجيات تعزيز الاندماج المدرسي التي اعتمدتها النظرية الانمائية للذكاء وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد اللاة،٢٠١٩) ودراسة(Good, et al., 2003) .

٢-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

لتحقيق هذه الفرضية تمّ استعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة الفرق في الاندماج المدرسي ويتضح أنّ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي(١٠١,٩٧) درجة، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٩٧,٥٣) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٥٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) اي لا يوجد فرق بين القياسين القبلي والبعدي كما في الجدول (٣)

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للاندماج المدرسي

	القياس	العدد	الوسط الحسابي	الفرق في المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	البعدي	٣٠	١٠١,٩٧	٤,٤٣٣	٢٢,١٩٧	٢٩	٠,٦٥٤	٢,٠٤٥	غيردال
	القبلي		٩٧,٥٣		٢٠,٥١٠				

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المجموعة الضابطة اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٥٧) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤٥) لذا تقبل الفرضية الصفرية وتعزى هذه النتيجة إلى أنهن لم يتعرضن إلى البرنامج.

٣-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

للتحقق من هذه الفرضية تمّ استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) ولمعرفة الذكاء الاخلاقي في القياس البعدي يتضح أنّ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (١٣٢,٣٠) درجة، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (١٠١,٩٧) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,١٧٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) اي يوجد فرق بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية كما في الجدول (٤)

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في القياس البعدي للاندماج المدرسي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٣٢,٣٠	٦,٥٦٦	٥٨	٧,١٧٧	٢,٠٢١	دال للتجريبية
الضابطة	٣٠	١٠١,٩٧	٢٢,١٩٧				

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لتحسين الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,١٧٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) لذا ترفض الفرضية الصفرية وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج قد ساهم في تحسين الاندماج المدرسي .

٤-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والبعدي المرجأ لتحسين الاندماج المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

لتحقيق هذه الفرضية تمّ استعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة الفرق في الاندماج المدرسي ويتضح أنّ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي(١٣٢,٣٠) درجة، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي المرجأ (١٣٧,٧٧) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,١١٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) اي يوجد فرق بين القياسين البعدي والبعدي المرجأ، ولصالح القياس البعدي المرجأ وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخاصة بالاندماج المدرسي كما في الجدول (٥):

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي المرجأ للاندماج المدرسي

المجموعة	القياس	العدد	الوسط الحسابي	الفرق في المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	المرجأ	٣٠	١٣٧,٧٧	٥,٤٦٧	١٣,٧٠٦	٢٩	٢,١١٣	٢,٠٤٥	دال للمرجأ
	البعدي		١٣٢,٣٠		٦,٥٦٦				

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح الاختبار البعدي المرجأ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج قد ساهم في توكيد الاندماج المدرسي عن طريق الاستراتيجيات التي اعتمدت فيه.

تفسير النتائج Interacting of the results:

اظهرت النتائج المتعلقة بالفرضيات الصفرية التي تبين فيها تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي خضعن للبرنامج التدريبي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يخضعن للبرنامج التدريبي قد يعود لأسباب منها:

- تم بناء البرنامج التدريبي على اسس ومعايير علمية متبعة في بناء البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها من اهمها حاجات المتدربين وخصائصهم فضلا عن اعتماد الباحثة مدخل التعلم الذي يكون من اربع مراحل (المدخلات– العمليات– المخرجات –التغذية الراجعة)مما اضفى على البرنامج تنظيما محكما وتقويما دقيقا وشاملا لمراحله.
- الاساليب والانشطة الي خضعت لها المجموعة التجريبية والمناقشات والواجبات البيتية اسهم في تعدد مصادر التعلم لدى المجموعة التجريبية مما ادى الى تطور او تحسين الاداء للطالبات في الاندماج المدرسي والرغبة في التعلم.
- وضوح الاهداف العامة وعرض الاهداف السلوكية في بداية كل جلسة ساعد على تفاعل الطالبات ووضوح ما مطلوب منهم وهذا اثر ايجابيا على اداء الطالبات في جلسات البرنامج التدريبي.

الاستنتاجات:

١– يتضح من النتائج السابقة التي توصلت اليها الدراسة الحالية ان البرنامج كان له تأثير كبير وفعال لتحسين الاندماج المدرسي والرغبة في التعلم في التطبيق البعدي، فقد كان حجم تأثير البرنامج على المتغيرات التابعة كبيراً وهذا يشير الى فاعلية البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

٢– وجود فرق واضح بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي لمقياس الاندماج المدرسي وهذا دليل على فاعلية البرنامج التدريبي.

٣– وجود فرق واضح بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي لمقياس الرغبة في التعلم والذي يعود الى نفس السبب الانف الذكر.

٤– وجود فرق دال بين الاختبار البعدي والبعدي المرجأ ولصالح المرجأ وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي لاستمرار فاعليته على العينة التجريبية بعد مرور فترة زمنية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها في البحث الحالي يمكن تقديم بعض التوصيات التي قد تفيد في تحسين الاندماج المدرسي والرغبة في التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية.

١–توجيه جهود المسؤولين في مديريات التربية الى اقامة البرامج التدريبية وورش العمل التي تسعى الى رفع مستويات الرغبة في التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢– البحث عن حلول وخطط فعالة لتحسين الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية والسيطرة على العوامل التي تساعد على تدني مستويات الاندماج المدرسي لدى الطلبة.

٣–تشجيع المدرسين على استخدام وسائل وطرق لتحسين الاندماج المدرسي والرغبة في التعلم لدى الطلبة.

٤–التعرف على الاحتياجات النفسية والاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية من خلال اجراء البحوث النفسية عليهن.

٥–زيادة البرامج التدريبية التي تهدف الى تحسين الاندماج المدرسي لما لها من اهمية كبيرة في الارتقاء بمستوى التفكير الايجابي، والتكيف الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

زيادة البرامج التدريبية التي تهدف الى تعزيز الثقة بالنفس والاخرين ليتسنى لنا خلق جيل قادر على تقدير امكانياته وتوظيف مهاراته بشكل يعود عليه وعلى المجتمع بالفائدة

المقترحات:

١- أجراء دراسة تجريبية لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الانمائية للذكاء لتحسين مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- بناء برنامج تدريبي على وفق النظرية الانمائية للذكاء واثره في متغيرات تابعة اخرى (الدافعية، فاعلية الذات).

٣- أجراء دراسة تجريبية تتناول فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الانمائية للذكاء في تنمية التفكير المرن لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٤- بناء برنامج تدريبي على وفق النظرية الانمائية للذكاء لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥- أجراء دراسة تتناول فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الانمائية للذكاء في تنمية الابداع لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

المصادر:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abd-El-Fattah, S.M. & Yates, G. (2006, November). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia, 1-14. From: https://pdfs. semanticscholar.org/04cd/374aa46ef5d50f6949fe31c463f183bf2759.pdf.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mameli, C., & Passini, S. (2017, in press). Measuring four-dimensional engagement in school: An Italian validation of the Student Engagement Scale and of the Agentic Engagement Scale. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology(TPM).