الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد 4

جمادى الأولى 1442هـ / ديسمبر 2020م

الجزء الأول

معلومات الإيداع
في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658/8495

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة إلى البريد الإلكتروني

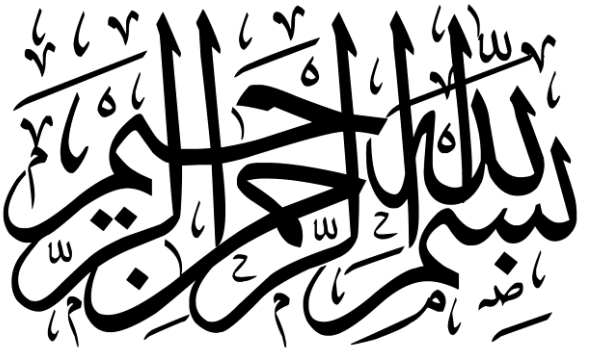
iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطّبع محفوظة للجامعة الإسلامية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH


بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد وضوابط النشر في المجلة *

١. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
٢. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
٣. أن لا يكون مستلًّا من بحوثٍ سبق نشرها للباحث.
٤. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
٥. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
٦. ألا يتجاوز مجموع كلمات البحث (١٢,٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
٧. في حال (نشر البحث ورقيًا) يمنح الباحث نسخة مجانية واحدة من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، و (١٠) مستلات من بحثه.
٨. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
٩. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السَّادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
١٠. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
١١. يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزيّة.
١٢. يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًّا؛ بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF)، ويرفق تعهّدًا خطيًّا بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

* يرجع في تفصيل هذه القواعد العامة إلى الموقع الإلكتروني للمجلة https://journals.iu.edu.sa/ESS.

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور/ محمد بن عبد الله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي الأستاذ الدكتور/ سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي الدكتور/ حسام بن عبد الوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

الأستاذ الدكتور/ سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

الأستاذ الدكتور/ خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

الأستاذ الدكتور/ سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ عبد الله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

***

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية
(رئيس التحرير)

أ.د. عبد الرحمن بن علي الجهني
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية
(مدير التحرير)

معالي الأستاذ الدكتور
راتب بن سلامة السعود
وزير التعليم العالي الأردني سابقاً
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. إبراهيم عبد الرافع السمدوني
أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د. بندر بن عبد الله الشريف
أستاذ علم النفس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد الرحمن بن يوسف شاهين
أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد العزيز بن سليمان السلومي
أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد الله بن علي التمام
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري
أستاذ الجغرافيا الاقتصادية
بجامعة القصيم

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي
أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك
بالجامعة الإسلامية

أ. مجتبى الصادق المنا
سكرتير التحرير

***

فهرس المحتويات *

م	عنـــــوان البـحـــــث	الصفحة
1	تصورات الخبراء نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية (دراسة نوعية) **د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود**	1
2	نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي **د. إبراهيم بن عبد الله الحسينان**	61
3	تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي في المملكة العربية السعودية **د. فايز بن علي آل صالح الاسمري**	127
4	دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء **أمل حسن عبده عثمان**	199
5	عوامل مرونة الأنا كمنبئات بالشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية **د. علي بن عبد الله بن امبارك السويهري**	263
6	درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية **د. حسن محمد الزهراني**	325
7	مشكلات إدارة السنة التحضيرية في جامعة جدة **د. عبد الله ضيف الله الحارثي**	389
8	المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة بمعاهد اللغة الإنجليزية في بريطانيا من وجهة نظرهم **د. سالم بن مزلوه بن مطر العنزي**	455
9	دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في منطقة المدينة المنورة **د. عادل بن عايض المغذوي**	521
10	رسالة ابن حزم الأندلسي في الرد على ابن النغريلة اليهودي (دراسة تحليلية–تاريخية) **د. فوزي بن عناد العتيبي**	601

* **ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها إلى المجلة.**

نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي

Modeling causal relationships between self-talk strategies for motivation regulation, student engagement and academic achievement

إعــداد

د. إبراهيم بن عبد الله الحسينان

أستاذ قسم علم النفس التربوي المشارك بجامعة المجمعة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى اختبار النموذج السببي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي، الذي تم بناؤه وَفْق الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بعلاقة تنظيم الدافعية بالاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي.

وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار. وتكونت عينة الدراسة من ١١٧ طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة، حيثُ تَمَّ تطبيق أدوات الدراسة المكونة من مقياس استراتيجيات الحديث الذاتي للحسينان (٢٠١٠)، ومقياس الاندماج الطلابي من إعداد الباحث عليهم.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النموذج السببي المقترح قد حقق مؤشرات المطابقة، وكشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على جميع أبعاد الاندماج الطلابي.

كما تبين أنه يوجد تأثيرٌ مباشرٌ دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية على الاندماج العاطفي فقط، وأنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجيات الحديث الذاتي للأداء الخارجي على الاندماج الطلابي.

كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

كما تبين أن الاندماج المعرفي وحده يستقل بتأثيره في التحصيل الدراسي من بين أبعاد الاندماج الأخرى.

وبالرغم من أنه لم يتمَّ العثورُ على توسطٍ دالّ لمعظم أبعاد الاندماج الطلابي، إلا أن النتائج تشير إلى أن هناك تأثيرًا غير مباشر لإستراتيجية الحديث الموجه للإتقان على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج المعرفي.

الكلمات المفتاحية: تنظيم الدافعية، الحديث الذاتي، الاندماج الطلابي، التحصيل الدراسي.

Abstract

The study aimed to test the Suggested causal model of direct and indirect effects of self-talk strategies for motivation regulation on academic achievement through student engagement, which was built according to the theoretical framework and previous studies related to the relationship of motivation regulation to student engagement and academic achievement.

To answer the study questions, the researcher used the path analysis method. The sample of the study consisted of 117 students from the Education College at Majmaah University, where study tools consisting of Motivational self-talk strategies scale for Alhusaynan (2010) and Student engagement scale by the researcher were applied to them.

The results of the study indicated that the Suggested causal model showed a fairly adequate fit, and the results revealed a direct effect of mastery self-talk strategy on all dimensions of student engagement.

It was also found that there is only a direct effect of Relative Ability Self-Talk strategy on emotional engagement, and there is no direct effect of external performance self-talk strategy on student engagement.

The results also indicated that there is no direct effect of self-talk strategies for motivation regulation on academic achievement. It was also found that cognitive engagement alone is independent of its effect on academic achievement, among other dimensions of engagement.

Although no significant mediation was found for most dimensions of student engagement, the results indicate that there is an indirect effect of mastery self-talk strategy on academic achievement through cognitive engagement.

Keywords: Motivation Regulation, Self-Talk, Student Engagement, Achievement.

المقدمة والخلفية النظرية

تُعدُّ الدافعية عاملًا مهمًا للتعلم والإنجاز الأكاديمي للطلاب (Elliot & Dweck, 2005). وتشير الأبحاث إلى أن الدافعية ترتبط بمختلف المخرجات، كحُبِّ الاستطلاع، والمثابرة، والتعلم، والأداء (Deci and Ryan, 1985). ويترتب على ذلك أن دور الدافعية قد يتضاءل حجمه وتأثيره أثناء التعلم، عندما يواجه الطلاب الملل أو التحديات الصعبة، أو عندما يشعرون بعدم فائدة التعلم؛ مما يضعف من رغبتهم في إكمال العمل، وعلى هذا الأساس تبرز أهمية قدرة المتعلمين على تحسين وتنظيم دافعيتهم؛ لضمان استمرار اندماجهم في التعلم (Wolters, 1999).

ويتوقع من الطلاب داخل السياق التعليمي أن يركزوا على المادة والمهام التي عادة ما يراها الكثير منهم على أنها مملة ومتكررة وصعبة، أو غير هامة. إن التحدي لإكمال العمل الأكاديمي خارج الفصل يمكن رؤيته على أنه أكثر صعوبة. وعند إكمال الواجب المنزلي، فإنه يطلب من الطلاب أن يتعلموا المادة أو يكملوا المهام التي تعاني أيضًا من نفس المشكلات. ويقوم الطلاب بذلك دون أي ضغوط اجتماعية للاستمرار في إنجاز الأعمال التي تطلب منهم خلال الحصص والمحاضرات الدراسية. وفي ضوء هذه العقبات فإن قدرة الطلاب على التأثير بشكل نشط في دافعيتهم يتم رؤيتها على أنها أبعاد هامة لتعلمهم المنظم ذاتياً (Wolter, pintrich & karabenick, 2003).

وغالبًا ما يلجأ بعض الطلاب إلى بعض الإستراتيجيات في محاولة منهم لزيادة الدافعية والمحافظة عليها عندما يواجهون الصعوبات والعقبات لإكمال العمل، وتتمثل

هذه الإستراتيجيات في إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية(Wolters, 1998, 1999) . وتعد هذه الإستراتيجيات نتاجًا للعمل المشترك الذي قام به والترز مع بينتريش وكربانيك (Wolter, pintrich & karabenick, 2003). وتعمل هذه الإستراتيجيات بشكل مختلف، لكن يتم استخدامها جميعًا لبدء الدافعية والحفاظ عليها أو للتحكم في المعالجة التحفيزية لتحقيق الأداء الأمثل (Wolters 2003). وتتعلق بعض هذه الإستراتيجيات بالحديث الذاتي، والتي تُعرف بأنها "تعبيرات" موجهة إلى الذات، والتي يمكن أن تخدم كلاً من الوظائف التعليمية والتحفيزية" (Hardy, Hall, & Hardy, 2005; p. 905). ويصفها باندورا (Bandura, 2001) بتكتيكات لإقناع الذات بالقدرة على العمل.

ويتكون الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية من ثلاث إستراتيجيات (الحسينان، ٢٠١٠)، هي: الحديث الذاتي الموجه للأداء Performance Self Talk (PST)، وتعنى بتوجيه الذات للبدء في العمل والاستمرار فيه، للحصول على درجات جيدة أو التفوق على الآخرين، وتتألف من إستراتيجيتين هما: الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي. أما الإستراتيجية الثالثة فهي إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان Mastery Self Talk (MST)، والتي تتضمن توجيه الذات بالبدء وإنجاز المهمة الدراسية، من أجل فهم المادة التعليمية وإتقانها (Wolter, pintrich & karabenick, 2003).

ومن خلال الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية، تساعد التأكيدات الذاتية التي يستخدمها الطلاب على الحفاظ على مستوى دافعيتهم، أو تحسينها في الموقف التعليمي؛ من خلال التأكيد على الهدف الرئيسي، أو التأكيد على الهدف من جهود

التعلم وأسباب الاستمرار في المهمة، أو إكمالها (Wolters, 1999). ووفقا لسكوينقر وستين ماير وسبينماث(Schwinger, Steinmayr, & Spinmath, 2012) فإن الحديث الذاتي الموجه للأداء يعزز من الجهد والإنجاز، الذي يعزز بدوره تحقيق الأهداف. وهذا يعني: أن للحديث الذاتي لتنظيم الدافعية تأثيرًا تكميليًا على الأداء الأكاديمي. وتظهر بعض الدراسات أن التحدث إلى الذات بصوت مرتفع أثناء المهمة يحسن من الأداء (Lupyan & Spivey, 2010) .

ولقد بدأ البحث في العلاقة بين الحديث الذاتي والتفكير والسلوك مع الدراسات المبكرة التي كتبها فيجوتسكي "Vigostky"، حيث اقترح أن الحديث الذاتي يشكل جزءًا من التطور في عملية التفكير لدى الأطفال، حيث يكون هذا الحديث الذاتي أولًا بصوت مسموع (الكلام الخاص)، ثم يتحول بعد ذلك إلى حديث ذاتي خفي (الحديث الداخلي) عن طريق اللغة، والمعرفة المكتسبة اجتماعياً. وبدلاً من طلب أوامر من الآخرين لتنظيم سلوكهم، يتعلم الأطفال باستخدام الحديث الذاتي لتنظيم أنفسهم، كما لو كانوا يتحدثون مع شخص آخر (Winsler, 2009) . إن التوجيه الذاتي اللفظي يعكس تحولاً هاما في التطور المعرفي، والوعي الذاتي والسيطرة التنفيذية، حيث يتحدث الأطفال إلى أنفسهم للتحكم في سلوكهم.

ولقد تم استخدام نماذج التعلم المنظم ذاتياً لأكثر من عشرين عامًا لفهم اندماج الطلاب وأدائهم في السياقات الأكاديمية (Corno, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons 1986). وعلى الرغم من التأكيد على دور تنظيم الدافعية، فإنه نادرًا ما يتم فحص الوظيفة الدقيقة للحديث الذاتي لتنظيم الدافعية فيما يتعلق بالاندماج الطلابي

(Wang, Shim & Wolters, 2017)، خاصة بين طلاب الجامعة. وغالبًا ما تركز الدراسات على عينات من طلاب التعليم العام. ومن تلك الدراسات، دراسة نوتا وسورزي وزيميرمان (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004)التي هدفت لدراسة العلاقات بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، والرغبة في مواصلة التعليم العالي، لدى عينة مكونة من ٨١ طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في إيطاليا، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، كان منها أن إستراتيجية التبعات الذاتية في التنظيم الذاتي للدافعية تعد ذات تأثير هام على درجات طلاب المدارس الثانوية، وفي رغبتهم لمواصلة تعليمهم بعد إنهاء المدرسة الثانوية.

كما قام سكوينقر وستينسمير بلاستر (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) بدراسة تهدف للتحقق من تأثير تنظيم الدافعية أثناء الاستعداد للاختبار على الجهد والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠١ طالب في الصف الثاني عشر في المرحلة الثانوية في ألمانيا، وكشفت نتائج تحليل المسار عن دعم للتأثير غير المباشر المتوقع لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، كما كان تنظيم الدافعية مرتبطًا بالجهد أثناء التعلم، والذي ارتبط بدوره بالتحصيل الدراسي.

ومن خلال الدراسة التي قام بها دانيلا (Daniela, 2015) والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٧٠ طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في رومانيا، كشفت النتائج عن أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بما فيها الإستراتيجيات الدافعية، لها تأثير قوي على التحصيل الدراسي؛ مما عزز ذلك من العلاقة بين الدافعية والأداء.

وهدفت دراسة فرولاند وواريل (Froiland & Worrell, 2016) باستخدام نمذجة المعادلات البنائية، لدراسة العلاقة بين الدوافع الذاتية، والاندماج السلوكي والأداء الأكاديمي، على عينة مكونة من ١٥٧٥ طالبًا في المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الدوافع الذاتية للتعلم، ترتبط بشكل غير مباشر وإيجابي بالأداء الأكاديمي من خلال الاندماج السلوكي. ومع تكرار التطبيق على عينة منفصلة مكونة من ٣٦٦ من الطلاب الأمريكيين من أصول أفريقية، تبين وجود تأثير هام للدوافع الذاتية على المعدل التراكمي، من خلال الاندماج السلوكي، بالإضافة إلى ارتباط الدوافع الداخلية بشكل مباشر بالأداء الأكاديمي.

كما قام سميت وبراباندر وبوكيرست ومارتنز (Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017) بدراسة للتحقق من استخدام الطلاب لإستراتيجيات الدافعية كوسيط بين المعتقدات الدافعية والاندماج الدافعي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٦٠٢ طالب في المرحلة الثانوية في هولندا. وكشفت نمذجة المعادلات البنائية إلى أن استخدام الإستراتيجيات الدافعية تتوسط جزئيًا في العلاقة بين معتقدات القيمة، والجهد والمتعة. كما أظهرت معتقدات الكفاءة علاقة مباشرة ضعيفة مع الجهد والمتعة. كما خرجت الدراسة بعدم وجود علاقة بين إستراتيجيات الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي، فيما عدت العلاقة الضعيفة بين معتقدات الكفاءة والتحصيل.

وتناولت دراسة وانق وآخرون (Wang, et al., 2017) الدور الوسيط لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي للإتقان، والحديث الذاتي الخارجي، والحديث لتحسين الكفاءة) في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والاندماج

الأكاديمي (المشاركة، الانسحاب، الصعوبات، وتجنب التحديات، والسلوك التخريبي). ومن خلال التطبيق على عينة مكونة من ١٠٩٦ من طلاب الصف العاشر في مدرسة ثانوية صينية. أوضحت نماذج المعادلات البنائية أن التأثيرات البنائية لأهداف الإتقان تمت بشكل جزئي من خلال إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية. وكانت توجهات أهداف الأداء غير قابلة للتكيف، ولم يتم العثور إلا على توسط ضعيف وجزئي من خلال إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية. وقد لوحظ اتجاه مماثل مع أهداف تجنب الأداء، كما كانت هناك علاقة بين الحديث الذاتي للإتقان والحديث الذاتي لتحسين الاهتمام وأبعاد الاندماج الإيجابية، في حين ارتبط الحديث الذاتي الخارجي بأبعاد الاندماج عير التوافقية (التكيفية).

ويُعدُّ الاندماج الطلابي حاليًا كلمة متداولة بشكل كبير في التعليم العالي، حيث تتم دراسته وتنظيره ومناقشته بشكل متزايد (Kahu, 2013)، مع ظهور أدلة متزايدة على دوره الحاسم في التحصيل والتعلم. وذهبت مراجعة ترولير وترولیرز (Trowler & Trowler's, 2010, p.9) إلى حد الإشارة بقوله إن "قيمة الاندماج لم تعد محل شك"، وذلك مع تزايد اهتمام الحكومات بقياس نتائج الطلاب (Zepke & Leach 2010)، واقتُرح أن الاندماج الطلابي يمكن أن يكون بمثابة دليل على الجودة (Kuh, 2009). ويشير بيرنارد (Bernard, 2018) إلى أن العديد من الدراسات كشفت أن الاندماج الطلابي يرتبط بشكل كبير بالتحسن في النتائج المرغوبة، التي تشمل المهارات العامة، والتفكير الناقد، والكفاءة العملية، والتقدم المعرفي، وتحقيق درجات أفضل، والزيادة في مستوى الرضا الطلابي.

وتشير فكرة الاندماج الطلابي بشكل عام إلى مقدار الوقت والجهد الذي يبذله الطلاب في دراساتهم وغيرها من الأنشطة التعليمية الهادفة (NSSE, 2014). وتبرز تعاريف مماثلة في معظم المؤلفات التعليمية (Trowler, 2010).

والاندماج الطلابي من وجهة نظر والكر ولوجان (Walker & Logan, 2008) هو العملية التي يقوم فيها الطلاب ببناء وقيادة التعلم والتعليم الخاص بهم. ويختلف مفهوم الاندماج الطلابي عن الاندماج التعليمي، حيث يركز الاندماج التعليمي على السلوكيات التي تنطوي على الامتثال أو التوافق، والرغبة في التصرف بشكل مناسب مع المدرسة أو المؤسسة التعليمية، بينما يتم تطبيق الاندماج الطلابي على نطاق أوسع، مع الأخذ في الاعتبار الدافعية، والاستقلالية، والفائدة التي يجدها الطالب، وكذلك العوامل المعرفية والانفعالية والاجتماعية (Whitton & Moseley, 2014).

ويزخر الأدب البحثي حول موضوع الاندماج الطلابي بعدد من التوجهات النظرية المختلفة وأحيانا المتناقضة حول مفهوم الاندماج، ويمكن تحديد أربعة اتجاهات نظرية متميزة نسبيًا لفهم الاندماج، هي: المنظور السلوكي؛ الذي يركز على ممارسة التدريس الفعال، والمنظور النفسي؛ الذي يرى أن الاندماج عملية فردية داخلية، والمنظور الاجتماعي والثقافي؛ الذي ينظر في الدور الحاسم للسياق الاجتماعي والثقافي، وأخيرًا منظور شمولي؛ يسعى جاهدًا إلى التوفيق بين هذه التوجهات المختلفة. (Kahu, 2013)

ونظرًا لاختلاف التوجهات البحثية، يستخدم الأكاديميون مصطلح الاندماج كما لو أنه لا يمكن تفسيره إلا بطريقة واحدة، ولكن في حالات أخرى، يؤكدون على

وجود أنواع مختلفة للاندماج الطلابي. وعلى سبيل المثال، يحدد أبليتون وكرستينسون وكيم ورشلي (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006) أربعة نماذج مختلفة للاندماج الطلابي: الاندماج الأكاديمي، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج النفسي. ويميز أنديرسون وكرستينسون وسنكلير ولير (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004) بين الاندماج السلوكي (أي الحضور)، والاندماج المدرسي الذي يتكون من الاندماج الأكاديمي، (على سبيل المثال، الاستعداد والرغبة في التعلم والمثابرة)، والاندماج الاجتماعي (على سبيل المثال، اتباع قواعد المدرسة، والتعايش مع الآخرين). وبالمثل، يميّز فورلونج وآخرون (Furlong, et al., 2003) بين الاندماج النفسي والتعليمي والإنمائي، ويصف فريدريكس وبلومينفيلد وباريس (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) الاختلافات بين الاندماج السلوكي والعاطفي والمعرفي.

ويشير بارسونز وتايلور (Parsons & Taylor, 2011) إلى أن البناءات التي ظهرت للتعبير عن الاندماج الطلابي تنحصر في نوعين:

أولًا: البناءات التي تُصور الاندماج على أنه رغبة الطالب في المشاركة في الأنشطة المدرسية الروتينية.

ثانيًا: البناءات النفسية التي يمكن اعتبارها مؤشرات معرفية وعاطفية وسلوكية للاندماج في مهمة محددة. وبناءً على نظرية تقرير المصير لديسي وريان، اقترح ريف وزملاؤه مؤخرًا، مكوِّنًا إضافيًا لمؤشرات الاندماج، أطلقوا عليه الاندماج بالمبادرة الشخصية "Agentic Engagement" (Reeve, 2012, 2014; Reeve & Lee, 2014; Reeve & Tseng, 2011) .

ويذكر كاهو (Kahu, 2013) أن التوجهات النظرية – فيما عدا التوجه النفسي- لا تفرق بين أسباب الاندماج وعواقبه، وبين الاندماج نفسه، وبناء على ذلك فهي تخلط بين الاندماج وعوامل أخرى؛ بينما يركز التوجه النفسي على الاندماج كعملية نفسية داخلية للفرد، ووفق هذه التوجه، يعتبر الاندماج بمثابة عملية نفسية اجتماعية داخلية تتطور وتتفاوت شدتها بمرور الوقت، ويمكن تحديده من خلال مؤشراته السلوكية، والانفعالية، والمعرفية، والاندماج بالمبادرة الشخصية.

وتعكس المؤشرات السلوكية، جهود الطالب للانتباه والتركيز داخل حجرة الدراسة، وإدراكه للمشكلات التي يواجهها عند قيامه بالمهام الأكاديمية، وتشير المؤشرات الانفعالية لشعور الطالب بالانتماء، وأنه جزء من مجتمع التعلم الذي يحظى فيه بالتقدير والاحترام والدعم. وتشير مؤشرات الاندماج المعرفي إلى مدى توظيف الطالب لما لديه من معارف، وما يستخدمه من أساليب واستراتيجيات تعلم. وتعكس

مؤشرات الاندماج بالمبادرة الشخصية الآراء الشخصية، والتفضيلات المعرفية، والاقتراحات التي يعبر عنها، ويقدمها الطالب أثناء التعلم، وأسئلته التي يعدل من خلالها مسار التعلم الصفي، ويعزز استقلاليته ودافعيته وإثراء العملية التعليمية (عبداللاه، ٢٠١٧، ص٦٠٠).

وفيما يتعلق بعلاقة الاندماج الطلابي بالتحصيل الدراسي، تكشف بعض نتائج الدراسات المتعلقة بذلك عن وجود علاقات متباينة بينهما، حيث أوضحت بعض الدراسات عن وجود علاقة بين التحصيل وجميع أنواع الاندماج (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي، والشخصي)، وفي دراسات أخرى، كانت هذه العلاقة محصورة في أنواع محددة. على سبيل المثال: وجدت الدراسة الطولية التي قام بها سكيرا وسيروب (Sciarra & Seirup, 2008) أن الاندماج المعرفي والسلوكي منبئان بالإنجاز الأكاديمي عبر جميع المجموعات العرقية المختلفة. ومن بين مجموعة من النتائج، كشفت نتائج دراسة سيدات، وعابدين، وحجازي، وحسان عبدي (Sedaghat, Abedin, Hejazi & Hassanabdi, 2011)، التي تم تطبيقها على عينة مكونة من ١٣٧١ طالبًا من طلاب السنة الأولى في المدارس العليا؛ عن أن الاندماج المعرفي العميق يتنبأ بشكل جيد بالإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة أبو العلا (٢٠١١) إلى نمذجة العلاقات البنائية بين توجهات أهداف الإنجاز، والفعالية الذاتية والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وقد تم التطبيق على عينة مكونة من ٣٤٤ طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي.

وخرجت الدراسة بوجود تأثيرات مباشرة لأبعاد الاندماج المدرسي (السلوكي، العاطفي، المعرفي) على التحصيل الدراسي.

ومن خلال إضافة بُعد رابع للاندماج الطلابي (الاندماج بالمبادرة الشخصية)، قام ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011) بالتطبيق على عينة مكون من ٣٦٥ طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية، وكشفت بعض نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر دالّ إحصائيًا للاندماج العاطفي والمعرفي والشخصي على التحصيل الدراسي، في حين لم يكن هناك تأثير دالّ للاندماج السلوكي، كما كان الاندماج الطلابي يتوسط العلاقة ما بين الدافعية والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة أخرى قام بها ريف ولي (Reeve & Lee, 2014)، وتم تطبيقها على عينة مكونة من ٣١٣ طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في كوريا، كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دالّ إحصائيًا لجميع أبعاد الاندماج الطلابي في التحصيل الدراسي.

وكان الغرض من دراسة قاناك (Gunuc, 2014) التعرف على العلاقات بين الاندماج الطلابي والتحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٤ طلاب من طلاب كلية التربية بجامعة الأناضول بتركيا. وكشفت النتائج عن وجود علاقات كبيرة بين التحصيل الدراسي والاندماج الطلابي، وخاصة الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي والشعور بالانتماء. بالإضافة إلى ذلك، تبين أن الاندماج المعرفي والسلوكي والعاطفي يتنبأ بالتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة عبد الإله (٢٠١٧) إلى التحقق من قدرة النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ومن خلال التطبيق على عينة مكونة من ٤٥٠ طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج في مصر، كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دالّ إحصائيًا لأبعاد الاندماج الدراسي (السلوكي، والعاطفي، والمعرفي، والشخصي) على التحصيل الدراسي.

وكان الهدف من دراسة كارابيك (Karabıyık, 2019) هو استكشاف التفاعل بين الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من ٢٩٦ طالبًا في جامعة أوفوك في أنقرة بتركيا. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين جميع أبعاد الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي الذي تم قياسه بدرجات الطلاب في اختبار منتصف السنة الدراسية لمادة اللغة الإنجليزية.

ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المتغيرات قيد الدراسة ركزت على عينات من طلاب المرحلة الثانوية، ولم تشمل عينات من طلاب المرحلة الجامعية، على سبيل المثال دراسة نوتا وآخرون (Nota, et, al., 2004)؛ ودراسة سكوينقر وستينسمير بلاستر (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) ؛ ودراسة دانيلا (Daniela, 2015)؛ ودراسة دراسة فرولاند و واريل (Froiland & Worrell, 2016)؛ ودراسة وانق وآخرون (Wang, et al., 2017)؛ ودراسة أبو العلا (٢٠١١)؛ ودراسة ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011)؛ بينما تركز الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الجامعية.

كما يُلاحظ أن معظم الدراسات التي استخدمت نموذج تحليل المسار لدراسة العلاقة بين الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي؛ استخدمت نماذج من الدافعية تختلف عن ما تتناوله الدراسة الحالية، حيث تركز الدراسة الحالية على استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية، وقد لاحظ الباحث ندرة في التركيز على هذه الاستراتيجيات؛ حيث لم يجد سوى دراسة واحدة هي دراسة وانق وآخرون (Wang, et al., 2017)، وفي دراستهم –المشار إليها سابقًا– تم التطبيق على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، ولم تشمل طلاب المرحلة الجامعية.

مشكلة الدراسة

يعتقد الكثير من المعلمين أن الطلاب لا يتعلمون لأنهم يفتقدون للدافعية الكافية، وفي نفس الوقت يعتقد العديد من الطلاب أن الأهداف المراد تحقيقها لا تستحق تكريس الوقت والجهد. وعلى الرغم من صحة هذا الاعتقاد وفقًا لنظرية التوقع– القيمة (Eccles & Wigfield, 2002)، فإنه أيضا وفق هذه النظرية في بعض الأحيان يفتقد الطلاب الدافعية؛ لأنهم لا يشعرون بوجود تقدم في مستوياتهم عندما يحاولون التعلم؛ لأنهم لا يعرفون كيفية إدارة عملية التعلم الخاصة بهم. هذه الحقيقة تعني أن الافتقار إلى التنظيم الذاتي الكافي يؤثر سلبًا على توقعات الفعالية الذاتية (الاعتقاد بأنهم قادرون على التعامل مع المهمة بطريقة فعالة وناجحة).

ومن خلال هذه التوقعات، لا يعتمد جهدهم واندماجهم على الدافعية فقط، وإنما تعتمد جهود التعلم على الطريقة التي ينظم بها الطلاب الدافعية الخاصة بهم عند

مواجهة المهمة؛ لذلك اهتم الباحثون بإستراتيجيات تنظيم الدافعية التي تساعد الطلاب على البدء في العمل المدرسي والمثابرة، مع وجود العوامل والمتغيرات التي تهدد الدافعية (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters, 1998, 1999, 2003). وعلى الرغم من أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، يشير وانق وآخرون (Wang, et al., 2017) إلى أنه نادرًا ما يتم فحص الوظيفة الدقيقة للحديث الذاتي لتنظيم الدافعية فيما يتعلق بالاندماج الطلابي؛ ولهذا السبب فإن تأثير هذه الإستراتيجيات ما يزال غير واضح.

وينظر بعض الباحثين إلى أن الاندماج الطلابي يتأثر بالتغيرات السابقة في الدافعية، حيث إن التغييرات في الدافعية تسبق التغيرات التي تحدث في الاندماج الطلابي (Reeve & Lee, 2014)، على سبيل المثال الاهتمام الناجم عن الموقف وتحسين الفاعلية الذاتية، تعد عوامل مؤثرة وسابقة للمكاسب اللاحقة في الجهد الطلابي (الاندماج السلوكي)، والحماس (الاندماج العاطفي)، والتفكير الإستراتيجي (الاندماج المعرفي) والمبادرات الاستباقية في بيئة التعلم (الاندماج بالمبادرة الشخصية) (Bandura, 1997; Schraw & Lehman, 2001). كما تؤكد بعض الدراسات على أن الدافعية تتحول إلى اندماج في ظل الظروف الداعمة لهذا التحول (Kim, Park, Cozart & Lee, 2015) .

ومن جهة أخرى، تكشف بعض الدراسات عن تأثيرات متباينة لأبعاد الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي؛ حيث بينت دراسة سكيرا وسيروب (Sciarra & Seirup, 2008) أن الاندماج المعرفي والسلوكي منبئين بالإنجاز الأكاديمي، كما وجد

سيدات وآخرون (Sedaghat, et al., 2011) أن الاندماج المعرفي العميق يتنبأ بشكل جيد بالإنجاز الأكاديمي.

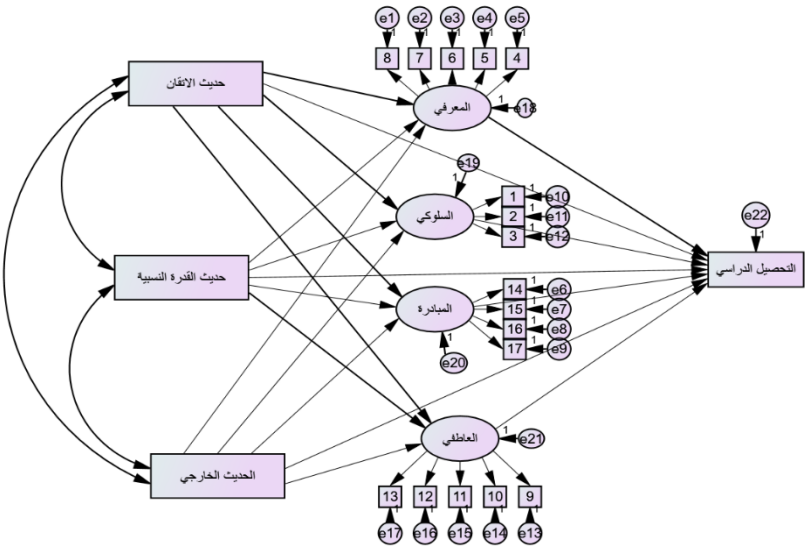
وكشفت دراسة ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011) عن وجود تأثير مباشر دالّ إحصائيًا للاندماج العاطفي والمعرفي والشخصي على التحصيل الدراسي، في حين لم يكن هناك تأثير دالّ للاندماج السلوكي. بينما كشفت دراسات أخرى عن وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لجميع أبعاد الاندماج الطلابي التي تم فحصها على التحصيل الدراسي، ومن تلك، دراسة أبي العلا (٢٠١١)، ودراسة ريف ولي (Reeve & Lee, 2014)، ودراسة جاناق (Gunuc, 2014)، ودراسة عبداللاه (٢٠١٧). كما كشف التحليل الإحصائي في دراسة كارابيك (Karabıyık, 2019) عن وجود علاقة إيجابية بين جميع أبعاد الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي.

ونظرًا لتباين نتائج هذه الدراسات، تبرز الحاجة لمزيد من الدراسات التي تستجلي العلاقة بين الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي، وخاصة لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية. وبالرغم من وجود شبه اتفاق على طبيعة الاندماج الطلابي كبنية متعددة الأبعاد، إلا أن الطريقة التي تؤثر بها هذه الأبعاد على التحصيل الدراسي غير محددة ومتفق عليها (Li & lerner, 2013).

وفي الوقت الذي ينظر فيه الباحثون إلى الاندماج الطلابي بوصفه تمثيلًا بديلًا للتعلم (Whitton & Moseley, 2014)، ونتيجة للتغيرات في الدافعية (Bandura, 1997; Schraw & Lehman, 2001)، يعتقد الباحث بأن هناك مسارات لتأثيرات محتملة

لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على أبعاد الاندماج الطلابي (السلوكية، والانفعالية، والمعرفية، والمبادرة الشخصية)، والتي بدورها تؤثر في التحصيل الدراسي.

ونظرًا لعدم وجود دراسات سابقة – حسب علم الباحث– لفحص العلاقات بين هذه المتغيرات بشكل محدد كما تظهر في هذه الدراسة؛ تم تحديد مشكلة الدراسة في تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على الاندماج الطلابي، والتحصيل الدراسي، وفق النموذج السببي المقترح في شكل(١).



شكل (١) النموذج السببي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشر لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي.

أسئلة الدراسة

١. هل تشكل متغيرات إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة، والاندماج الطلابي (السلوكي، المعرفي، العاطفي، المبادرة الشخصية) كمتغيرات وسيطة، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع؛ نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

٢. هل توجد تأثيرات دالة مباشرة لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على أبعاد الاندماج الطلابي، كمتغيرات تابعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

٣. هل توجد تأثيرات دالة مباشرة لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

٤. هل توجد تأثيرات دالة مباشرة لأبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

٥. هل توجد تأثيرات دالة غير مباشرة لإستراتيجيات الحديث لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع، من خلال أبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية) كمتغيرات وسيطة لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

الهدف من الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

اختبار النموذج السببي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشر لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي.

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

تنبع أهمية الدراسة **في جانبها النظري** من أهمية المتغيرات التي تتناولها؛ حيث تعدُّ إستراتيجيات تنظيم الدافعية بشكل عام ذات أثر مهم أثناء التعلم (Boekaerts & Corno, 2005). ومع ذلك لم يكن هناك سوى عدد قليل من الدراسات التي ركزت

على هذا الموضوع (Schwinger, et al., 2012). ومن جانب آخر، يُعدُّ الاندماج الطلابي مجالًا مهمًّا للدراسة والبحث، وتشير الدراسات والتقارير إلى أن هنالك عواقب ونتائج سلبية كثيرة لعدم اندماج الطلاب، مثل الرسوب والتسرب. كما يمثل اندماج الطلاب في التعلم أحد أكبر التحديات التي تواجه المعلمين، حيث يعتبر ما بين ٢٥٪، وأكثر من ٦٦٪ من الطلاب" غير مُندمجين " (Taylor & Parsons, 2011). وبالإضافة إلى ذلك يحتل موضوع الاندماج الطلابي اعترافًا متزايدًا بأثره على نطاق واسع في التعليم العالي (Kahu, 2013). ومع الاعتراف بأهمية تنظيم الدافعية، يشير وانق وآخرون (Wang, et al., 2017) إلى أنه نادرًا ما يتم فحص الوظيفة الدقيقة للحديث الذاتي لتنظيم الدافعية فيما يتعلق بالاندماج الطلابي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الدراسات العربية – في حدود علم الباحث- نادراً ما تتناول العلاقة بين هذه المتغيرات المهمة في تعلم الطلاب.

- **الأهمية التطبيقية:**

إن الدراسة الحالية، قد تمنحنا المزيد من الفهم حول طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة؛ فعلى الرغم من أن معظم الناس مقتنعون بأن الدافعية للتعلم عاملٌ مؤثرٌ في نتائج التعلم، إلا أنه لا يُعرف الكثير عن ماهية العمليات الوسيطة لهذا التأثير (Schiefele & Rheinberg, 1997)؛ ولذلك سوف يشكل تحديد طبيعة العلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة عاملاً مساعدًا لفهم الكيفية التي تؤثر بها إستراتيجيات الحديث الذاتي في التحصيل الدراسي، من خلال الاندماج الطلابي.

كما تقدم الدراسة عونًا للطلاب والمعلمين والجهات المعنية في المؤسسات التعليمية؛ من أجل تركيز وتوجيه جهودهم الداعمة للتعلم، وخاصة في البيئة السعودية، التي تفتقد – في حدود علم الباحث– مثل هذه الدراسات.

مصطلحات الدراسة

- **استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية:**

يعرف ولترز (Wolters, 1999, p.284) إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية: بالتأكيدات الذاتية التي يستخدمها الطلاب للحفاظ على مستوى دافعيتهم أو تحسينها في الموقف التعليمي؛ من خلال التأكيد على الهدف الرئيسي، أو التأكيد على الهدف من جهود التعلم وأسباب الاستمرار في المهمة، أو إكمالها.

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها التوجيهات والتعليمات الذاتية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم دافعيتهم، بهدف زيادة جهدهم ومثابرتهم أثناء التعلم، وتنعكس من خلال استجابات الطلاب على مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية المستخدم في هذه الدراسة.

- **الاندماج الطلابي:**

يعرف كاهو (Kahu, 2013, p.5) الاندماج الطلابي: بأنه عملية نفسية اجتماعية داخلية، تتطور وتتفاوت شدتها بمرور الوقت. ويشير عبداللاه (٢٠١٧، ص ٥٨٩)

إلى أن الاندماج الطلابي: مفهوم يصف مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، وشعورهم بالارتباط، وتقديرهم لأهداف التعلم.

ويعرف الباحث الاندماج الطلابي إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بعد من أبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي، والمبادرة الشخصية) المتضمنة في مقياس الاندماج الطلابي المستخدم في هذه الدراسة.

- **التحصيل الدراسي:**

وهو المستوى الذي يعكس إنجاز الطالب التعليمي خلال مدة زمنية محددة، وتم تحديده اجرائياً في هذه الدراسة: بالمعدل التراكمي للطالب.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة بالمتغيرات قيد الدراسة، وبالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة؛ وهي مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية، من إعداد (الحسينان، ٢٠١٠)، ومقياس الاندماج الطلابي من إعداد الباحث.
- **الحدود المكانية:** تتحدد الدراسة مكانيًا بكلية التربية بجامعة المجمعة.
- **الحدود الزمانية:** تتحدد الدراسة زمانيًا بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة ممثلة من طلاب كلية التربية.

منهج وإجراءات الدراسة

- **منهج الدِّراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، لدراسة العلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة.

- **مجتمع الدِّراسة:** يتكون مجتمع الدِّراسة من جميع طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة، في الفصل الدراسي الأول، للعام الجامعي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ، والبالغ عددُهم ٧٧٢ طالبًا.

- **عيّنة الدِّراسة:** قام الباحث باختيار عيّنةٍ عشوائيَّةٍ بسيطةٍ من مجتمع الدِّراسة، وبلغ حجم العيّنة النهائي بعد استبعاد الإجابات غير المكتملة (٢١٢) طالبًا (متوسط أعمارهم ما بين ٢٢ – ٢٦، وبانحرافٍ معياريٍّ ٢,١٥٩).

وقد تم تقسيم العينة إلى فئتين، هما: العينة الاستطلاعية، وبلغت ٩٥ طالبًا، وتم استخدامها للتأكد من ثبات وصدق أدوات الدراسة. والعينة الأساسية، وبلغت ١١٧ طالبًا، وتم استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **أدوات الدراسة:**

- **أولًا: مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية.**

يُعدُّ مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية المستخدم في هذه الدراسة، أبعاداً فرعية ضمن مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي قام بإعداده الحسينان (٢٠١٠) على طلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية. ويتميز المقياس

بخصائص سيكومترية مناسبة، حيث بلغ معامل ثباته، باستخدام معامل الفاكرونباخ (٠,٩٥)، كما أن المقياس يتمتع باتساق داخلي، وصدق عاملي جيد.

كما تم التأكد من مناسبته للاستخدام على طلاب الجامعة؛ من خلال الدراسة التي قام بها أحمد، وأبو دنيا، وعبد المعطي (٢٠١٦)؛ حيث كشف التحليل الإحصائي عن تمتع المقياس باتساق داخلي جيد. وبلغ معامل ثباته ٠,٩١.

وتتم الإجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ثلاثي متدرج، (تنطبق علي تمامًا) (٣)، و(تنطبق علي قليلًا) (٢)، و(لا تنطبق علي أبدًا) (١). ويمكن استخدام المقياس للكشف عن التنظيم الذاتي للتعلم بشكل عام، أو استخدام أبعاده للكشف عن أشكال التنظيم الذاتي الأخرى، التي من ضمنها إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية. وتتكون إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية في المقياس من ثلاث إستراتيجيات: الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب الصدق العاملي التوكيدي للمقياس باستخدام برنامج آموس Amos 22، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية بلغت ٩٥ طالبًا من طلاب كلية التربية بالمجمعة.

وأشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود جودة مطابقة للبيانات، حيث اتضح أن مستوى الدلالة لقيمة مربع كاي (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائية. وبلغت قيمة مربع كاي المعياري (١,٩٩٦)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٨١٣)، وبلغت

قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب (٠,١٠٣)، وبلغت قيمة مؤشر تاكر-لويس (٠,٧٧٥). ويتضح أن معظم هذه المؤشرات لا تدل على مطابقة جيدة.

وهذا يؤكد على ضرورة تعديل نموذج مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية. وتعديل النموذج الافتراضي اعتمادًا على مؤشر التعديل Modification Index. وتطلب ذلك ضرورة ربط خطأ القياس للفقرات: (١، و٢)، و(٢، و١٥). كما تتطلب حذف ثلاث فقرات: (٤-٩-١٢). والغرض من هذا التعديل هو الوصول بالنموذج النظري الافتراضي إلى المحكات الدالة على جودة المطابقة. ويوضح جدول(١) مؤشرات المطابقة للنموذج بعد التعديل.

جدول (١) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر	محكات جودة المطابقة (تيغزة، ٢٠١٢)
النسبة الاحتمالية لمربع كاي	X2	٠,٠٠٠	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة جيدة
مربع كاي المعياري	CMIN/DF	١,٤٦٠	أقل من ٥ توجد مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٩٣٦	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب	RMSEA	٠,٠٧٠	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة من ٠,٠٥ الى ٠,٠٨ مقبول
مؤشر تاكر-لويس	TLI	٠,٩١٤	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة.

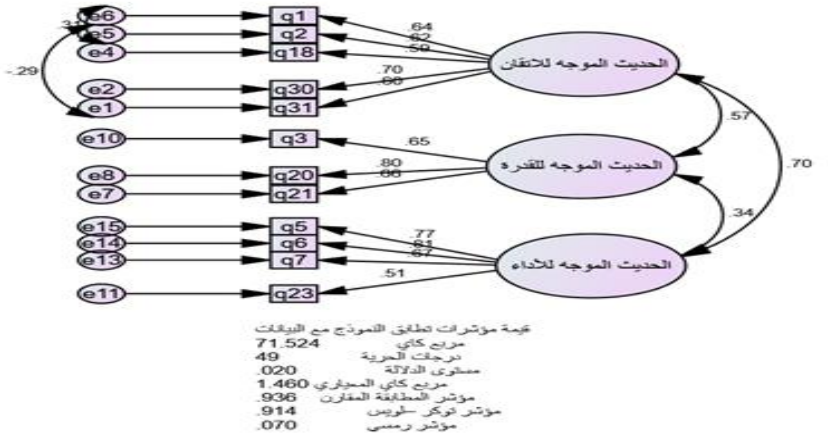
وقام الباحث بتعديل النموذج، وتم عرضه في الشكل (٢) وذلك بعد تحسين مؤشرات المطابقة. وتراوحت تشبعات الفقرات على عوامل المقياس بين (٠,٥٩ إلى ٠,٨٢)، لعامل الحديث الذاتي الموجه للإتقان، وبين (٠,٦٠ إلى ٠,٨٠) لعامل

الحديث الموجه للقدرة النسبية، وبين (٠,٥١ إلى ٠,٨١) لعامل الحديث الذاتي الموجه للأداء. وبذلك تأكد للباحث في ضوء هذه النتائج تحقق الصدق العاملي للمقياس.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب معاملات الثبات في الدراسة الحالية باستخدام معامل الفاكرونباخ لجميع إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على العينة الاستطلاعية (ن= ٩٥). وبلغ معامل الثبات ٠,٧٦ لعامل الحديث الذاتي الموجه للإتقان، و ٠,٧٣ لعامل الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، و ٠,٧٦ لعامل الحديث الذاتي الموجه للأداء. وتشير هذه المعاملات لتمتع المقياس بمعاملات ثبات جيدة.

وفي ضوء ما سبق، خلص الباحث إلى أن مقياس الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية يتكون من ١٢ فقرة، تتوزع على بعد الحديث الذاتي الموجه للإتقان بواقع خمس فقرات، هي (١، ٢، ٧، ١١، ١٢)، وبعد الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية بواقع ثلاث فقرات، هي (٣، ٨، ٩)، وبعد الحديث الذاتي الموجه للأداء بواقع أربع فقرات، هي: (٤، ٥، ٦، ١٠).



شكل (٢) النموذج العاملي لمقياس الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية بعد تعديله

- **ثانيا: مقياس الاندماج الطلابي من إعداد الباحث:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، ونظراً لعدم وجود مقياس للاندماج الطلابي للمرحلة الجامعية في البيئة السعودية، قام الباحث ببناء مقياس للاندماج الطلابي في ضوء الدراسات العلمية التي تؤكد على أن الاندماج الطلابي بناء متعدد الأبعاد، يتكون من أربعة أبعاد، هي:

الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية، وذلك بعد الاسترشاد بالإطار النظري لموضوع الاندماج، وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات وبعض المقاييس التي استهدفت قياس هذا البناء، مثل: مقياس فريدركس وآخرون الذي قام بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية أبو العلا

(٢٠١١)، ومقياس ريف وتيسنق (Reeve & Tesng, 2011)، ومقياس دوقان (Dogan, 2014).

وفي حدود التعريفات الخاصة بأبعاد الاندماج الطلابي، قام الباحث بتجميع عدد من الفقرات (٢٧ فقرة) وتوزيعها على أبعاد الاندماج الطلابي. ثم قام الباحث بعرض المقياس على سبعة أعضاء من هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة؛ لتحديد مدى ملائمة الفقرات للبعد المنتمية له، وكذلك تحديد مدى وضوح الفقرات. وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل فقرتين، وحذف أربعة فقرات لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها ٠,٨٥٪.

- **الصدق العاملي للمقياس:**

قام الباحث بحساب الصدق العاملي التوكيدي للمقياس باستخدام برنامج آموس Amos 22 ، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية بلغت ٩٥طالبًا من طلاب كلية التربية بالمجمعة. وأشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود جودة مطابقة للبيانات، حيث اتضح أن مستوى الدلالة لقيمة مربع كاي (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائية. وبلغت قيمة مربع كاي المعياري (٢,٢٦٣)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٧٤٨)، وبلغت قيمية مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب (٠,١١٦)، وبلغت قيمية مؤشر تاكر-لويس (٠,٧١٥).

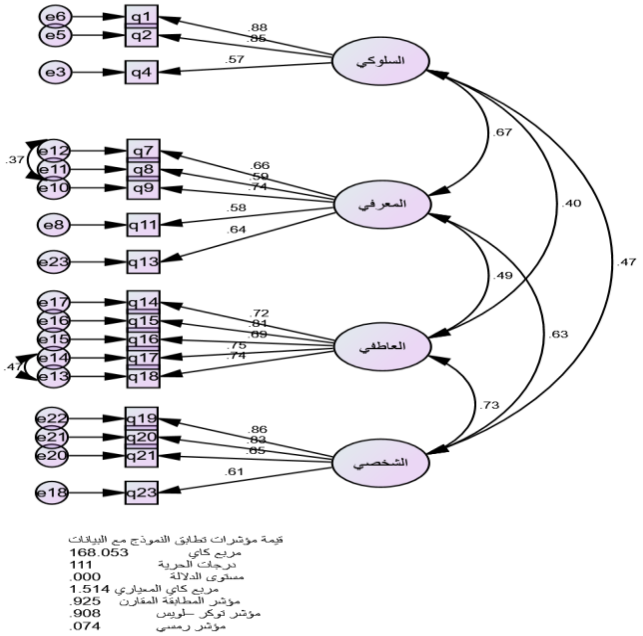
ويتضح أن معظم هذه المؤشرات لا تدل على مطابقة جيدة. وهذا يؤكد على ضرورة تعديل نموذج مقياس الاندماج الطلابي. وتعديل النموذج الافتراضي اعتمادًا على مؤشر التعديل Modification Index. وتطلَّب ذلك ضرورة ربط خطأ القياس

للفقرات: (٧، و٨)، و(١٧، و١٨). كما تتطلَّب حذف ست فقرات: (٣-٥-٦-١٠-١٢-٢٢)، والغرض من هذا التعديل هو الوصول بالنموذج النظري الافتراضي إلى المحكَّات الدالَّة على جودة المطابقة. ويوضح جدول (٢) مؤشرات المطابقة للنموذج بعد التعديل.

جدول (٢) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الاندماج الطلابي بعد التعديل

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر	محكات جودة المطابقة (تيغزة، ٢٠١٢)
النسبة الاحتمالية لمربع كاي	X^2	٠,٠٠٠	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة جيدة
مربع كاي المعياري	CMIN/DF	١,٥١٤	أقل من ٥ توجد مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٩٢٥	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب	RMSEA	٠,٠٧٤	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة من ٠,٠٥ الى ٠,٠٨ مقبول
مؤشر تاكر-لويس	TLI	٠,٩٠٨	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة.

وقام الباحث بتعديل النموذج، وتم عرضه في الشكل (٣) وذلك بعد تحسين مؤشرات المطابقة. وتراوحت تشبعات الفقرات على عوامل المقياس بين (٠,٧٥ إلى ٠,٨٨)، لعامل الاندماج السلوكي، و بين (٠,٥٨ إلى ٠,٧٤) لعامل الاندماج المعرفي، وبين (٠,٦٩ إلى ٠,٨١) لعامل الاندماج العاطفي، وبين (٠,٦٥ إلى ٠,٨٦) لعامل الاندماج الشخصي. وبذلك تأكد للباحث في ضوء هذه النتائج تحقُّق الصدق العاملي للمقياس.



شكل (٣) النموذج العاملي لمقياس الاندماج الطلابي بعد تعديله

- **ثبات المقياس:**

تم حساب معاملات الثبات في الدراسة الحالية باستخدام معامل الفاكرونباخ لجميع الأبعاد في مقياس الاندماج الطلابي على العينة الاستطلاعية (ن= ٩٥). وبلغ معامل الثبات ٠,٧٩ للاندماج السلوكي، و٠,٧٨للاندماج المعرفي، و٠,٨٦ للاندماج العاطفي، و٠,٨٢ للاندماج الشخصي. وتشير هذه المعاملات لتمتع المقياس بمعاملات ثبات جيدة.

وفي ضوء ما سبق، خلص الباحث إلى أن مقياس الاندماج الطلابي يتكون من ١٧ فقرة، تتوزع على بعد الاندماج السلوكي بواقع ثلاث فقرات، هي (١، ٢، ٣)، وبعد الاندماج المعرفي بواقع خمس فقرات، هي (٤، ٥، ٦، ٧، ٨)، وبعد الاندماج العاطفي بواقع خمس فقرات هي (٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣)، وبعد الاندماج الشخصي بواقع أربع فقرات هي: (١٤، ١٥، ١٦، ١٧) وتتم الإجابة على المقياس وفق مقياس خماسي متدرج يبدأ بـ: تنطبق دائمًا (٥)، وينتهي بـ: لا تنطبق (١).

- **الأساليب الإحصائية:**

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ثبات الفاكرونباخ، وتحليل المسار بواسطة البرنامج الإحصائي آموس Amos22.

نتائج الدراسة

- **إجابة السؤال الأول:**

هل تشكل متغيرات إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة، والاندماج الطلابي (السلوكي، المعرفي، العاطفي، المبادرة الشخصية) كمتغيرات وسيطة، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالتحقق من النموذج السببي المقترح؛ من خلال استخدام تحليل المسار بواسطة البرنامج الإحصائي آموس Amos22. ويوضح جدول (٣) مؤشرات جودة المطابقة، وذلك للتأكُّد من التَّطابق بين البنية النظرية الافتراضية والواقع المستمد من بيانات العيّنة. ويتضح من خلال جدول (٣) أنَّ مستوى الدلالة لقيمة "مربع كاي" (٠,٠٠٠)، وهي دالَّةٌ إحصائيةٌ. وبلغت قيمة "مربع كاي المعياري" (١,٩١٦)، وبلغت قيمة "مؤشر المطابقة المقارن" (٠,٨٦٧)، وبلغت قيمة مؤشر "الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب" (٠,٠٨٩)، وبلغت قيمة مؤشر "تاكر–لويس" (٠,٨٣٦).

جدول (٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج قبل التعديل ومحكَّاتها الدَّالَّة

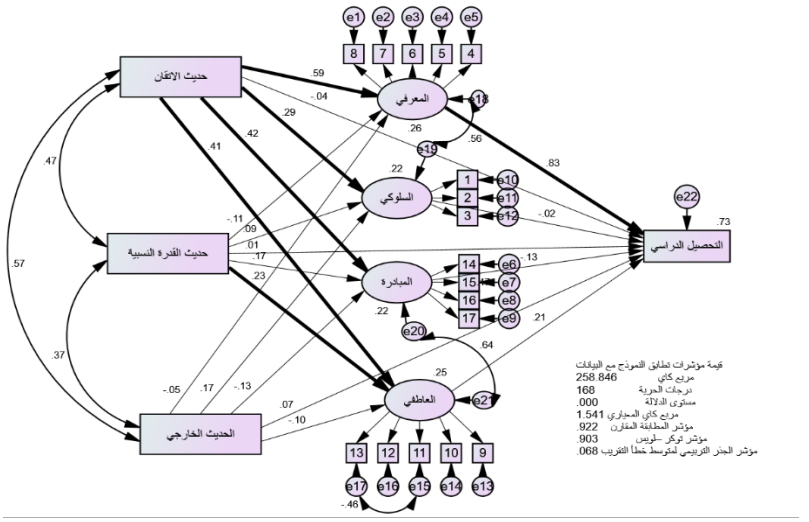
المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر في الدِّراسة الحالية	محكات جودة المطابقة (تيغزة، ٢٠١٢)
النسبة الاحتمالية لمربع "كاي"	X^2	٠,٠٠٠	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة
مربع "كاي "المعياري	CMIN/DF	١,٩١٦	أقل من ٥ توجد مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٨٦٧	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة
مؤشر "الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب"	RMSEA	٠,٠٨٩	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة من ٠,٠٥ الى ٠,٠٨ مقبول
مؤشر "تاكر-لويس"	TLI	٠,٨٣٦	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة

ويتبين أنَّ معظم هذه المؤشـــرات لا تدلُّ على مطابقةٍ جيدةٍ. وهذا يؤكد على ضـرورة تعديل النموذج الافتراضـي اعتمادًا على مؤشـر التعديل Modification Index. وتطلب ذلك ضـرورة ربط خطأ القياس لعامل الاندماج المعرفي والاندماج السـلوكي، وعامل الاندماج العاطفي والاندماج بالمبادرة الشـخصـية، وربط خطأ القياس للفقرات (١١، و١٣) في مقياس الاندماج الطلابي، والغرض من هذا التعديل هو الوصـــول بالنموذج النظري الافتراضـي إلى المحكَّات الدَّالَّة على جودة المطابقة. ويوضـح الشـكل (٤) نموذج تحليل المسار الذي تم استخراجه لمتغيرات الدراسة وفق النموذج المقترح بعد التعديل.

جدول (٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السببي المقترح بعد التعديل ومحكّاتها الدّالّة

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر في الدّراسة الحالية	محكات جودة المطابقة (تيغزة، ٢٠١٢)
النسبة الاحتمالية لمربع "كاي"	X^2	٠,٠٠٠	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة
مربع "كاي "المعياري	CMIN/DF	١,٥٤١	أقل من ٥ توجد مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٩٢٢	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة
مؤشر "الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب"	RMSEA	٠,٠٦٨	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة من ٠,٠٥ الى ٠,٠٨ مقبول
مؤشر "تاكر-لويس"	TLI	٠,٩٠٣	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة

ويوضح جدول (٤) قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات بعد تعديل النموذج، حيث بلغ مستوى الدلالة لمربع كاي ٠,٠٠٠، في حين بلغ مربع كاي المعياري (١,٥٤١)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٢٢)، وبلغت قيمة مؤشر توكر-لويس (٠,٩٠٣)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب (٠,٠٦٨). وتشير هذه القيم إلى أن نموذج تحليل المسار المقترح قد حقق مؤشرات المطابقة بشكل جيد.



شكل (٤) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات الدراسة

وبهذا تأكد للباحث أن إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج العاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية كمتغيرات وسيطة، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع؛ تشكل نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة.

- **إجابة السؤال الثاني:**

هل يوجد تأثيرات دالة مباشرة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على أبعاد الاندماج الطلابي كمتغيرات تابعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، ومستوى الدلالة للتأثيرات المباشرة في نموذج تحليل المسار المقترح، لإستراتيجيات حديث الذات لتنظيم الدافعية على أبعاد الاندماج الطلابي. ويوضح جدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥) تقديرات معاملات الانحدار المعياري والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ومستوى الدلالة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على الاندماج الطلابي

المسار		معاملات الانحدار	الخطأ	القيمة	مستوى
من استراتيجية	إلى الاندماج	المعياري(بيتا)	المعياري	الحرجة	الدلالة
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	السلوكي	٠,٢٩	٠,٠٣٦	٢,٤٥	٠,٠٥
	العاطفي	٠,٤١	٠,٠٤٥	٣,٣٨	٠,٠٠١
	المعرفي	٠,٥٩	٠,٠٣٧	٤,٠٥	٠,٠٠١
	بالمبادرة الشخصية	٠,٤٢	٠,٠٦٣	٣,٦١	٠,٠٠١

الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	السلوكي	٠,٠٨	٠,٠٧١	٠,٨٥	غير دال
	العاطفي	٠,٢٣	٠,٠٤٨	٢,٢٩	٠,٠٥
	المعرفي	-٠,١١	٠,٠٣٦	-١,٠٤٦	غير دال
	بالمبادرة الشخصية	٠,١٧	٠,٠٤٠	١,٦٨	غير دال
الذاتي الموجه للأداء الخارجي الحديث	السلوكي	٠,١٧	٠,٠٤٩	١,٥٥	غير دال
	العاطفي	-٠,١٠	٠,٥٧	-٠,٩٩	غير دال
	المعرفي	-٠,٠٥٣	٠,٠٤٣	-٠,٤٦	غير دال
	بالمبادرة الشخصية	-٠,١٢٦	٠,٠٨٦	-١,١٤	غير دال

ومن خلال مخرجات برنامج آموس في جدول (٥) ونموذج تحليل المسار في الشكل (٤) تبين أنه يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على جميع مؤشرات الاندماج الطلابي السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، وبالمبادرة الشخصية، حيث بلغت قيمة بيتا لتأثير إستراتيجيات حديث الذات الموجه للإتقان على الاندماج السلوكي (٠,٢٩) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة بيتا للاندماج العاطفي (٠,٤١) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١)، وبلغت قيمة بيتا للاندماج المعرفي (٠,٥٩) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١)، وللاندماج بالمبادرة الشخصية (٠,٤٢) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١). وبناء على النتيجة السابقة اتضح أنه يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجيات الحديث الذاتي الموجه للإتقان على الاندماج الطلابي.

كما تبين أنه يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية على الاندماج العاطفي فقط، حيث بلغت قيمة بيتا (٠,٢٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، بينما لم تكن قيم بيتا للاندماج السلوكي والمعرفي وبالمبادرة الشخصية دالة.

كما توضح النتائج بناءً على قيم بيتا ومستوى دلالتها أنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجيات الحديث الذاتي للأداء الخارجي على الاندماج الطلابي.

وعلى الرغم من أنه لا توجد دراسات سابقة ربطت بين الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي رباعي الأبعاد المستخدم في هذه الدراسة؛ إلا أنه يمكن القول باتساق نتائج الدراسة مع دراسة سكوينقر وستينسمير بلاستر (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) التي كشفت عن وجود ارتباط بين تنظيم الدافعية والجهد أثناء التعلم، ودراسة فرولاند وواريل (Froiland & Worrell, 2016) التي وجدت علاقة بين الدافعية الذاتية والاندماج السلوكي، ودراسة سميت وآخرون (Smit, et al., 2017) التي وجدت تأثيرًا مباشرًا قويًّا لإستراتيجيات الحديث الذاتي الموجه للإتقان على أبعاد الاندماج الطلابي (المتعة، والجهد). كما تتسق النتائج مع ما توصلت له دراسة وانق وآخرون (Wang, et al., 2017) التي كشفت عن وجود علاقة بين الحديث الذاتي للإتقان وأبعاد الاندماج الإيجابية.

- **إجابة السؤال الثالث:**

هل يوجد تأثيرات دالة مباشرة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب معاملات الانحدار المعياري (بيتا)، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، ومستوى الدلالة للتأثيرات المباشرة في نموذج تحليل المسار المقترح، لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (٦) هذه النتائج.

ويتضح من جدول (٦)، ونموذج تحليل المسار في الشكل (٤) أن تقديرات معاملات الانحدار المعياري "بيتا" لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي كانت ضعيفة جدًا وغير دالة، حيث بلغت قيم بيتا (-٠,٠٣٧)، (٠,٠٠٩)، (٠,٠٦٩) للحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي على التوالي.

جدول (٦) تقديرات معاملات الانحدار المعياري والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ومستوى الدلالة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي

المسار		معاملات الانحداري المعياري "بيتا"	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى				
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	التحصيل الدراسي	-٠,٠٣٧	٠,٠٣٨	-٠,٣٥	غير دال
والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	التحصيل الدراسي	٠,٠٠٩	٠,٠٣٧	٠,١١	غير دال
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	التحصيل الدراسي	٠,٠٦٩	٠,٤٤	٠,٨٣	غير دال

وهذا يعني أنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة. وهذه النتيجة تتسق مع نتائج دراسة دراسة سكوينقر وستينسمير بلاستر(Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012)، ودراسة سميت وآخرون(Smit, et al., 2017).

- **إجابة السؤال الرابع:**

هل يوجد تأثيرات دالة مباشرة لأبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، ولمعرفي، والعاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب معاملات الانحدار المعياري والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ومستوى الدلالة للتأثيرات المباشرة في نموذج تحليل المسار المقترح لمؤشرات الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (٧) هذه النتائج.

جدول (٧) تقديرات معاملات الانحدار المعياري لمؤشرات الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي

المسار		معاملات الانحدار المعياري(بيتا)	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى				
الاندماج السلوكي	التحصيل الدراسي	٠,٠٢-	٠,١٣٢	٠,٢٠-	غير دال
الاندماج العاطفي	التحصيل الدراسي	٠,٢١	٠,١٠٥	٢,٠٢	غير دال
الاندماج المعرفي	التحصيل الدراسي	٠,٨٣	٠,٢٣٩	٥,٠١	٠,٠٠١
الاندماج بالمبادرة الشخصية	التحصيل الدراسي	٠,١٢٩-	٠,٠٧	١,٢٧-	غير دال

ويتضح من جدول (٧)، ونموذج تحليل المسار في الشكل (٤) أن تقديرات معاملات الانحدار المعياري "بيتا" كانت دالة للاندماج المعرفي على التحصيل الدراسي، وهذا يعني وجود تأثير مباشر دالّ للاندماج المعرفي على التحصيل الدراسي، بينما كانت قيم بيتا لتأثير الاندماج السلوكي (٠,٠٢-)، والاندماج العاطفي (٠,٢١)، والاندماج بالمبادرة (٠,١٢٩-) وجميعها غير دالة، وهذا يعني أنه لا يوجد لهذه الأبعاد تأثير على التحصيل الدراسي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي كشفت عن وجود تأثير مباشر ودال لجميع مؤشرات الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي مثل، دراسة أبو العلا (٢٠١١)، ودراسة ريف ولي (Reeve & Lee, 2014)، ودراسة قاناك (Gunuc,

(2014، ودراسة عبداللاه (٢٠١٧)، ودراسة كارابيك .(Karabıyık, 2019) ومن جهة أخرى تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات سابقة الذكر؛ فيما يتعلق بدلالة تأثير الاندماج المعرفي على التحصيل الدراسي. كما تتفق مع دراسة سيدات وآخرون (Sedaghat, et al., 2011) على كون الاندماج المعرفي العميق يتنبأ بشكل جيد بالإنجاز الأكاديمي. كما تتفق مع دراسة ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011)، حيث لم يكن هناك تأثير دالّ للاندماج السلوكي على التحصيل الدراسي.

- **إجابة السؤال الخامس:**

هل يوجد تأثيرات دالة غير مباشرة لإستراتيجيات الحديث لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع، من خلال أبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية) كمتغيرات وسيطة لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي. ويوضح جدول (٨) هذه النتائج.

جدول (٨) التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي وأبعاده الأربعة

نوع التأثير / المسار		الكلي	المباشر	غير المباشر	قيمة التأثير غير المباشر من خلال أبعاد الاندماج			
من استراتيجية	إلى				السلوكي	العاطفي	المعرفي	المبادرة
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	التحصيل الدراسي	٠,٤٧*	-٠,٠٣٧	٠,٥١*	-٠,٠٠٥	٠,٠٨	٠,٤٩*	-٠,٠٥٤
الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	التحصيل الدراسي	-٠,٠٥	٠,٠٠٩	-٠,٠٦	-٠,٠٠١٩	٠,٠٤٩	-٠,٠٩٣	-٠,٠٢٢
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	التحصيل الدراسي	٠,٠١٥	٠,٠٦٩	-٠,٠٥٤	-٠,٠٠٣	-٠,٠٢٢	-٠,٠٤٤	٠,٠١٦

** مستوى الدلالة عند ٠,٠١ و * مستوى الدلالة عند ٠,٠٥

وتشير النتائج في جدول (٨) إلى أن إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان هي الإستراتيجية الوحيدة التي لها تأثير غير مباشر على التحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة بيتا للتأثير غير المباشر ٠,٥١ وبمستوى دلالة (٠,٠١) في حين كانت قيم بيتا للتأثيرات غير المباشر لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية وإستراتيجية

الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي ضـــعيفة وغير دالة، حيث بلغت (٠,٠٠٩)، (٠,٠٦٩) على التوالي. وهذا يعني أن إســـتراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان وحدها هي التي تحتفظ بتأثير غير مباشـــر على التحصـــيل الدراســـي من خلال أبعاد الاندماج الطلابي. كما يتضـــح من جدول (٨) أن الاندماج المعرفي هو المتغير الوحيد الذي يتوســـط العلاقة بينهما، حيث بلغت قيمة بيتا لهذا البعد ٠,٤٩ وهي دالة عند (٠,٠١).

وهذا يعني أن إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان تؤثر بشكل غير مباشر وإيجابي على التحصـــيل الدراســـي، من خلال الاندماج المعرفي. كما يعني ذلك عدم وجود تأثير غير مباشـــر لإســـتراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على التحصـــيل الدراســـي من خلال أبعاد الاندماج الأخرى. كما أنه لا يوجد تأثير غير مباشـــر لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، وإستراتيجية الحديث الموجه للأداء على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011) فيما يتعلق بتوسط الاندماج المعرفي بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وتختلف معها فيما يتعلق بتوسط أبعاد الاندماج الأخرى. كما تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة فرولاند و واريل (Froiland & Worrell, 2016) التي كشفت عن أن الدوافع الذاتية للتعلم، ترتبط بشكل غير مباشر وإيجابي بالأداء الأكاديمي من خلال الاندماج السلوكي.

- **مناقشة النتائج:**

هدفت الدراسة بشكل محدد إلى اختبار النموذج السببي المفترض للعلاقات السببية بين إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية، والاندماج الطلابي، والتحصيل الدراسي، الذي تم بناؤه وفق الإطار النظري؛ وبين الدراسات السابقة المتعلقة بعلاقة تنظيم الدافعية بالاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار وفق برنامج آموس٢٢ Amos22.

وبناءً على نتائج الدراسة، تبين من إجابة السؤال الأول أن نموذج تحليل المسار المقترح قد حقق مؤشرات المطابقة، وبهذا تأكد للباحث أن إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج العاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية، كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسي كمتغير تابع؛ تشكل نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة.

وإنّ تطابق النموذج السببي المقترح مع البيانات، يعكس علاقات محتملة بين إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي؛ مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في الموقف التعليمي، كما يؤكد أن التغيرات في الدافعية تسبق التغيرات في الاندماج الطلابي (Bandura, 1997; Reeve & Lee, 2014; Schraw &

(Lehman, 2001). وهذا يتماشى مع بعض الدراسات التي تؤكد على أن تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي لا يحدث بطريقة مباشر، وإنما ثمت متغيرات تتوسط العلاقة بينهما. ومن هذه الدراسات: (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Wolters, 1998; 1999; 2003). ومع أن هذه الدراسات ركزت على تنظيم الجهد، فإن الدراسة الحالية تبرز متغيراً آخر، يتمثل في الاندماج الطلابي؛ مما يكشف عن طبيعة وتعقد الموقف التعليمي في تأثره بعدد من المتغيرات السلوكية، والعاطفية، والمعرفية، وبالمبادرة الشخصية من جهة، وتفاعلها مع تنظيم الدافعية من جهة أخرى.

وفيما يتعلق بإجابة السؤال الثاني؛ كشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على جميع أبعاد الاندماج الطلابي السلوكي والمعرفي والعاطفي وبالمبادرة الشخصية. كما تبين أنه يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية على الاندماج العاطفي فقط، وأنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجيات الحديث الذاتي للأداء الخارجي على الاندماج الطلابي.

وتؤكد هذه النتائج أهمية إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان في تأثيرها على الاندماج الطلابي، وهذا يتسق مع طبيعة أنواع الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية في تأثيره على الاندماج، حيث يميز ولترز بين التنظيم الخارجي والداخلي للدوافع (Wolters, 1998). أو كما يقول ريف (Reeve, 2012): "يستخدم الطلاب أدلة مستقلة للقيام بالعمل بينما يعتمد الآخرون على أدلة التحكم والبيئية." (ص ١٥٣). هذا التمييز

مهم؛ لأن الأنواع المستقلة للتنظيم أكثر فائدة للاندماج من الأنواع التي يتم تصنيفها ضمن أنواع التحكم للتنظيم (Deci & Ryan, 1985, 2000; Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2000).

وتندرج إستراتيجية الحديث الموجه للإتقان ضمن أنواع التنظيم الداخلي للدافعية (الأنواع المستقلة للتنظيم)، في حين تندرج إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، وإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي ضمن التنظيم الخارجي للدافعية (أنواع التحكم للتنظيم). وفي حين يوجه التنظيم الخارجي سلوك الطلاب نحو النظر إلى النتائج التي تكون منفصلة عن العمل المدرسي نفسه، كتجنب العقوبة أو الحصول على المكافآت، أو إرضاء أولياء الأمور أو المعلمين، أو التفوق على الآخرين، أو تعزيز تقديرهم للذات، بينما يوجه التنظيم الداخلي سلوك الطلاب نحو النظر في النتائج المرتبطة بالعمل المدرسي نفسه؛ فهم الموضوع، والاعتراف بقيمة العمل المدرسي، وربط العمل المدرسي بأهداف وقيم الفرد الخاصة.

وعلى هذا الأساس؛ يبدو أن تأثير إستراتيجية الحديث الموجه للإتقان على الاندماج الطلابي منطقيٌ، على خلاف إستراتيجيات التنظيم الخارجي، حيث تعمل إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على زيادة احتمالية الاندماج الطلابي.

كما أن طبيعة إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية وما تتضمنه من التأكيدات الذاتية لإرضاء الآخرين والتفوق على الأقران، قد تكون السبب في تأثير تفردها على الاندماج العاطفي من بين مؤشرات الاندماج الأخرى.

وقد يندمج الطالب عاطفيًا بشكل أكبر كلما كان حريصًا على إرضاء المعلمين بشكل خاص؛ للحصول على امتيازات من أجل التفوق على الأقران. ومن خلال خبرة الباحث؛ فإن بعض الطلاب عادة ما يتقربون للمعلم بشكل أكبر، من أجل الحصول على الامتيازات الشخصية.

وعلى الرغم من أنه لم يكن هناك تأثير مباشر دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي على الاندماج الطلابي، إلا أنه يلاحظ أن قيم بيتا كانت جميعها سالبة؛ وهذا يعني أن الزيادة في استخدام هذه الإستراتيجية ربما يؤدي إلى ضعف اندماج الطلاب، وهذا يشير إلى الطبيعة غير التكيفية لهذه الإستراتيجية في الموقف التعليمي، الأمر الذي يستدعي أهمية إرشاد الطلاب إلى التركيز على إتقان التعلم بدلًا من التركيز فقط على الحصول على الدرجات، التي ربما تشكل عائقًا أمام اندماجهم.

وتشير إجابة السؤال الثالث إلى أنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة. وهذه النتيجة تتسق مع تصورات العديد من منظري تنظيم الدافعية.

وعلى سبيل المثال يعتقد "ولترز" أن تنظيم الدافعية لا يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي، ولكن استخدام الطلاب لإستراتيجيات تنظيم الدافعية يمكّنهم من

تنظيم جهدهم في المهام الأكاديمية، حيث تمكنهم تلك الاستراتيجيات من التحكم في مشتتات الانتباه وزيادة جهدهم ومثابرتهم لإنجاز المهام الأكاديمية، كما أن لها تأثيرًا على رغبة الطلاب في الاستمرار في معالجة المعلومات أو الاستمرار في إنجاز المهام الأكاديمية (Wolters, 1998; 1999; 2003).

كما أن التأكيدات الذاتية التي يستخدمها الطلاب تساعد على الحفاظ على مستوى دافعيتهم أو تحسينها في الموقف التعليمي من خلال التأكيد على الهدف الرئيسي، أو التأكيد على الهدف من جهود التعلم وأسباب الاستمرار في المهمة، أو إكمالها (Wolters, 1999).

وتشير إجابة السؤال الرابع إلى أن الاندماج المعرفي وحده يستقل بتأثيره في التحصيل الدراسي من بين أبعاد الاندماج الأخرى. وعلى الرغم من عدم اتفاق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي تؤكد وجود تأثير مباشر لجميع أبعاد الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي، إلا أن نتائج دراسات أخرى توضح التباين الشديد في علاقة أبعاد الاندماج بالتحصيل الدراسي.

وربما يعود السبب في ذلك لاختلاف العينات التي تجرى عليها الدراسات (تعليم عام، أو تعليم جامعي)، واختلاف الباحثين حول طبيعة الاندماج نفسه. ومن الجدير بالملاحظة أن عددًا من الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة بين الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي، كانت معاملات الارتباط بينهما ضعيفة، على سبيل المثال في دراسة ريف ولي (Reeve & Lee, 2014) تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣١ و

٠,٣٤)، وعلى الرغم من دلالتها الإحصائية، فإنها قد ترجع إلى حجم العينة الكبير نوعًا ما المستخدم في مثل هذه الدراسة. وبالإضافة إلى ما سبق، يشير وايتون وموسيلي (Whitton" & "Moseley, 2014) إلى أن المستويات العالية من الاندماج قد تشكل خطرًا على التعلم، حيث يؤدي الاندماج العالي إلى تشتت الطلاب، وبالتالي فإن الاندماج المرتفع لن يرتبط بالضرورة بالتعلم الفعال.

ومن جانب آخر، يتم النظر إلى الاندماج السلوكي على أنه اندماج سطحي. وعلى سبيل المثال: فإن الطالب الذي يحضر محاضرة، في الواقع قد لا يكون لحضوره أي جدوى. بمعنى آخر، العمل أساسي عند تجربة التعلم (Whitton & Moseley, 2014). كما يشير نيومان وويلاج ولامبورن إلى أنه يمكن للطالب إكمال عمله والحصول على تعلم جيد من دون الاندماج العاطفي (Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992).

وبالرغم من أنه لم يتم العثور على توسط دالّ لمعظم أبعاد الاندماج الطلابي، تشير إجابة السؤال الخامس إلى أن هناك تأثيرًا غير مباشر لإستراتيجية الحديث الموجه للإتقان على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج المعرفي. إن هذه النتيجة توضح الطريقة التي يؤثر بها الحديث الذاتي الموجه للإتقان كإستراتيجية لتنظيم الدافعية في التحصيل الدراسي، والتي تحدث من خلال زيادة الاندماج المعرفي.

يتشابه الهدف من استخدام استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان مع الهدف من الاندماج المعرفي، حيث تركز النظرية المعرفية ونظريات الاندماج على وجود النشاط الهادف (Whitton & Moseley, 2014). وفي حين يركز الطالب الذي يستخدم إستراتيجية

الحديث الذاتي الموجه للإتقان على الهدف المتمثل في توسيع كفاءته، وإتقان المهام الصعبة (Wolters, 1999)، يقوم الاندماج المعرفي على فكرة الاستثمار، وذلك عندما يقوم الطالب بدمج التفكير والاستعداد؛ لبذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة، وإتقان المهارات الصعبة. (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996).

وعلى هذا الأساس فإن استخدام الحديث الموجه للإتقان يدعم الاندماج المعرفي، بوصفه جهدًا هادفًا يبذله الطالب في تعلم المواد الدراسية، وخاصة الجهد العقلي الذي ينعكس إيجابيًا على تحصيله الدراسي.

وفي الوقت الذي تركز فيه بعض الدراسات على الجهد كعامل وسيط بين تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Wolters, 1998; 1999; 2003)، فإن نتيجة السؤال الخامس تدعم هذا التوجه، ولكنها تحدد هذا الجهد بشكل خاص في الاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الطلابي.

التوصيات

- **توصي الدراسة بما يلي:**

١. أهمية إرشاد الطالب الجامعي للتعلم من أجل الإتقان، وليس لمجرد الحصول على الدرجات؛ لأن التعلم من أجل الإتقان يؤثر في الاندماج المعرفي، الذي يؤثر بدوره في التحصيل الدراسي.

٢. أهمية التمييز بين أنواع الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية؛ ولذا على المعنيين توجيه الطلاب للتمييز بين هذه الأنواع، وتوضيح تأثيرها في مشاركتهم واندماجهم في التعلم، ومن ثم تأثير ذلك في ارتفاع تحصيلهم الدراسي.

٣. أهمية الاندماج المعرفي في التحصيل الدراسي للطالب الجامعي؛ ولذا تبرز الحاجة لمزيد من الجهود من أعضاء هيئة التدريس للقيام بدورهم حيال تعزيز اندماج الطلاب أثناء التعلم، من خلال التدريب والإرشاد الأكاديمي.

المقترحات

١. نمذجة العلاقات البنائية بين الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي، والتحصيل الدراسي على عينة من الطلبة في مراحل التعليم العام.

٢. دراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستويات الاندماج الطلابي على عينة من طلبة التعليم الجامعي والعام.

٣. بناء مقياس التنظيم الذاتي للدافعية على طلبة المرحلة الجامعية ودراسة خصائصه السيكومترية.

المراجع

- **أولاً – المراجع العربية:**

- ابو العلا، مسعد ربيع عبد الله (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٦(١)، ٢٥٧-٣٠٢.
- أحمد، هيثم محمد، وأبو دنيا، ناديه عبده، وعبد المعطي، محمد السيد (٢٠١٦). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ٧٣، ٢١٩-٢٥٢.
- تيغزة، أمحمد بوزيان (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمها ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LESREL. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- الحسينان، ابراهيم عبد الله (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.
- عبداللاه، عبدالرسول عبد الباقي (٢٠١٧). النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، ٦٨(٤)، ٥٧٤-٦٣٩.

- **ثانياً – المراجع الأجنبية:**

- Abdullah, A. A.(2017). Implicit theories of intelligence and four dimensional school engagement as predictors academic achievement for a sample of high school students. Education College Journal, 68 (4), 574-639.
- Abu Al-Ela, M. R. A.(2011). Modeling the relationships between goal orientations, self-efficacy, school engagement, and academic achievement among a sample of high school students. Journal Of Psychological and Educational Researches, 26(1), 257- 302.
- Alhusaynan, I. A.(2010). Self- Regulated Learning Strategies in the Light of Pintrich's Model and Their Relationship to Achievement, Specialization ,Academic Level, and the Preferred Learning Styles. Unpublished PhD thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. Journal of School Psychology, 42, 95-113.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of School Psychology, 44, 427-445.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective . Annual Reviews Psychology, 52, 1- 26.

- Bernard, M. (2018). An Assessment of Learners' Engagement in Mathematics: Towards Building Mathematics Culture in South African Schools. Sci & Tech Res, 4(4), 4084-4088.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An International Review, 54(2), pp. 199-231.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self–regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 333–346.
- Daniela, P.(2015). The Relationship Between Self-Regulation, Motivation And Performance At Secondary School Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences 191 (2015) 2549 – 2553.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Dogan, U.(2014). Validity and Reliability of Student Engagement Scale. Journal of Faculty of Education, 3(2), 390 – 403.
- Elliott, A.J., & Dweck, C.S. (2005). Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59-109.
- Froiland, J. M. & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. Psychology in the Schools, 53(3), 321-336.

- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. The California School Psychologist, 8, 99-113.
- 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.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education, 38(5), 758-773. doi:10.1080/03075079.2011.59850.
- Karabıyık, C. (2019). The relationship between student engagement and tertiary level English language learners' achievement. International Online Journal of Education and Teaching 6(2), 281-293.
- Kim, C., Park, S. W., Cozart, J., & Lee, H. (2015). From Motivation to Engagement: The Role of Effort Regulation of Virtual High School Students in Mathematics Courses. Educational Technology & Society, 18 (4), 261–272.
- Kuh, G.D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. Journal of College Student Development 50: 683-706.
- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. Journal of Sports Sciences, 23(9), 905–917.
- Li, Y. & Lerner RM.(2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. • Journal of Youth and Adolescence, 42(1), 20-32.

- Lupyan, G., & Spivey, M. J. (2010). Redundant spoken labels facilitate perception of multiple items. Attention, Perception and Psychophysics, 72, 2236-2253.
- Miller, R. B, Greene, B. A, Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. Contemporary Educational Psychology, 21(4), 388-422.
- National Survey of Student Engagement. (2014). About NSSE. Retrieved from http://nsse.iub .edu/html/about.cfm.
- Newmann, F.M., Wehlage, G & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In Student engagement and achievement in American secondary schools, 11-39. New York: Teachers College Press.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. International Journal of Educational Research, 41, 198–215.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Student engagement: What do we know and what should we do? Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 149–172). Boston, MA: Springer US.
- Reeve, J. (2014). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. Journal of Educational Psychology, 105, 579–595.

- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. Journal of Educational Psychology, 106 (2), 527-540.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36 (4), 257-267.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contempory Educational Psychology, 25, 54–67.
- Sciarra, D. T. & Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. ASCA – Professional School Counseling, 11(4), 218-228.
- Schiefele, U., & Rheinberg, F. (1997). Motivation and knowledge acquisition: Searching for mediating processes. In E Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement (pp. 251-302). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. Educational Psychology Review, 13, 23–52.
- Schwinger, M. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. International Journal of Educational Research, 56, 35-47.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome—Comparing different types of motivational regulation profiles. Teaming and Individual Differences, 22, 269-279.

- Sedaghat M., Abedin A., Hejazi E., Hassanabadic H., (2011). Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15 , 2406– 2410.
- Smit, K., Brabander, C. J., Boekaerts, M. & Martens, R.L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. International Journal of Educational Research, 82, 124–134.
- Tegze, Amhamed Bouziane (2012). Exploratory and Confirmatory analysis: their concepts and methodology by employing SPSS and LESREL. Dar Al Masirah, Amman, Jordan.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. York, UK: Higher Education Academy.
- Trowler, V. & Trowler, P. (2010). Student engagement evidence summary. York, UK: The Higher Education Academy.
- Walker, L., & Logan, A. (2008). Learner engagement. Bristol, UK: Futurelab.
- Wang, C., Shim, S. & Wolters, C.(2017). Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. Asia Pacific Education Review, 18, 295–307.
- Whitton, N. & Moseley, A.(2014). Deconstructing Engagement: Rethinking Involvement in Learning. Simulation & Gaming, 45(4-5) 433 –449.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In A. Winsler, C. Fernyhough & I. Montero (Eds.), Private speech, executive functioning and the development of verbal self-

regulation (pp. 341). New York, NY: Cambridge University Press.

- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. Journal of Educational Psychology, 90(2), 224–235.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. Learning and Individual Differences, 11(3), 281–299.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self- regulation learning. Education Psychologist, 38(4), 189-205.
- Wolter , C ; pintrich ,p. & karabenick ,S. (April 2003). Assessing academic self – regulated learning , paper prepared for the conference on indicators of positive development : definitions , measures , and prospective validity .
- Zepke, N. & Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes:'Soft'outcomes and engagement as student success. Teaching in Higher Education 15: 661-73.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23(4), 614–628.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Educational and Social Sciences

Jumada al-Ula 1442 Hijri / December 2020

Issue 4

Vol.1