الانفعالات الأكاديمية كمنبآت بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين

عمران ياسر الخوالدة[i]
أ.د.نصر مقابلة[ii]

تاريخ الاستلام
2023/7/2
تاريخ القبول
2023/8/2

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى إيجاد الأثر النسبي لمتغير الانفعالات الأكاديمية كمنبآت للاندماج الأكاديمي ومستوى الاندماج لدى طلبة الصف التاسع والعاشر من كلا الجنسين الذكور والإناث، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والتنبؤي، وذلك بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، وشملت العينة (479) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع والعاشر من المدارس الحكومية في لواء عين الباشا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس الانفعالات الأكاديمية، وأظهرت الدراسة إلى وجود علاقة دالة احصائيا لدى الانفعالات الأكاديمية تتنبأ في الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، الأمل الأكاديمي) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين الانفعالات السلبية (الغضب والملل الأكاديمي، الخجل والقلق الاكاديمي) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي. وتحققت مؤشرات الاندماج الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، وأوصت الدراسة الحالية بالضرورة الى التركيزعلى إجراء دراسات تتعلق بالانفعالات الأكاديمية لدى الطلبة المراهقين.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، الطلبة المراهقين.

---

[i] جامعة اليرموك
[ii] جامعة اليرموك

Academic Emotions predictors of Academic Engagement among adolescent Students

Abstract

The study aimed to graph the production of the relative effect of the variable of academic emotions as a predictor of engagement and engagement in the ninth and tenth grades of the study. The descriptive, relational, and predictive approach is in line with the objectives of the study, Ain al-Basha Brigade. To achieve the objectives of the study, the academic engagement scale and the academic emotions scale were developed, and the study's performance in academic engagement among adolescents, and the results indicate that there is a positive and statistically significant relationship at the level of statistical significance (0.05) and academic pride, academic hope) and the total degree of academic engagement, and the presence of a negative relationship, statistically significant at the level of statistical significance (0.05) between positive emotions (anger, academic boredom, shyness, and academic anxiety) and the total degree of academic engagement . Indicators of academic integration were achieved among the study sample, and the current study necessarily recommended focusing on conducting studies related to academic emotions among adolescent students.

Keywords: Academic emotions, academic engagement, adolescent students.

المقدمة

يُعد الاندماج الأكاديمي من القضايا التربوية الأساسية التي تساعد على زيادة الوعي، وتحسين التحصيل والأداء الأكاديمي لدى الطلبة، ومن جهة أخرى يساعد المعلم على تنمية قدرات الطلاب لديه، إذْ يشعر الطالب باستنفاد معرفي وجسدي وعدم القدرة على المشاركة في الأنشطة المدرسية والاجتماعية والشخصية إذا لم يستطع الاندماج الأكاديمي بشكل سليم.

كما تعمل المؤسسات التربوية بشتى أنواعها على إيجاد الظروف والإمكانيات التي تدفع الطلبة إلى التعلم والاندماج الأكاديمي بشكل مبسط وميس، وقد استخدم مصطلح الاندماج خلال العقدين الماضيين للدلالة على الاندماج في القراءة والاندماج في الغرفة الصفية والاندماج في المهمة التعليمة، غير أنّ هذا المفهوم تنوع بتنوع الباحثين واهتماماتهم؛ ليعتبر الاندماج الأكاديمي واحدًا من المؤشرات الدالة على التعلم المنتج الفعال (Sharan & Tan, 2008).

يُعد رفع مستوى الاندماج الأكاديمي من أهم التحديات التي تواجه المعلمين على اختلاف المراكز التي يعملون بها، إذ أشارت الدراسات إلى أن الطلبة يصبحون أقل اندماجا في المدرسة أثناء تقدمهم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الاساسية وصولًا إلى المرحلة الثانوية (Veiqa et al,. 2012; Klem & Connell, 2004). كما يشكل الاندماج الأكاديمي سببًا رئيسيًا للعديد من السلوكيات والنتائج لدى الطلبة، ويوثر على علاقة الطلبة بمعلميهم وعلى حماس الطلبة إتجاه التعلم (Charkhabi et al., 2013).

وتناولت الدراسة الحالية متغيران تشكل أساسًا في الحياة المدرسية للطالب، وهي الانفعالات الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والتي تعمل على تحسين العملية التربوية.

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات التي تناولت هذا الموضوع وخاصة العربية منها، إذ يلاحظ قلة الدراسات التي تناولته ولا سيما متغيرات هذه الدراسة والفئة التي ستتناولها والمتمثلة بمجتمع الدراسة الطلبة المراهقين.

ونظرًا لأنّ الدراسة سوف تطبق على مستوى الصف التاسع والعاشر وهي مرحلة هامة تمثل مرحلة المراهقة وهي مرحلة فيها صراعات نفسية وتتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات التي تثري فكره وتطور بنائه المعرفي وتكسبه الخبرات التي تساعده على مواجهة المواقف الحياتية.

ونظرًا لأهمية هذا الموضوع على صعيد العملية التربوية، ورغبة من الباحث في تسليط الضوء على هذه المتغيرات وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، مما دفع الباحث القيام بهذه الدراسة والتي تسعى للإجابة على الاسئلة التالية:

- ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟
- ما القدرة التنبؤية للانفعالات الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين؟

أهداف الدارسة:

تهدف الدراسة الحالية الى فحص الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، الغضب والملل الأكاديمي، الأمل الأكاديمي، الخجل والقلق الأكاديمي) كمتنبآت بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الصفوف التاسع والعاشر.

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية

1- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية متغيراتها ولا سيما الانفعالات الأكاديمية.
2- الحاجة للبحث فيه؛ كونها تتناول موضوع لم يعالج من قبل في الدراسات العربية في حدود علم الباحث، حيث تتناول الانفعالات الأكاديمية كمنبآت بالاندماج الأكاديمي.
3- تزود الباحثين بأدب نظري ودراسات سابقة ذات علاقة بالمتغيرات.

الأهمية العلمية

1- توفر الدراسة الحالية مقاييس ذات صدق وثبات مقبول يمكن للباحثين الاستناد إليها.
2- إمكانية الاستناد إلى نتائج الدراسة في بناء برامج تدريبية باتباع المنهج شبه التجريبي تعمل على الانفعالات الأكاديمية لتحسين الاندماج الأكاديمي.
3- يمكن الاستفادة من التوصيات في إجراء بحوث لاحقة.

التعريفات المفاهيمية والاجرائية:

- **الاندماج الأكاديمي:** هو بناء متعدد الأبعاد (معرفي، سلوكي وجداني) (Skinner, 2016)، ويُعرّف على أنّه كل من الوقت والطاقة التي يستهلكها الطلاب في الأنشطة التربوية الهادفة، والجهد الذي تكرسه المؤسسات للاستخدام الفعال لهذه الممارسات التربوية (Kuh et al ,2008)، ويُعرّف **اجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاندماج الأكاديمي الذي سيتم استخدامه في هذه الدراسة.
- **الانفعالات الأكاديمية:** هي تلك الانفعالات التي يشعر بها التلميذ أثناء مشاركته في الأنشطة الأكاديمية؛ وتظهر تلك المشاعر أثناء جلوس الطلبة في الصف الدراسي أو الاستماع للمعلم أثناء الشرح أو التفاعل مع المعلم والأقران أو الواجبات المنزلية أو من خلال التعاون عبر الانترنت أو إكمال الأنشطة داخل الصف أو عند تقديمه للامتحان (Noteborn & Garcia, 2016) ويُعرّفها الباحث اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الانفعالات الأكاديمية (سلبية – الايجابية) المعد في البحث الحالي.
- **الطلبة المراهقين:** هو الشخص الذي يكون في المرحلة العمرية ما بين (14 – 18) سنة، وهي مرحلة اكتمال التغييرات البيولوجية، ويكمن الخطر في هذه المرحلة التي ينتقل بها الإنسان من مرحلة الطفولة إلى الرشد (الدليمي، 2012، ص 26) ويعرف **اجرائياً** في الدراسة الحالية بأنهم طلبة الصف التاسع والعاشر من طلبة لواء عين الباشا.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: ويتمثل بالانفعالات الأكاديمية كمنبآت بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف التاسع والصف العاشر.
- الحد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في السنة الدراسية (2023/2022 م).
- الحد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في جميع المدارس الحكومية داخل لواء عين الباشا.

محددات الدراسة

يعتمد تعميم هذه الدراسة على موضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة وجديتهم، وعلى الأداة المستخدمة لجمع البيانات، ومقدار ما تتمتع به خصائص سيكومترية مقبولة (الصدق، والثبات).

الأطر المفاهيمية

اولاً – الاندماج الأكاديمي (Academic Engagement)

تزايد اهتمام الباحثين بالاندماج في عملية التعلم في القرن الحادي والعشرين باعتباره حلًا مهمًا لمواجهة انخفاض التحصيل والملل والتسرب العالي لدى الطلاب (Fredricks et al. 2004)، حيث كشفت العديد من الدراسات ارتباط الاندماج إيجابيًا بكثير من المتغيرات مثل الأداء الأكاديمي العالي، وانخفاض المشكلات النفسية والاجتماعية، وتحسين المخرجات التعليمية والانضباط الصفي.

وتعددت وتباينت التعريفات لمفهوم الاندماج الأكاديمي بين المختصين من التربويين وعلماء النفس، ويرجع التباين في تعريف مفهوم الاندماج الأكاديمي إلى كيفية إدراك هذا المفهوم، إذ تم تناوله في الدراسات والبحوث من خلال العديد من المسميات ومنها: اندماج الطالب، الاندماج المدرسي، والاندماج الأكاديمي، والاندماج بالغرفة الصفية، والاندماج في العمل المدرسي (Fredricks, 2004)

واتفق الباحثون على أن الاندماج الأكاديمي هو بناء متعدد الأبعاد (معرفي، سلوكي، وجداني) (Skinner, 2016)، ويعرف على أنه كل من الوقت والطاقة التي يستهلكها الطلاب في الأنشطة التربوية الهادفة، والجهد الذي تكرسه المؤسسات للاستخدام الفعال لهذه الممارسات التربوية (Kunter et al., 2008)، كما ويُعرّف بأنّه تكريس جهود الطلاب الذاتية في الانشطة التربوية الهادفة التي تساهم بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة (Kunter, 2011).

وتعود جذور الاندماج الأكاديمي إلى أعمال استن (Astin) وباس (Pace)، وعلى وجه التحديد استن (Astin) الذي عمل على مصطلح انخراط الطلبة (Student Involvement) في عقد التسعينات من القرن الماضي، وقبل هذه الأعمال لم يحظ موضوع الاندماج الأكاديمي باهتمام الباحثين في التعليم. واستندت أفكارهما إلى افتراضين أساسين: الأول– أنّ تعلم الطلبة يتم من خلال ما يقومون به في البيئة التعليمية، والثاني: أنّه على الرغم من التركيز على اندماج الطلبة إلا أنّ

السياسات والممارسات المؤسسية توثر على مستويات الاندماج (Trowler, 2010; Pike & kuh, 2005).

ورغم تاكيد استن (Astin) وباس (Pace) على أهمية دور المؤسسة التعليمية في تعزيز الاندماج الأكاديمي إلا أنهما اختلفا في تفسير الاندماج، إذْ يرى باس (Pace) أنّ السياقات التربوية توثر على اندماج الطلبة، أمّا استن (Pace) فقد تعمق بشكل أكبر في موضوع الاندماج، وافترض نموذج (المدخلات – البيئة – المخرجات) فهذا النموذج يفترض أن نتائج التعلم تعتمد على خصائص الطلبة الذين يدخلون المؤسسة التعليمية، وهذه المدخلات تتضمن متغيرات مثل مواهب الطلبة والخبرات المعرفية السابقة. أمّا البيئة التعليمية أو الموقف التعليمي، فتتألفان من الخصائص المنهجية والتدريسية بالإضافة إلى الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وهذا التفاعل بين مدخلات الطلبة والبيئة التعليمية يفرز نتائج محددة تسمى (المخرجات) والاندماج يمثل جانبًا من هذه المخرجات (Chen et al., 2008).

ويختلف الطلبة حسب اندماجهم، فالطالب ذي الاندماج المرتفع يبذل مجهودًا في الدراسة ويقضي وقتًا أطول في المؤسسة التعليمية ويشارك بفاعلية في المنظمات الطلابية، ويتفاعل باستمرار مع الأساتذة والطلبة الآخرين، في المقابل إن الطالب ذي الاندماج المنخفض يهمل الدراسة ويقضي وقتًا أقل في المؤسسة التعلمية ويمتنع عن الأنشطة اللامنهجية، ولا يتواصل مع المعلمين أو الطلبة الآخرين بكثرة. (Astin,1999)

واستمرارًا للجهود المبذولة حول موضوع الاندماج يلاحظ أنه حظي باهتمام وبحث متزايدين خلال العقدين الماضيين، إذْ أنّه حاله مرنة قابلة للتعديل؛ فيمكن تشكيله في المؤسسات التعليمية، ويعد هدفًا للبرامج المصممة للحد من الآثار السلبية لغيابه، كما أنه مؤشر قوي على تعلم الطلبة وعلاماتهم، ودرجات اختبارات التحصيل وصولًا إلى مرحلة التخرج. وفي الوقت الذي ينمو فيه مفهوم الاندماج الأكاديمي ويزداد شيوعًا، أصبح هناك ضرورة عند الباحثين لتوضيح تعريف الاندماج الأكاديمي، وأهم الافتراضات التي تفسر كيفية حدوثه وتعزيزه ضمن المؤسسات التعليمية (Skinner , 2016).

ويتألف مفهوم الاندماج الأكاديمي من ثلاثة أبعاد، وهي: البعد السلوكي، الذي يتمثل في انخراط الطلبة في مهمات التعلم، والجهد، والمثابرة والمشاركة في الأنشطة الصفية والمحافظة على القواعد الصفية. والبعد الوجداني، الذي يتمثل بالاتجاهات نحو الأقران والمعلمين والفصل الدراسي والمدرسة. والبعد المعرفي، الذي يتمثل في التنظيم الذاتي والتخطيط والتركيز على تحقيق أهداف

التعلم (Rotgans & Schmidt , 2011). وتلعب البيئة الداعمة التي تتسم بالأمن والاحترام المتبادل دورًا مؤثرًا في تحقيق الأبعاد الثلاثة للاندماج الأكاديمي لدى الطلبة (Pittaway, 2012).

ويؤثر في تحقيق الاندماج ثلاث عوامل، وهي: عوامل متعلقة بالمعلم، كاستخدام أساليب التدريس التي تناسب المتعلم، والعمل على خلق بيئة تعليمية ممتعة، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم، وإبداء الحماس أثناء التدريس. وعوامل متعلقة بدافعية الطالب، كمنح الطالب تحمل مسؤولية التعلم، وربط الموضوعات بالحياة اليومية للطالب، ومعرفة أهداف التعلم وكيفية تحقيقها، ومعرفة الطالب مصادر الحصول على المعلومات. وعوامل أُسرية، كتشجيع الاسرة لأبنائها على التعلم (Zubke et al., 2011).

كما أن هناك مؤشرات تدل على الاندماج الأكاديمي للطلبة في التعلم، حيث يظهرون سلوك ثابت مصحوب باتجاه إيجابي في الاندماج في أنشطة التعلم، ويبذلون جهد مكثف لتنفيذ مهام التعلم، ويظهرون مشاعر ايجابية عند تأدية هذه المهام تتضمن الحماسة والتفاؤل والفضول والانتباه والاهتمام والاستمتاع. وعلى النقيض من ذلك فإن عدم وجود اندماج يؤدي إلى عدم عمل الطلبة بجد في مواجهة التحديات، ويشعرون بالضجر والإحباط والقلق والغضب نتيجة وجودهم في غرفة الصف والموقف التعليمي، والانعزال عن فرص التعلم والاستقصاء والثورة إتجاه المعلم والمدرسة (Skinner & Belmont, 1993).

ثانيًا– الانفعالات الأكاديمية (Academic Emotions)

تعرف الانفعالات الأكاديمية بأنها خبرات الطلبة الانفعالية المرتبطة بجوانب العملية الأكاديمية كالتدريس والتعلم وتشمل الاستمتاع بالتعلم والفخر واليأس والقلق والملل والغضب (Lei & Cui, 2016). وعرفها أيضًا كل من بيكرون وجارسيا (Pekrun & Linnenbrink-Garcia,. 2012) بأنها الانفعالات التي ترتبط مباشرة بكل من أنشطة ونواتج التحصيل، أي أن هناك انفعالات مرتبطة بالأنشطة الأكاديمية كالدراسة أو الخضوع للاختبارات وأخرى مرتبطة بنواتج النجاح والفشل لتلك الانشطة.

كذلك تعرّف بأنها تلك الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل ونواتج التحصيل كالنجاح والفشل (King & Reepattannil,. 2014). وتعرّف بأنها تلك الانفعالات المصاحبة لعملية التعلم والتي

تظهر قبل وأثناء وبعد التواجد بالصف الدراسي والاستذكار والخضوع للاختبارات (Cocorada, 2016).

وتقسم الانفعالات الأكاديمية إلى قسمين: انفعالات إيجابية (البهجة والفخر والأمل) والتي تظهر لدى الطلبة الذين حققوا أهدافهم الأكاديمية، وانفعالات سلبية (كالإحباط والخزي والقلق واليأس) والتي تظهر لدى الطلبة الذين فشلت مجهوداتهم و(الملل) ويظهر في أسلوب التدريس النمطي داخل الصف و (الغضب) من المهام والتكليفات المطلوب تنفيذها (Noteborn & Garcia,. 2016).

بينما صنفها بيكرون (Pekrun, 2006) إلى ثلاثة أقسام، كالتالي: أولًا- التكافؤ: وهي الانفعالات الإيجابية كالاستمتاع والبهجة والفخر والأمل، والانفعالات السلبية كالغضب والقلق واليأس والملل. ثانيًا- التركيز على الهدف: وهي تركيز الانفعالات على هدف معين إما نشاط أو ناتج النشاط وبذلك تضم انفعالات النشاط وتشير إلى الانفعالات المحتملة والمترقبة كالأمل في النجاح والقلق من الفشل بالإضافة إلى انفعالات استرجاع الأحداث السابقة كالفخر أو الخزي. ثالثًا- التنشيط: ويقصد بها تفعيل الانفعال أو تعطيله بناءً على الموقف التعليمي.

وفي دراسة أجراها بيكرون وآخرون (Pekrun et al,. 2007) وجدوا أن الانفعالات الإيجابية والسلبية التي يظهرها الطلبة أثناء الاندماج في المهام الأكاديمية تؤثر على أهدافهم وعملية تعلمهم، فإن الانفعالات الايجابية كالاستمتاع ترتبط إيجابيًا بالاستخدام الأمثل لأساليب التعلم المعرفية، بينما الانفعالات السلبية كالقلق تتداخل مع قدرة الطلبة على التعلم.

وتحدث الانفعالات الأكاديمية في البيئات الأكاديمية المختلفة كالتواجد في الصف الدراسي أو الاستذكار أو الخضوع للاختبارات، وتختلف من موقف لأخر؛ الاستمتاع بالتعلم داخل الصف الدراسي يختلف عن الاستمتاع عند الخضوع لاختبارمعين، فهناك طالب يكون متحمسًا عند الذهاب للفصل وحضور الحصص وآخر عند الاجابة على اسئلة اختبار (Pekrun et al,. 2011).

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، مرتبة حسب الموضوع من الأحدث إلى الأقدم:

في دراسة أجراها وانج وآخرون (Wang et al., 2022) هدفت التعرف على الاندماج الأكاديمي كمؤشر مهم في تقييم الدورات عبر الإنترنت، حيث إنها مرتبطة بجودة التعليم عبر الإنترنت وأداء

الطلاب. وشملت عينت الدراسة (474) طالبا جامعيًا. كما شملت أدوات الدراسة للتعلم عبر الإنترنت، والكفاءة الذاتية والانفعالات الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة أن تفاعل محتوى المتعلم والتفاعل بين المتعلم والمتعلم، ولكن ليس تفاعل المتعلم والمعلم، يمكن أن يتنبأ بالاندماج الأكاديمي؛ كذلك كانت الكفاءة الذاتية للتعلم عبر الإنترنت والانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع، الملل) توسطت في الارتباط بين التفاعلات (التفاعل بين محتوى المتعلم والتفاعل بين المتعلم والمتعلم) والاندماج الأكاديمي؛ إضافة إلى ذلك يمكن أن يتنبأ كل من تفاعل محتوى المتعلم والتفاعل بين المتعلم والمتعلم بالاندماج الأكاديمي من خلال توسط الكفاءة الذاتية والانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع ، الملل).

في دراسة اجراها عباس (2021) هدفت الى معرفة الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة والفروق ذات الدلالة الاحصائية حسب المتغيرين (الجنس، التخصص)، تم اتباع المنهج الوصفي، حيث بلغت عينة الدراسة (376) طالبًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، خضعوا لمقياس أبو قورة (2018) للاندماج الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة تمتع طلاب الجامعة بالاندماج الأكاديمي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المتغيرين (الجنس، التخصص).

في دراسة أجراها آل حبيط والبشراوي (2018) هدفت إلى التحقق من مستوى الاندماج لدى طلبة الجامعة في ضوء الجنس والتخصص. تكونت العينة من (600) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وتحقيقا لأهداف البحث تم إعداد مقياس الاندماج الجامعي. أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الاندماج الجامعي. كما امتلك الذكور مستوى أعلى في الاندماج الجامعي من الإناث. ولا يوجد فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص.

في دراسة أجراها زيان واخرون (Zhean et al,. 2017) هدفت إلى التحقق من الدور الوسيط للفاعلية الذاتية الأكاديمية والانفعالات الأكاديمية في العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية والاندماج الأكاديمي. شملت الدراسة (605) طالب من طلاب المدارس الإعدادية في الصين أجابوا على مقياس الرضا بالاحتياجات النفسية الأساسية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الاندماج الأكاديمي. أظهرت النتائج أنه في ظل السيطرة المتبادلة بين الأنواع الثلاثة للرضا عن الاحتياجات، كان التنبؤ المباشر بالكفاءة والرضا المتعلق بالارتباط بالتعلم دالًا، لكن الرضا الذاتي لم يكن كذلك؛ يمكن أن تتوسط الكفاءة الذاتية الأكاديمية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية في العلاقات بين كل من الكفاءة والرضا المتعلق بالتعلم؛ يمكن للانفعالات الأكاديمية السلبية أن تتوسط فقط في العلاقة بين الرضا عن الصلة، ولكن ليس الرضا عن الكفاءة،

والمشاركة في التعلم؛ كان لكل من الرضا عن الكفاءة والارتباط تنبؤ إيجابي بشأن الاندماج الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية/السلبية بطريقة وساطة متعددة.

في دراسة أجراها القصبي (2017) هدفت إلى إيجاد الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية والعلاقات الارتباطية مع الاندماج الأكاديمي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالب الجامعة. أجريت الدراسة على عينة عددها (132) طالبا وطالبة، طبق عليهم ثلاث مقاييس هي: مقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس استراتيجيات التعلم، من إعداد الباحثان. أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة بين الانفعالات الأكاديمية إيجابية وكل من: الاندماج الأكاديمي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة بين الانفعالات الأكاديمية السالبة وكل من: الاندماج الأكاديمي واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

في دراسة أجراها بوردبار ويوسفي (Bordbar & Yousefi,. 2016) هدفت إلى التحقق في الأدوار الوسيطة التنظيم الذاتي والانفعالات الأكاديمية في العلاقة بين البيئة الداعمة للاستقلالية والاندماج الأكاديمي. تكونت العينة من (461) طالب وطالبة في جامعة شيراز. تضمنت أدوات البحث استبانة الاندماج الأكاديمي، مقياس الاحتياجات النفسية الأساسية، استبيان البيئة الداعمة للاستقلالية، مقياس الأمل، استبيان الفضول، واستبيان التعاطف. أظهرت النتائج أن البيئة الداعمة للاستقلالية لها تأثيرات مباشرة على التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي وتأثير غير مباشر على الاندماج الأكاديمي من خلال التوسط في التنظيم الذاتي والانفعالات الأكاديمية. كان للانفعالات الأكاديمية تأثير إيجابي ودال على الاندماج الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشابهت العديد من الدراسات مع الدراسة الحالية في تناول الانفعالات الأكاديمية مع الاندماج الأكاديمي، مثل دراسة زيان واخرون (Zhean et al,. 2017) ودراسة وانج واخرون (Wang et al., 2022) ودراسة بوردبار ويوسفي (Bordbar & Yousefi. 2016) إلا أنهم اتبعوا منهجًا مختلفا حيث عملوا وفق منهج تحليل المسار وتناولوا الانفعالات الأكاديمية متغيرًا وسيطا.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة فلم يجد أي دراسة تناولت الانفعالات الأكاديمية كمتنبأت بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين، وبذلك تسعى هذه الدراسة إلى البحث في تلك العلاقة لدى طلبة الصف التاسع والعاشر ومعلميهم.

الطريقة

منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والتنبؤي، وذلك بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع والعاشر من لواء عين الباشا والبالغ عددهم حوالي (5375) طالب وطالبة، (إحصائية مديرية التربية والتعليم عين الباشا 2022/2023).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية، والبالغ عددهم (479) طالب وطالبة، حيث تشكل العينة (8.9%) من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الصف)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	221	46.1
	أنثى	258	53.9
	المجموع	479	100.0
الصف	التاسع	316	66.0
	العاشر	163	34.0
	المجموع	479	100.0

يظهر من الجدول رقم (1) بالنسبة لمتغير الجنس أن 53.9% (ن=258) من عينة الدراسة هم من الإناث. وكان 46.1% (ن=221) من الذكور. وكان 66% (ن=316) من الصف التاسع، وكان 34% (ن=163) من الصف العاشر.

أداتا الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة تم تطوير الأدوات المتعلقة بالاندماج الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية، وهي كالتالي:

أولًا- مقياس الاندماج الأكاديمي

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، تم تطوير مقياس الاندماج الأكاديمي الذي أعده طربيه فانتوز وآخرون (2016) وعربه الأحمدي (2007)، والذي يتكون من (39) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: السلوك الأكاديمي (14 فقرة)، الاندماج العاطفي (16 فقرات)، الاندماج المعرفي (9 فقرات)، ويتبع المقياس تدرج ليكرت الخماسي وتشتمل البدائل: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا. وتم تطوير المقياس لتوفير أداة تتسم بمستوى مقبول من الصدق والثبات، وبما يتناسب مع عينة الدراسة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أ- الصدق الظاهري

للتحقق من صدق الظاهري لمقياس الاندماج الأكاديمي، تم التأكد من صدق المحتوى لأداة الدراسة، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (12)، من أصحاب الخبرة والاختصاص من ذوي الرتبة الأكاديمية أستاذ دكتور، في مجالات (علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وغيرها)، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي أدرجت فيه. وفي ضوء التّغذية الرّاجعة من المحكّمين، تمّ إجراء التّعديلات المطلوبة وبنسبة اتّفاق بين المحكمين (80%) فأكثر.

وبناء على آراء المحكمين تم حذف فقرات معينة، وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وإضافة فقرات، ليصبح المقياس بصورته النهائية من (29) فقرة، موزع على ثلاثة أبعاد وهي: الاندماج السلوكي (9)، الاندماج الانفعالي (9)، الاندماج المعرفي (11).

ب-صدق البناء لمقياس الاندماج الأكاديمي

تم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي على عينة استطلاعية مؤلفة من (100) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط البينية، وبين البعد والمقياس ككل، وذلك كما يوضحه الجدول 2:

الجدول 2: قيم معاملات الارتباط البينية لمقياس الاندماج الأكاديمي، وبين البعد والمقياس ككل.

البعد/ المقياس ككل	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الاندماج المعرفي	الاندماج الأكاديمي ككل
الاندماج السلوكي	–	.804**	.769**	.920**
الاندماج الانفعالي	–	–	.800**	.932**
الاندماج المعرفي	–	–	–	.931**
الاندماج الأكاديمي ككل	–	–	–	–

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد الاندماج الأكاديمي تراوحت بين (0.77– 0.80) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01). في حين يلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وبين الاندماج الأكاديمي ككل تراوحت بين (0.92–0.93) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01).

كما تم حساب معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، ومع مقياس الاندماج الأكاديمي ككل، وذلك كما يوضحه الجدول 3:

الجدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها (ر1)، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياسها (ر2).

البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع	
		ر**1**	ر2
الاندماج السلوكي	1	.717**	.661**
	2	.781**	.711**
	3	.773**	.677**
	4	.817**	.736**
	5	.786**	.645**
	6	.743**	.674**
	7	.718**	.680**
	8	.815**	.795**
	9	.685**	.705**
الاندماج الانفعالي	1	.819**	.766**
	2	.805**	.733**
	3	.837**	.703**
	4	.685**	.572**
	5	.704**	.692**
	6	.807**	.778**
	7	.675**	.671**
	8	.760**	.712**
	9	.694**	.684**
الاندماج المعرفي	1	.680**	.696**
	2	.745**	.716**
	3	.797**	.761**
	4	.725**	.648**
	5	.813**	.743**
	6	.705**	.653**
	7	.775**	.767**
	8	.635**	.568**
	9	.715**	.657**
	10	.736**	.650**
	11	.646**	.558**

* دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha=0.05$

** دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha=0.01$

يلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ معاملات الارتباط (بيرسون ر1) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها قد تراوحت بين (0.69) و(0.82) لبعد الاندماج السلوكي، وبين (0.68) و(0.84) لبعد الاندماج الانفعالي، وبين (0.64) و(0.81) لبعد الاندماج المعرفي، وتم اعتماد قيمة معامل الارتباط (0.30) معيارًا لقبول الفقرات، حسب ما أشار إليه (Brown, 1983)، لذا لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياسها (ر2) بين قد تراوحت بين (0.65) و(0.80) لبعد الاندماج السلوكي، وبين (0.57) و(0.78) لبعد الاندماج الانفعالي، وبين (0.56) و(0.77) لبعد الاندماج المعرفي، وجميعها أعلى من قيمة (0.30)، حسب ما أشار إليه (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس الاندماج الأكاديمي.

ج. ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي

للتحقق من ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي، فقد تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، وثبات التجزئة النصفية كما هو موضح بالجدول رقم (4).

الجدول 4: مؤشرات ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعادها.

المقياس	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات التجزئة النصفية	عدد الفقرات
الاندماج السلوكي	0.907	0.822	9
الاندماج الانفعالي	0.903	0.819	9
الاندماج المعرفي	0.909	0.806	11
مقياس الاندماج الأكاديمي	0.960	0.896	29

يتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الأكاديمي قد تراوحت بين (0.90–0.91) للأبعاد الفرعية، و(0.96) للأداة ككل، كما تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية بين (0.81) و (0.82) للأبعاد الفرعية، و(0.90) للأداة ككل، وجميعها أعلى من (0.70) وهذا يؤشر إلى ثبات أداة الاندماج الأكاديمي (Cronbach, 1951).

ثانيًا: مقياس الانفعالات الأكاديمية

لتحقيق أهداف الدراسة وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بأهداف الدراسة، حيث تم تطوير مقياس الانفعالات الأكاديمية الذي قام بترجمته غوفارتس وجريجوري (Govaerts & Gregory, 2017)، والذي يتكون من (80) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي كالتالي: الاستمتاع والفخر الأكاديمي (20 فقرة)، الغضب والملل الأكاديمي (20 فقرة)، الامل الأكاديمي (9 فقرات)، الخجل والقلق الأكاديمي (21 فقرة)، اليأس الأكاديمي (10 فقرات)، ويتبع المقياس تدرج ليكرت الخماسي وتشتمل البدائل: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا. وتم تطوير المقياس لتوفير أداة تتسم بمستوى مقبول من الصدق والثبات، وبما يتناسب مع عينة الدراسة.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

أ. الصدق الظاهري

للتحقق من صدق الظاهري لمقياس الانفعالات الأكاديمية، تم التأكد من صدق المحتوى لأداة الدراسة، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (12)، من أصحاب الخبرة والاختصاص من ذوي الرتبة الأكاديمية أستاذ دكتور، في مجالات (علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وغيرها)، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي أدرجت فيه. وفي ضوء التّغذية الرّاجعة من المحكّمين، تمّ إجراء التّعديلات المطلوبة وبنسبة اتّفاق بين المحكمين (80%) فأكثر، ليصبح المقياس بصورته النهائية من (41) فقرة، موزع على أربعة أبعاد وهي: البعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي (11)، البعد الغضب والملل الأكاديمي (11)، البعد الأمل الأكاديمي (6)، البعد الخجل والقلق الأكاديمي (13).

ب. صدق البناء لمقياس الانفعالات الأكاديمية

تم تطبيق مقياس الانفعالات الأكاديمية على عينة استطلاعية مؤلفة من (100) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط البينية، وبين البعد والمقياس ككل، وذلك كما يوضحه الجدول 5:

الجدول 5: قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية.

البعد/ المقياس ككل	بعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي	بعد الغضب والملل الأكاديمي	بعد الامل الأكاديمي	بعد الخجل والقلق الأكاديمي
بعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي	–	.743**	.689**	.602**
بعد الغضب والملل الأكاديمي	–	–	.739**	.676**
بعد الامل الأكاديمي	–	–	–	.644**
بعد الخجل والقلق الأكاديمي	–	–	–	–

يلاحظ من خلال جدول 5 أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية تراوحت بين (0.60– 0.74) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01). كما تم حساب معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، وذلك كما يوضحه الجدول 6:

الجدول 6. معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها.

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد الذي تنتمي إليه	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد الذي تنتمي إليه
البعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي	1	.551**	البعد الامل الأكاديمي	1	.692**
	2	.673**		2	.725**
	3	.655**		3	.773**
	4	.700**		4	.749**
	5	.787**		5	.755**
	6	.746**		6	.756**
	7	.647**			
	8	.817**			
	9	.747**	البعد الخجل والقلق الأكاديمي	1	.498**
	10	.769**		2	.579**
	11	.681**		3	.634**
البعد الغضب والملل الأكاديمي	1	.631**		4	.683**
	2	.589**		5	.738**
	3	.655**		6	.729**
	4	.784**		7	.737**
	5	.737**		8	.758**
	6	.739**		9	.727**
	7	.770**		10	.701**
	8	.739**		11	.611**
	9	.727**		12	.669**
	10	.753**		13	.604**
	11	.678**			

* دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha=0.05$

** دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha=0.01$

يلاحظ من الجدول رقم (6) أنّ معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها قد تراوحت بين (0.55) و(0.82) للبعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي، وبين (0.59) و(0.78) للبعد الغضب والملل الأكاديمي، وبين (0.69) و(0.77) للبعد الامل الأكاديمي، وبين (0.50) و(0.76) للبعد الخجل والقلق الأكاديمي، وتم اعتماد قيمة معامل الارتباط (0.30) معيارًا لقبول الفقرات، حسب ما أشار إليه (Brown,1983)، لذا لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، مما يشير إلى صدق بناء مقياس الانفعالات الأكاديمية.

ج. ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية

للتحقق من ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية، فقد تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، وثبات التجزئة النصفية كما هو موضح بالجدول رقم (7).

الجدول 7: مؤشرات ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية وأبعادها.

المقياس	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات التجزئة النصفية	عدد الفقرات
بعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي	0.899	0.899	11
بعد الغضب والملل الأكاديمي	0.901	0.833	11
بعد الامل الأكاديمي	0.835	0.745	6
بعد الخجل والقلق الأكاديمي	0.896	0.815	13
مقياس الانفعالات الأكاديمية	0.958	0.879	41

يتضح من الجدول (7) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الانفعالات الأكاديمية قد تراوحت بين (0.84 –0.90) للأبعاد الفرعية، و(0.96) للأداة ككل، كما تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية بين (0.74) و (0.90) للأبعاد الفرعية، و(0.88) للأداة ككل، وجميعها أعلى من (0.70) وهذا يؤشر إلى ثبات أداة الانفعالات الأكاديمية (Cronbach, 1951).

تصحيحًا لأداة الدراسة:

لأجل احتساب الدرجة الكلية لأداة الدراسة الأولى والثانية والثالثة، تم وضع خمسة بدائل بحيث يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وهذه البدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، حيث تم إعطاء الفقرات الإيجابية دائما (5)، غالبا (4)، أحيانا (3)، نادرا (2)، أبدا (1)، في حين تم إعطاء الفقرات السلبية دائما (1)، غالبا (2)، أحيانا (3)، نادرا (4)، أبدا (5)، وللحكم على مستوى الاندماج الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية تمّ اعتماد المعيار الإحصائي التالي: المتوسط الحسابي من 1.00 إلى 2.33 يشار إليه بدرجة منخفضة، المتوسط الحسابي من 2.34 إلى 3.67 يشار إليه بدرجة متوسطة، والمتوسط الحسابي من 3.68 إلى 5 يشار إليه بدرجة مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية: الاطلاع على الأدب النظري ومراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بأهداف وموضوع ومتغيرات الدراسة، تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، عن طريق الرجوع إلى السجلات الرسمية، تطوير أدوات الدراسة بصورتها الأولية لقياس مستوى كل من الاندماج الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية لدى المراهقين، والتحقق من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وإقرار صورتهما النهائية، والحصول على موافقة تسهيل المهمة للباحث من قبل الجهات المختصة في جامعة اليرموك، وتوزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة وفقاً لنظام الرزم الاحصائي للعلوم الاجتماعية ((SPSS Statistical Package For Social Science)) للإجابة على أسئلة الدراسة والوصول إلى النتائج وتفسيرها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة ووضع التوصيات المناسبة.

المعالجات الإحصائية

تتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة متمثلة بما يلي: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: تم استخدام الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول 8: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والمستوى، لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الاندماج السلوكي	4.0234	.61023	مرتفع
2	الاندماج المعرفي	3.7880	.71604	مرتفع
3	الاندماج الانفعالي	3.5632	.96143	متوسط
	الكلي	3.7913	.62773	مرتفع

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة للأبعاد الثلاثة قد تراوحت بين (3.56) و(4.02)، إذْ جاء بعد الاندماج السلوكي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (0.61)، وبمستوى مرتفع، وجاء بعد الاندماج المعرفي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.72)، وبمستوى مرتفع، وجاء بعد الاندماج الانفعالي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.96)، وبمستوى متوسط، كما يظهر من الجدول أنّ مستوى الاندماج الأكاديمي ككل جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.79)، وانحراف معياري (0.63).

يرى الباحث أن هذه النتيجة تعتبر مؤشر إيجابي، حيث تحققت مؤشرات الاندماج الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلم من استخدام أساليب غير تقليدية ومبتكرة في التدريس، حيث أصبح المعلمون يتنافسون في استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة الحديثة لزيادة اندماج الطلاب أكاديميًا وزيادة تحصيلهم، ويضع المعلم مهمات وأنشطة يتفاعل الطلاب معها، مما يثير دافعية الطلاب ويجعلهم يتمتعون بالطاقة والحماس نحو التعلم والاكتشاف.

ومما يدعم هذا التفسير ما أشار إليه التلباني وفارس والوحيدي (2018)، أن المعلم له دور كبير من خلال تقديم الدعم في اليوم الدراسي له اثار ايجابية على اندماج الطلاب اكاديميا في الابعاد الثلاث السلوكية والمعرفية والعاطفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل حبيط والبشراوي (2018)، والتي أظهرت وجود مرتفع لمستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عباس (2021) حيث أظهرت نتائجها أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة مرتفعا.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "ما القدرة التنبؤية للانفعالات الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين؟"

تمهيدًا للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات المتنبئة (أبعاد الانفعالات الأكاديمية) والمتغير المتنبأ به (الاندماج الأكاديمي)، والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول 9: معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات المتنبئة (أبعاد الانفعالات الأكاديمية) والمتغير المتنبأ به (الاندماج الأكاديمي).

المتغيرات المتنبئة	الاندماج الأكاديمي			
	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الاندماج المعرفي	الكلي
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.317**	.418**	.388**	.462**
الغضب والملل الأكاديمي	-.013	-.223-**	-.012-	-.115**
الامل الأكاديمي	.492**	.370**	.382**	.490**
الخجل والقلق الأكاديمي	-.171**	-.084	-.146**	-.155**

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

**دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.01$

أظهرت النتائج المتعلقة في الجدول وجود علاقات إيجابية دالة إحصائيا بين المتغيرات المتنبئة (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، الامل الأكاديمي) والمتغير المتنبأ به (الاندماج الأكاديمي) كما يلاحظ من الجدول وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين المتغيرات المتنبئة (الغضب والملل الأكاديمي، الخجل والقلق الأكاديمي) والمتغير المتنبأ به (الاندماج الأكاديمي).

نتائج تنبؤ أبعاد الانفعالات الأكاديمية (منفردة) بأبعاد الاندماج الأكاديمي منفردة

للكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية (منفردة) بأبعاد الاندماج الأكاديمي منفردة، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Stepwise Method) (لكل بعد من أبعاد الاندماج الأكاديمي على حده).

استخرجت معاملات تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (stepwise) للقدرة التنبؤية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية (منفردة) بأبعاد الاندماج الأكاديمي منفردة (لكل مجال على حده)، كما في جدول (13).

الجدول 13: معاملات تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (stepwise) للقدرة التنبؤية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية (منفردة) بأبعاد الاندماج الأكاديمي

النموذج	معامل الارتباط (R)	نسبة التفسير (R^2)	Adjusted R Square	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغيير				
					التغير في R^2	التغير في F المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
المتنبأ به: الاندماج السلوكي									
1	.492[a]	.242	.240	.53196	.242	152.004	1	477	.000
2	.538[b]	.289	.286	.51564	.047	31.667	1	476	.000
3	.545[c]	.297	.292	.51341	.008	5.144	1	475	.024
المتنبأ به: الاندماج الانفعالي									
1	.418[a]	.175	.173	.87439	.175	100.897	1	477	.000
2	.453[b]	.205	.202	.85885	.031	18.423	1	476	.000
3	.465[c]	.216	.211	.85382	.011	6.615	1	475	.010
4	.479[d]	.230	.223	.84731	.014	8.331	1	474	.004
المتنبأ به: الاندماج المعرفي									
1	.388[a]	.150	.149	.66071	.150	84.412	1	477	.000
2	.440[b]	.194	.191	.64419	.044	25.783	1	476	.000
3	.473[c]	.223	.218	.63303	.029	17.930	1	475	.000
4	.482[d]	.233	.226	.62992	.009	5.698	1	474	.017

يلاحظ من جدول (13) ما يلي:

- وجود ثلاثة نماذج للقدرة التنبؤية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية بالاندماج السلوكي، وتفسر (24.2%)، (28.9%)، (29.7%) من التباين في الاندماج السلوكي. وأظهرت نتائج تحليل التباين أثرًا دالًا إحصائيًا لهذه النماذج في الاندماج السلوكي.

- وجود خمسة نماذج للقدرة التنبؤية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية بالاندماج الانفعالي، وتفسر (17.5%) ،(20.5%) ،(21.6%) ،(23%) من التباين في الاندماج الانفعالي. وأظهرت نتائج تحليل التباين أثرا دالًا إحصائيًا لهذه النماذج في الاندماج الانفعالي.
- وجود خمسة نماذج للقدرة التنبؤية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية بالاندماج المعرفي، وتفسر (15%)، (19.4%)، (22.3%)،(23.3%) من التباين في الاندماج المعرفي. وأظهرت نتائج تحليل التباين أثرا دالًا إحصائيًا لهذه النماذج في الاندماج المعرفي.

كما تم حساب قيم معاملات الانحدار المعيارية، ومعاملات الانحدار اللامعيارية للمتغيرات المتنبئة، إضافة إلى قيم الاختبار (t)، والدلالة الإحصائية والجدول (14) يبين نتائج تنبؤ أبعاد الانفعالات الأكاديمية (منفردة) بأبعاد الاندماج الأكاديمي (النموذج النهائي).

الجدول 14: نتائج تنبؤ أبعاد الانفعالات الأكاديمية (منفردة) بأبعاد الاندماج الأكاديمي (النموذج النهائي)

النموذج	المتغير	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية Beta	الإحصائي	الدلالة الإحصائية	التداخل الخطي	
		β	الخطأ القياسي				Tolerance	VIF
الاندماج	ثابت الانحدار	1.50	.202		7.447	.000		

السلوكي		6						
	الأمل الأكاديمي	.464	.035	.539	13.322	.000	.906	1.104
	الخجل والقلق الأكاديمي	-.143	.030	-.193	-4.781	.000	.912	1.096
	الغضب والملل الأكاديمي	-.071	.031	-.096	-2.268	.024	.833	1.200
الاندماج الانفعالي	ثابت الانحدار	.751	.378		1.987	.048		
	الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.420	.072	.280	5.826	.000	.701	1.427
	الأمل الأكاديمي	.265	.066	.195	4.015	.000	.690	1.450
	الخجل والقلق الأكاديمي	-.165	.050	-.141	-3.323	.001	.904	1.106
	الغضب والملل الأكاديمي	-.151-	.052	-.129-	-2.886	.004	.813	1.230
الاندماج المعرفي	ثابت الانحدار	.743	.281		2.647	.008		
	الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.296	.054	.265	5.510	.000	.701	1.427
	الأمل الأكاديمي	.292	.049	.288	5.949	.000	.690	1.450
	الخجل والقلق الأكاديمي	-.124	.037	-.143	-3.370	.001	.904	1.106
	الغضب والملل الأكاديمي	-.093	.039	-.107	-2.387	.017	.813	1.230

يلاحظ من جدول (14) ما يلي:

- لبعد الأمل الأكاديمي والخجل والقلق الأكاديمي والغضب والملل الأكاديمي، قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا بالاندماج السلوكي؛ وتساهم بمقدار (24.2%)، (4.7%)، (0.8%) من التباين في الاندماج السلوكي، على الترتيب.

- لبعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي والأمل الأكاديمي والخجل والقلق الأكاديمي والغضب والملل الأكاديمي، قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا بالاندماج الانفعالي؛ وتساهم بمقدار (17.5%)، (3%)، (1.1%)، (1.4%) من التباين في الاندماج الانفعالي، على الترتيب.
- لبعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي والأمل الأكاديمي والخجل والقلق الأكاديمي والغضب والملل الأكاديمي، قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا بالاندماج المعرفي؛ وتساهم بمقدار (15%)، (4.4%)، (2.9%)، (1%) من التباين في الاندماج المعرفي، على الترتيب.

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن الانفعالات الأكاديمية تتنبأ في الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، الامل الأكاديمي) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين الانفعالات السلبية (الغضب والملل الأكاديمي، الخجل والقلق الأكاديمي) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي.

ويمكن عزو هذه النتيجة؛ إلى أنّ الانفعالات الإيجابية ووجود اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية، وتفاعل الطلبة أكاديميا واجتماعيا واستمتاعهم يعمل على زيادة مشاركة الطالب في عملية التعلم والتعليم مما يعمل على زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى جو المنافسة بين الطلاب لتحقيق النجاح والتفوق والفخر الأكاديمي تجعل الطالب يبذل مجهود أكبر مما يولد اندماجا أكاديميا بمستوى عالي لدى الطلبة.

ويمكن أنْ تعزى هذه النتيجة؛ إلى أنّ الانفعالات السلبية ووجود اتجاهات سلبية نحو العملية التعليمية، وخجل الطالب وشعوره بالملل الأكاديمي وعدم قدرته على التركيز، وفقدان القدرة على الاستمتاع والحماس، كل هذه المؤشرات تهدد الاندماج الأكاديمي للطالب وتعمل على تقليل مستواه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القصبي (2017)، والتي أظهرت نتائجها أن للانفعالات الأكاديمية الإيجابية علاقة إيجابية ودالة إحصائيا على الاندماج الأكاديمي، كما أظهرت نتائجها أن للانفعالات الأكاديمية السلبية علاقة سالبة ودالة إحصائيا على الاندماج الأكاديمي.

كما وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوردبار ويوسفي (Bordbar & Yousefi,. 2016)، والتي أظهرت نتائجها أن للانفعالات الأكاديمية تأثير إيجابي ودال على الاندماج الأكاديمي.

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن اختزال نتائج الدراسة بما يلي:

- امتلاك عينة الدراسة لمستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي ككل.
- وجود علاقات إيجابية دالة إحصائيًا بين (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، الأمل الأكاديمي) والاندماج الأكاديمي)، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين (الغضب والملل الأكاديمي، الخجل والقلق الأكاديمي) والاندماج الأكاديمي.
- وجود خمسة نماذج للقدرة التنبؤية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية بالاندماج الانفعالي، وتفسر (17.5%) ،(20.5%) ،(21.6%) ،(23%) من التباين في الاندماج الانفعالي. وأظهرت نتائج تحليل التباين أثرا دالًا إحصائيًا لهذه النماذج في الاندماج الانفعالي.
- وجود خمسة نماذج للقدرة التنبؤية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية بالاندماج المعرفي، وتفسر (15%)، (19.4%)، (22.3%)، (23.3%) من التباين في الاندماج المعرفي. وأظهرت نتائج تحليل التباين أثرا دالًا إحصائيًا لهذه النماذج في الاندماج المعرفي.
- وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا لبعد الأمل الأكاديمي والخجل والقلق الأكاديمي والغضب والملل الأكاديمي بالاندماج السلوكي؛ وتساهم بمقدار (24.2%)، (4.7%)، (0.8%) من التباين في الاندماج السلوكي، على الترتيب.
- وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا لبعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي والأمل الأكاديمي والخجل والقلق الأكاديمي والغضب والملل الأكاديمي بالاندماج الانفعالي؛ وتساهم بمقدار (17.5%)، (3%)، (1.1%)، (1.4%) من التباين في الاندماج الانفعالي، على الترتيب.
- وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا لبعد الاستمتاع والفخر الأكاديمي والأمل الأكاديمي والخجل والقلق الأكاديمي والغضب والملل الأكاديمي بالاندماج المعرفي؛ وتساهم بمقدار (15%)، (4.4%)، (2.9%)، (1%) من التباين في الاندماج المعرفي، على الترتيب.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى بما يأتي:

- اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لضمان وجود الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، وتوجيه أنظار المعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين عن العملية التعليمية إلى أهمية أن يكون الاندماج الأكاديمي عنصر من عناصر الأهداف التعليمية وذلك لأهميته في تعليم وتعلم الطلبة.

- إعداد وتطوير البرامج التدريبية والإرشادية بما يتناسب مع الوضع الحالي من شأنها تنمية العديد من المهارات التي يحتاجها الطالب من أجل زيادة مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وتقليل مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية.
- إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام الوسائل والأجهزة الحديثة والمشجعة للطالب والتي تساعد في زيادة الاندماج الأكاديمي.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات مختلفة مثل طلاب صعوبات التعلم، اللاجئين السوريين في الأردن، وإجراء دراسة مماثلة وربطها مع متغيرات أخرى غير التي تم تناولها في هذه الدراسة، كمستوى التحصيل وسلوكيات المعلم الداعمة وغيرها.

المراجع:

المراجع العربية:

الدليمي، عبد الرزاق (2012). وسائل الاعلام والطفل. ط 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طربيه، مرام, والجراح، عبدالناصر. (2016).القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشل بالانغماس المدرسى لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية (رسالة ماجستير غير منشوره). جامعة عمان العربية، عمان.

شاكر، محمد وال حبيط، قصير. (2018). الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة تكريت Journal . of Tikrit University for Humanities, 25(1).

عباس، مهند. (2021). الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .مجلة العلوم الإنسانية،مج. 28 (4)، 1-9.

القصبي وسام. (2017). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملک خالد .مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية.72-1 , (13)3 ,

المراجع الأجنبية:

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education.

Bordbar, M., & Yousefi, F. (2016). The mediation roles of self-system processes and academic emotions in relationship between autonomy supportive environment and academic engagement

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. psychometrika, 16(3), 297-334.

Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. Springerplus, 2(1), 1-5.

Chen, H. L., Lattuca, L. R., & Hamilton, E. R. (2008). Conceptualizing engagement: Contributions of faculty to student engagement in engineering. Journal of Engineering Education, 97(3), 339-353.

Cocoradă, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law, 9(2-Suppl), 119-128.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of educational research, 74(1), 59-109.

King, R. B., & Areepattamannil, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: Academic emotions and cognitive/meta-cognitive strategies. Journal of Pacific Rim Psychology, 8(1), 18-27.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of school health, 74, 262-273.

Kuh, G. D. (2008). Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Association of American Colleges and Universities, 14(3), 28-29.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. Contemporary Educational Psychology, 36(4), 289-301.

Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. Learning and instruction, 18(5), 468-482.

Lei, H., & Cui, Y. (2016). Effects of academic emotions on achievement among mainland Chinese students: A meta-analysis. Social Behavior and Personality: an international journal, 44(9), 1541-1553.

Noteborn, G. C., & Garcia, G. E. (2016). Turning MOOCS around: Increasing undergraduate academic performance by reducing test-anxiety in a flipped classroom setting. In Emotions, Technology, and Learning (pp. 3-24). Academic Press.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational psychology review, 18(4), 315-341.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In Handbook of research on student engagement (pp. 259-282). Springer, Boston, MA.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Emotion in education (pp. 13-36). Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary educational psychology, 36(1), 36-48.

Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. Research in higher education, 46(2), 185-209.

Pittaway, S. M. (2012). Student and staff engagement: developing an engagement framework in a faculty of education. Australian Journal of Teacher Education, 37(4), 37-45.

Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. Teaching and teacher Education, 27(1), 37-42.

Sharan, S., & Tan, I. G. C. (2008). Organizing schools for productive learning (pp. 1-117). New York: Springer.

Skinner, E. A. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience and development. In Handbook of motivation at school (pp. 145-168). Routledge.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of educational psychology, 85(4), 571.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. The higher education academy, 11(1), 1-15.

Veiga, F. H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I. N., Nogueira, J.,... & Pereira, T. (2012). Students' engagement in school: A literature review. In 5th International Conference of Education, Research, and Innovation-ICERI 2012 (pp. 1336-1344).

Sophie Govaerts & Jacques Grégoire (2008) Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale, International Journal of Testing, 8:1, 34-54, DOI: 10.1080/15305050701808649

Wang, Y., Cao, Y., Gong, S., Wang, Z., Li, N., & Ai, L. (2022). Interaction and learning engagement in online learning: The mediating roles of online learning self-efficacy and academic emotions. Learning and Individual Differences, 94, 102128.

Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. Learning and Individual Differences, 54, 210-216.

Zubke, F. (2011). Hoffen und zweifeln an der Kirche: religiöse Reflektionen eines Nicht-Theologen. Lang.