مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

علاقة الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي والمناخ المدرسي الحازم بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ أسماء محمد عبد الحميد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد- كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص باللغة العربية:

تم إجراء الدراسة الحالية بهدف تعرف علاقة دافعية الطلاب في ضوء نظرية التحديد الذاتي والمناخ المدرسي الحازم بتوافقهم الدراسي، والوقوف على إمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي للطلاب في ضوء الدافعية، و المناخ المدرسي ، وبحث الفروق في التوافق الدراسي للطلاب التي ترجع إلى الجنس، الصف الدراسي ، محل الإقامة.

تم تطبيق أدوات الدراسة والتي ضمت مقياس الدافعية في ضوء نظرية التحديد الذاتي، مقياس المناخ المدرسي الحازم، مقياس التوافق الدراسي، على عينة الدراسة والتي شملت (١١٥٢) من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا.

وقد بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي للطلاب واثنين من أبعاد الدافعية متمثلة في الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وعلاقة سالبة بين التوافق الدراسي وبعد غياب الدافعية. كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي للطلاب والمناخ المدرسي الحازم وإمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي لدى الطلاب من خلال المناخ المدرسي الحازم حيث فسر المناخ المدرسي الحازم ١٦٪ من التباين في درجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي. وقد أسهمت إضافة الدافعية للتعلم إلى جانب المناخ المدرسي في زيادة التباين المفسر بمقدار ٢٧٪. بينت النتائج عدم وجود فروق في التوافق الدراسي لدى الطلاب ترجع الى الصف الدراسي او محل الإقامة وكان الإناث أعلى توافقا دراسيا من الذكور.

الكلمات المفتاحية: دافعية التحديد الذاتي، المناخ المدرسي الحازم، التوافق الدراسي.

Abstract

The relationship of motivation in the light of self determination theory and authoritative school climate with high school students' academic adjustment

The present study was conducted to identify the relationship of students' motivation in the light of self-determination theory and their authoritative school climate with academic adjustment, predict students' academic adjustment in the light of their motivation and school climate, examine differences of students' adjustment due to gender, grade. The tools of the study, which included the motivation scale in the light of self determination theory, authoritative school climate, and the academic adjustment scale were administrated to a random sample of (1152) students in Minia high schools.

The results showed a positive correlation between students' academic adjustment and two motivational factors: internal motivation and external motivation, negative correlation between academic adjustment and amotivation factor. positive correlation between students' academic adjustment and authoritative school climate. The results showed predictability of student academic adjustment through the authoritative school climate which explained 16% of the students academic adjustment variance, self determination motivation increased the interpreted variance of students academic adjustment 27%, there were no differences in academic adjustment due to residence or grade, females are more academic adjustment than males.

Keywords: motivation, self determination, authoritative school climate, academic adjustment.

مقدمة

يمثل التوافق الدراسي للطالب أحد أقوى المؤشرات ذات العلاقة بصحته النفسية حيث ينعكس على إنتاجه وتحصيله الدراسي، وتوافقه الاجتماعي، واتجاهه نحو المدرسة، وعلاقته مع الآخرين، بل إن التوافق الايجابي للطلاب يمثل عاملا وقائيا من العديد من المشكلات السلوكية (Newman, 2000) (جابر محمد، ربيع احمد، ٢٠٠٦؛ صالح هداية، ٢٠١٥).

وتمثل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة هامة في حياة الطلاب لما لها من أثر في تكوين شخصياتهم خلال فترة المراهقة والتي تتميز بخصائص نفسية واجتماعية ومعرفية تجعلها أحد أكثر المراحل خطورة حيث يواجه المراهق طالب المرحلة الثانوية بعض المشكلات النفسية والتعليمية نتيجة للتغيرات المختلفة التي تطرأ عليه (صالح حسن، ٢٠٠٨).

وترصد الدراسات تراجعا في مستوى التوافق الدراسي لدى طلاب هذه المرحلة مقارنة بالمراحل التعليمية السابقة (خضر محمد ، خالد ناصر، ٢٠١٣) ، كذلك ترصد عديد من الدراسات معاناة طلاب المرحلة الثانوية من مشكلات في علاقتهم بالزملاء وعلاقتهم بالمعلمين (حنان ثابت، ٢٠١٢) ، إلى جانب انتشار سلوكيات العنف لدى طلاب هذه المرحلة (Hillsberg& Spack, 2006) وتسرب عدد من طلاب المرحلة الثانوية قبل تخرجهم (Ryan& Patrick, 2001) .

كما بينت نتائج الدراسات تراجعا في الأداء الدراسي والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية (Li& Lerner, 2011)وبينت الدراسات تراجعا في مشاركتهم في الأنشطة المدرسية (Barber& Olsen, 2004; Archambault, Janosz, Morizot& Pagani, 2009)

ويثير هذا التراجع قلقًا لدى المتخصصين حيث يعكس خطرا محتملا للفشل والتسرب من المدارس الثانوية (Eccles, 2008; Archambault, et al., 2009; Wang& Fredricks, 2014) وقد أثارت هذه النتائج دعوات للإصلاح في كل من المدارس المتوسطة والثانوية (Eccles, 2008; Duncan, 2011; Fowler et al., 2014)

وقد تناولت عديد من الدراسات خلال سعيها لتحسين العملية التعليمية علاقة الدافع للتعلم

بالأداء الدراسي ونواتج التعلم (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Beyers& Goossens, 2002; Baker, 2004) وفي حين ركزت معظم نظريات الدافعية على معتقدات الأفراد دون التركيز على الأسباب التي تجعل الأفراد يشاركون في الأنشطة المختلفة (Eccles& Wigfield, 2002)فإن نظرية التحديد الذاتي Self Determination Theory وهى إحدى النظريات المعاصرة الشاملة تفترض أن التوافق مع البيئة يحدث في أفضل صوره عندما يقدم السياق البيئي دعما لشعور الطالب بالكفاءة والتلقائية والانتماء (Deci& Ryan, 2000).

وتفترض هذه النظرية وجود أنماط متعددة من الأسباب التي تكمن وراء السلوك حيث تصور نظرية التحديد الذاتي الدافع على أنه متصل تقع على أحد أطرافه الدافعية الداخلية والتي تعبر عن الصورة الأكثر تحديدا للذات، وتتضمن القيام بالسلوكيات بسبب الرضا والمتعة، ويقع في منتصف المتصل النمط الثاني والمتمثل في الدافعية الخارجية التي تعبر عن المشاركة في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط، وهناك أنماط متعددة من الدافعية الخارجية تتنوع وفقا لمستوى التقرير الذاتي، ويمثل غياب الدافعية amotivation الطرف الآخر من المتصل حيث تغيب مؤشرات الاستقلالية.

وحيث يعزى انخفاض التوافق لدى طلاب المرحلة الثانوية إلى مجموعة من التغييرات التنموية البيولوجية والاجتماعية التي تتفاعل مع بيئة مدرسية ثانوية جديدة وأكثر تحديا (Eccles, 2008)، فقد درست مجموعة من الأبحاث فكرة أن المناخ المدرسي الداعم يمكن أن يخفف من الضغوط التنموية للمراهقة ويحمي من تراجع الدافع والإنجاز الأكاديمي (Barber& Olsen, 2004; Wang & Eccles, 2013)، ونظراً لأن المناخ المدرسي أكثر مرونة من التأثيرات البيولوجية والأسرية والاجتماعية الخارجة عن تأثير النظام التعليمي، فقد أصبح هدفاً رئيساً لجهود تحسين المدارس (Wang& Degol, 2016)

وقد ظهر بالولايات المتحدة وحول العالم اهتمام متزايد بإصلاح المناخ المدرسي كاستراتيجيه تحسين مدرسي قابلة للتطبيق، فيدرج معهد العلوم التربوية المناخ المدرسي كإستراتيجية فعالة لمنع

التسرب (Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger & Smink, 2008) وقد استثمرت وزارة التعليم الأمريكية (٢٠٠٧) في برنامج منحة المدارس الآمنة والداعمة لدعم قياس المناخ المدرسي على مستوى الولايات، ودراسة جهود تحسين المناخ المدرسي. كما توصي مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (Centers for Disease Control and Prevention, 2009) بإصلاح المناخ المدرسي كإستراتيجية لتعزيز العلاقات الصحية والترابط المدرسي والوقاية من التسرب.

ويتحدد المناخ المدرسي بأنماط خبرات الأفراد بالحياة المدرسية ويعكس القواعد والأهداف والقيم والعلاقات بين الأشخاص وممارسات التعليم والتعلم والهياكل التنظيمية (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009)

وقد حددت العديد من الدراسات وجود مناخ مدرسي إيجابي كشرط هام لنتائج الطلاب الايجابية التي تتراوح من التحصيل الأكاديمي إلى النمو الاجتماعي الانفعالي السليم (Cohen, et al., 2009; Espelage, Low & Jimerson, 2014; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013) إلا انه ليس هناك إجماع حول مكونات المناخ المدرسي الايجابي.

وتفترض نظرية المناخ المدرسي الحازم أن كلا من الهيكل التأديبي والدعم عناصر أساسية في مناخ المدرسة الإيجابي (Gregory & Cornell, 2009; Gregory, Cornell & Fan, 2012) مما يعني أن الطلاب يتصورون بشكل مثالي وجود قواعد وإجراءات عادلة مطبقة، ولكنهم يشعرون أيضًا بأنهم مرتبطون بدعم من البالغين.

وتقترح الدراسة الحالية أن مزيجا من العوامل الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي، والمناخ المدرسي وفقا لنظرية المناخ الحازم يمكن ان تفسر التباين في التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فيما يشهده المجتمع المصري خلال السنوات الأخيرة من إحجام نسبة كبيرة من طلاب المرحلة الثانوية عن الذهاب لمدارسهم. والتحايل المستمر من جانب الطلاب على ما

يصدره المسئولون من قرارات تلزم الطلاب بالحضور للمدرسة وقد يصل الأمر إلى قيام الطلاب بتقديم تقارير طبية زائفة أو التحويل إلى نظام الانتساب لتجنب الذهاب للمدرسة والذي ربما يعكس مظهرا لعدم التوافق الدراسي لطلاب تلك المرحلة.

كما تبين إحصاءات نسب النجاح في الشهادة الثانوية انخفاضا في نسبة نجاح طلاب الثانوية العامة بمحافظة المنيا لتصل خلال العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧) إلى ٧١,٢٪ في حين تبلغ النسبة العامة للنجاح بجملة المحافظات ٨١,٨٪ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨) وقد تعكس تلك النسبة المنخفضة للنجاح معاناة طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا من مشكلات في توافقهم الدراسي، هذا إلى جانب ما تبينه الدراسات من وجود مشكلات في علاقة الطلاب بزملائهم ومعلميهم بالمرحلة الثانوية (حنان ثابت، ٢٠١٢) . وما ترصده الدراسات في بيئاتنا العربية من معاناة طلاب المرحلة الثانوية من عدم التوافق بدرجة أكبر من المراحل التعليمية السابقة (خضر محمد، خالد ناصر، ٢٠١٣).

كما ترصد الدراسات العديد من مؤشرات عدم التوافق بين طلاب المرحلة الثانوية في كثير من البلدان والتي تتمثل في تسرب الطلاب حيث يغادر عدد من الطلاب المدرسة قبل التخرج (Ryan & Patrick, 2001) كما تتمثل فيما تشهده المدارس من ممارسات للعنف والتنمر، فتشير الإحصاءات إلى هروب (١٦٠٠٠٠) تلميذ سنويا من المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية خوفا من التعرض للتنمر من زملائهم، كما صرح ما يقرب من ثلث طلاب المدارس من سن (١١- ١٨) سنة بتعرضهم للتنمر خلال تواجدهم بالمدرسة (Hillsberg & Spack, 2006) إلى جانب ما تظهره نتائج الدراسات من انخفاض في الدافعية والأداء الأكاديمي وضعف المشاركة في الأنشطة المدرسية (Barber & Olsen, 2004; Archambault, et al., 2009; Li & Lerner, 2011)

ونظرا لما تظهره نتائج الدراسات من دور فاعل للدافعية في العملية التعليمية (Baker, 2004; Beyers & Goossens, 2002; Deci, et al., 1991) وما تمتاز به دافعية التحديد الذاتي من حيث الاهتمام باحتياج الأفراد للاستقلال والكفاءة والانتماء والتي تعد حاجات محورية لدى طالب المرحلة الثانوية المراهق، ونظرا لما تشير إليه الدراسات من أن المناخ المدرسي الداعم

المشجع يمكن أن يخفف من الضغوط التنموية التي تواجه الطلاب في مرحلة المراهقة ويحمي من انخفاض التحفيز والإنجاز الأكاديمي (Barber & Olsen, 2004; Wang & Eccles, 2013) وما يمتاز به المناخ المدرسي الحازم من إتاحة هيكل تأديبي عادل وملزم للطلاب يحتمل أن يكون هو الأنسب خلال المرحلة الحالية لما تشهده المؤسسات التعليمية من عنف وتجاوزات إلي جانب ما يتيحه هذا المناخ من دعم للطلاب يحتمل أن يكونوا أكثر حاجة إليه خلال المرحلة الثانوية حيث يواجهون العديد من الضغوط أثناء سباقهم لإحراز المجموع المرتفع الذي يمكنهم من الالتحاق بالكلية التي يرغبونها إلى جانب ما يمرون به من ضغوط تنموية بيولوجية واجتماعية، فإن الدراسة الحالية تحاول بحث أثر الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي والمناخ المدرسي وفقا لنظرية المناخ الحازم على توافق الطلاب، كما تحاول الدراسة الحالية تحديد هل العامل الحاسم في التوافق الدراسي للطلاب يرجع لأسباب خارجية تتعلق بالمناخ الدراسي أم يرجع إلى عوامل داخلية تتعلق بدافعية الفرد.

وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة بين الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٢- هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي الحازم والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٣- هل تتنبأ دافعية الطلاب وفقا لنظرية التحديد الذاتي بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٤- هل يتنبأ المناخ المدرسي الحازم بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٥- هل تسهم الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي في التنبؤ بالتوافق الدراسي مع تحييد اثر المناخ المدرسي؟
٦- هل توجد فروق في التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع إلى الجنس، الصف الدراسي، محل الإقامة؟

أهداف الدراسة

في ضوء الأهداف العامة لعلم النفس فإن الدراسة الحالية تهدف إلى :

١- فهم العلاقة بين الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- فهم العلاقة بين المناخ الدراسي وفقا لنظرية المناخ الحازم والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- التنبؤ بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء دافعية التحديد الذاتي لديهم.

٤- التنبؤ بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المناخ الدراسي الحازم.

٥- تحديد أي العوامل (دافعية التحديد الذاتي- المناخ المدرسي الحازم) أكثر إسهاما في تفسير التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية عند مقارنة.

٦- فهم دور الجنس والسنة الدراسية ومحل الإقامة في الفروق التي قد تظهر بين الطلاب في التوافق الدراسي.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

أولا : الأهمية النظرية

تتيح الدراسة الحالية أدبيات خاصة بالدافعية من خلال إتاحة إطار نظري حول الدافعية في ضوء نظرية التقرير الذاتي، كما توفر مقياسا خاصا بالمناخ الدراسي تم إعداده في ضوء نظرية المناخ الحازم، ومقياسا خاصا بالتوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية.

ثانيا : الأهمية التطبيقية

من خلال فهم العوامل ذات العلاقة وتلك التي يمكنها التنبؤ بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية يمكن للمعلمين وللمسئولين بالمدرسة وللقائمين على شئون التعليم بالمرحلة الثانوية إتاحة الظروف الداعمة لتحقيق التوافق الدراسي للطلاب والتي يمكن أن يترتب عليها ما يلي :

١- تحسين الحالة النفسية للطلاب.

٢- تحسين الأداء الدراسي للطلاب.

٣- تقليل النفقات الناتجة عن رسوب الطلاب أو تسربهم من التعليم.

٤- تقليل الآثار النفسية السالبة المترتبة علي عدم التوافق الدراسي.

٥- تحسين جودة الحياة الأكاديمية بالمدارس الثانوية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها (١١٥٢) من طلاب المرحلة الثانوية من الذكور والإناث من الصفوف الدراسية الثلاثة من سكان الريف والحضر بمحافظة المنيا خلال العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

وتتحدد بأدوات الدراسة المستخدمة وهى: مقياس التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية (إعداد الباحثة)، مقياس الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي لطلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة)، مقياس المناخ الدراسي الحازم (إعداد الباحثة). كما تتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وهى: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل الارتباط لبيرسون، تحليل الانحدار الهرمي، تحليل التباين المتعدد.

مصطلحات الدراسة

أولا: الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي Self-Determination Theory

تمثل الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي تلك الدافعية الناتجة عن التأثير الحاسم للسياق الاجتماعي والثقافي في تسهيل أو إحباط الاحتياجات النفسية الأساسية للأفراد والمتمثلة في الحاجة إلى الاستقلال والكفاءة والارتباط (Ryan& Deci, 2000)

وتضم الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي:

١- الدافعية الداخلية: وتشير إلى دافعية الطالب للمعرفة، والانجاز، والإثارة.

٢- الدافعية الخارجية: وتشير إلى دافع التنظيم الخارجي، ودافع التنظيم المستوعب، ودافع التنظيم

المحدد، ودافع التنظيم المتكامل.

٣- غياب الدافعية: وتشير إلى عدم وجود الدافعية وانعدام التحديد الذاتي.

ثانيا: المناخ المدرسي الحازم Authoritative School Climate

يعرف (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003) المناخ المدرسي بأنه مجموعة العوامل والقواعد والأساليب والسياسات التي توجه سلوك الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، وتتمثل تلك العوامل المميزة للمناخ المدرسي في: دعم ومساندة المعلم لطلابه، دعم ومساندة الأقران لبعضهم البعض، الولاء والانتماء للمدرسة، دعم الشعور بالاستقلالية، وضوح واتساق القواعد المدرسية. ويرى (Cornell & Huang, 2016) أن المناخ المدرسي يعبر عن نوعية العلاقات الشخصية والتفاعلات بين الطلاب وموظفي المدرسة، ويضم المناخ الحازم (Konold et al., 2014) بعدين أساسيين هما:

- الهيكل التأديبي: ويشير إلى وجود القوانين المدرسية التي يُنظر إليها على أنها صارمة ولكنها تطبق بشكل عادل.
- دعم الطلاب: ويشير إلى إدراك الطلاب بأن معلميهم وأعضاء هيئة التدريس الآخرين يتعاملون معهم باحترام ويرغبون في أن يكونوا ناجحين.

ثالثا: التوافق الدراسي Academic Adjustment

يشير مفهوم التوافق الدراسي إلى قدرة الفرد على تحقيق التلاؤم ومن ثم التمكن من تكوين علاقات متميزة مع المعلمين والزملاء والمشاركة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية داخل المجتمع الدراسي (عباس محمود، ١٩٩٠) ويقاس من خلال الأبعاد التالية:

- العلاقة مع المعلمين: وتعبر عن علاقة الطالب الجيدة مع المعلمين بالمدرسة.
- العلاقة مع الزملاء: وتعبر عن العلاقة الطيبة التي تربط الطالب بزملائه بالمدرسة.
- الالتزام بالنظام المدرسي: ويعبر عن شعور الطالب بالمسئولية والولاء للجماعة المدرسية والتزامه طواعية بالنظم والقواعد المدرسية.

- الاجتهاد في الدراسة: ويعبر عن الرغبة في النجاح والمعرفة والفهم والتقدم والاتجاه الايجابي نحو الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الدافعية للتعلم وفقا لنظرية التحديد الذاتي Self-Determination Theory

حازت الدافعية على اهتمام عديد من الباحثين خلال القرن العشرين مما أدى إلى بناء نظريات مستقلة للدافعية اعترافاً بدورها وأهميتها في تفسير السلوك، ومن النظريات المعرفية التي حازت على الاهتمام نظرية التحديد الذاتي، ويشير مصطلح التحديد الذاتي من المنظور السيكولوجي إلى قدرة الفرد على التخطيط لحياته والاختيار الحر من بين السلوكيات المتاحة، والتحكم في حياته ومسارها ونوعيتها. وفي ضوء تلك النظرية فإن السلوكيات تكون محددة ذاتيا self-determined بمقدار كون الاندماج فيها اختياريا ويزيد من شعور الفرد بذاته (Ryan & Deci 2017).

وفي حين تتناول العديد من النظريات الكلاسيكية والمعاصرة الدافعية كمفهوم متكامل في المقام الأول، مع التركيز على القدر الإجمالي للدافع الذي يمتلكه الأفراد لأجل سلوكيات أو أنشطة معينة، تميز نظرية التحديد الذاتي بين أنواع الدافعية، وتهتم بالتفاعل القائم بين سمات الشخصية والدافعية والأداء النفسي الوظيفي. وتفيد بوجود نمطين أساسيين للدافعية هما: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية ويمثلان معًا القوى المؤثرة في سلوك الأفراد والمحددة لوجهته وخصائصه (Ryan& Deci, 2000) ويتمثل الفارق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وفقًا لنظرية التحديد الذاتي في التمييز بين الدافعية الذاتية Autonomous motivation والدافعية المحكومة controlled motivation (Deci & Ryan, 2008) ، وتتضمن الدافعية الذاتية Autonomous motivation الدافعية التي تأتي من مصادر داخلية، وتشمل أيضًا الدافعية من مصادر خارجية في حالة ارتباط الشخص بنشاط هام وذا قيمة وشعور الفرد بتطابق النشاط مع شعوره بذاته.

في حين تتكون الدافعية المحكومة مما يعرف بالتنظيم الخارجي External regulation كنمط يكون فيه سلوك الشخص موجهًا بالمكافآت أو العقوبات الخارجية، أو مما يعرف بالتنظيم المستوعب

أو المستدمج Introjected regulation ويعنى الدافعية التي تتولد لدى الشخص جزئياً من تمثله واستدخاله للأنشطة والقيم مثل: تجنب اللوم، السعي للحصول على استحسان الآخرين ، ووقاية الأنا.

ويشعر الفرد بأنه موجهًا ذاتيًا بإرادته الحرة عندما يكون موجهًا بالدافعية الذاتية Autonomous motivation ، ويشعر بأنه مضطر للسلوك بطريقة معينة ويقل شعوره باستقلاليته حين يكون موجهًا بالدافعية المحكومة (Deci & Ryan, 2008) ويرى أصحاب نظرية التقرير الذاتي أن لكل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية تأثيرات مثبته في تقرير سلوك الأفراد فضلاً عن ارتباطها بإشباع الحاجات النفسية المركزية الثلاث في حياة البشر، والتي تتمثل فيما يلي:

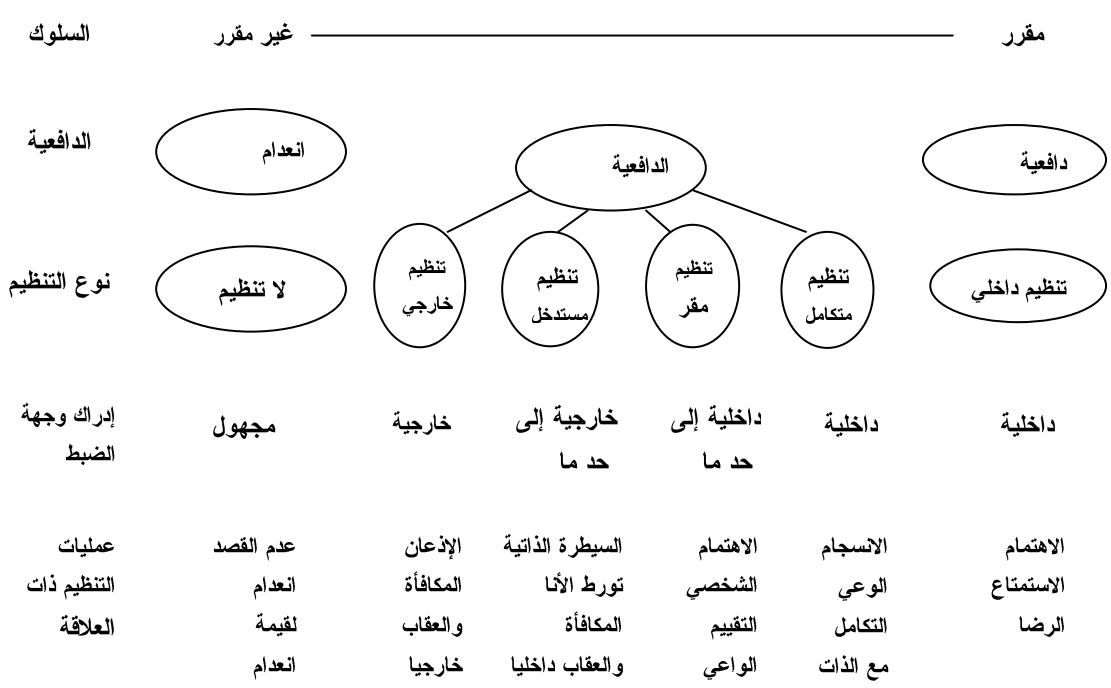
١- الحاجة للاستقلالية والاعتماد على الذات Autonomy: وتعكس الرغبة في تأكيد الذات والإرادة الذاتية وتتعلق بشعور الشخص بأنه يمتلك زمام أمره وقادر على تحديد مصيره وضبط ذاته وسلوكه وأن له السيطرة على حياته.

٢- الحاجة إلى الجدارة والاقتدار Competence: وتعبر عن رغبة الفرد في الإنجاز والمعرفة واكتساب المهارات وتحسين قدرته على إدارة الأنشطة والمهام الحياتية بثقة واقتدار.

٣- الحاجة للارتباط بالآخرين والانتماء إليهم Relatedness: وتتعلق بالأنس بالآخرين والاطمئنان إليهم والشعور بالأمن على الذات معهم.

ووفقًا لتصورات (Deci, Ryan, 2008) فإن الفروق الفردية في الشخصية تنشأ بسبب درجات الإشباع أو الحرمان من تلك الحاجات متصل الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي

تفترض نظرية التحديد الذاتي (Ryan et al., 2009) وجود أنماط متعددة من الأسباب الكامنة وراء السلوك مؤكدة أن الدافعية الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد يضم الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، وغياب الدافعية والتي يمكن ترتيبها على متصل (شكل ١)



شكل (١) متصل الدافعية في ضوء نظرية التحديد الذاتي

توجد عند احد طرفي هذا المتصل الدافعية الداخلية والتي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات، وتتضمن القيام بالسلوك بسبب الرضا والمتعة، ويوجد عن منتصف المتصل الدافعية الخارجية وتمثل النمط الثاني من الدافعية والتي تعبر عن المشاركة في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط. وهناك أنماطا متعددة من الدافعية الخارجية تتنوع وفقا لمستوى التقرير الذاتي وهى:

- **دافع التنظيم الخارجي** External Regulation **يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب ويتم بذل المحاولات لإشباع الحاجات الخارجية**
- **دافع التنظيم المستوعب** Introjected Regulation **ويعنى الدافعية التي تتولد لدى الشخص جزئيًا من تمثله واستدخاله للأنشطة والقيم مثل: تجنب اللوم، السعي للحصول على استحسان**

الآخرين، ووقاية الأنا ويعبر عن المشاركة في نشاط ما اعتمادا على ما تمليه البيئة من عناصر تم تذويتها بحيث أصبحت جزءًا من بنية الذات.

- دافع التنظيم المحدد Identified Regulation ويمثل هذا النمط أكثر صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات حيث تستند السلوكيات إلى الاختيار الشخصي، ويظهر عندما يعد النشاط مهما ويتم اختياره من قبل الفرد.
- دافع التنظيم المتكامل Integrated Regulation وهو النمط الأكثر استقلالا ذاتيا ويظهر عندما تكون التنظيمات الخارجية مستوعبة تماما في معتقدات الفرد ويمثل أعلى درجات التقرير الذاتي.

ويمثل غياب الدافعية Amotivation الطرف الآخر للمتصل حيث ينعدم التحديد الذاتي تماما.

وقد اهتمت مجموعة من الدراسات ببحث علاقة دافعية الأفراد للتعلم وفقا لنظرية التحديد الذاتي بتوافقهم الدراسي ومنها دراسة (Baker, 2004) على طلاب المرحلة الجامعية وقد بينت النتائج أن الدافعية الداخلية تتنبأ بصورة دالة بانخفاض مستوى الضغوط النفسية لدى الطلاب، في حين أن غياب الدافعية يتنبأ بزيادة الضغوط النفسية، وانخفاض التوافق مع الجامعة والإصابة بالأمراض النفسية، ولم تظهر الدوافع الخارجية علاقة مع مؤشرات التوافق.

كما أجريت دراسة (Petersen, Louw, & Dumont, 2009) على (١٩١) من طلاب المرحلة الجامعية وقد بينت النتائج وجود ارتباط بين الدافعية الداخلية والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب. وأجريت دراسة (Bailey& Phillips, 2015) على (١٨٤) من طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية، وبينت النتائج ارتباط الدافعية الداخلية بالسعادة والأداء الأكاديمي وظهرت العلاقة ضعيفة بين الدافعية الخارجية والأداء الأكاديمي والسعادة، وارتبط غياب الدافعية بالمخرجات الأضعف.

وبينت نتائج دراسة (سعيد رياش، خالد شنون، ٢٠١٤) والتي أجريت على (٤٦٣) من طلاب الصف الرابع بالمرحلة المتوسطة وجود علاقة موجبة بين دافعية الانجاز والتوافق الدراسي.

ويلاحظ انه بوجه عام توجد ندرة في الدراسات التي تناولت علاقة الدافعية في ضوء نظرية

التحديد الذاتي بالتوافق الدراسي، خاصة في عالمنا العربي، كما كان الاهتمام الأكبر بدراسة تلك العلاقة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

ثانيا: المناخ المدرسي

رغم إدراك المصلحين التربويين الأوائل أمثال (Perry, 1908, Dewey, 1916, Durkheim, 1961) أن الثقافة المميزة للمدرسة تؤثر على حياة طلابها وتعلمهم، إلا أن ظهور دراسة منهجية تجريبية حول المناخ المدرسي انبثق من البحوث الصناعية/التنظيمية إلى جانب ملاحظة أن الخصائص المختلفة للمدارس كانت تحدث تباينًا كبيرًا في تحصيل الطلاب (Purkey & Smith, 1983; Kreft, 1993) ومنذ ذلك الحين يتزايد البحث في المناخ المدرسي بشكل منتظم، وقد أبدت العديد من البلدان خلال السنوات الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بهذا المجال. فيدرج معهد العلوم التربوية بالولايات المتحدة المناخ المدرسي كإستراتيجية فعالة لمنع التسرب (Dynarski et al., 2008) كما استثمرت وزارة التعليم الأمريكية (٢٠٠٧) في برنامج منحة المدارس الآمنة والداعمة، لدعم قياس المناخ المدرسي على مستوى الولايات، ودراسة جهود تحسين المناخ المدرسي. وتوصي مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (Centers for Disease Control and Prevention, 2009) بإصلاح المناخ المدرسي كإستراتيجية لتعزيز العلاقات الصحية والترابط المدرسي والوقاية من التسرب.

وقد تباينت الدراسات على نطاق واسع في كيفية تحديد المناخ المدرسي الإيجابي، ويعود هذا التباين إلى حد كبير إلى عدم وجود توافق في الآراء بشأن تعريف المناخ المدرسي. فقد اقتصرت معظم التعريفات المبكرة للمناخ المدرسي على الخصائص التنظيمية المميزة للمدرسة (James, 1982; Sargent, 1967) في حين يقترح (Wang & Degol, 2016) أن المناخ المدرسي يشمل كل ما يشكل بيئة المدرسة وما يؤثر على كل جانب من جوانب تنمية الطلاب، ويرى (Thapa et al., 2013) أن المناخ المدرسي هو الكيفية التي يدرك بها الطلاب الحياة في المدرسة، كما يرى (Stockard& Mayberry, 1992) أن العلاقات مع الطلاب والمدرسين ، وكذلك المواقف والمعايير والقيم داخل المدرسة تلعب أيضًا دورًا هاما في المناخ المدرسي، ويرى (Cohen, et al., 2009) أن

المناخ المدرسي يشمل نوعية الحياة المدرسية ويعتمد على أنماط تجارب الأفراد في الحياة المدرسية ويعكس القواعد والأهداف والقيم والعلاقات بين الأشخاص وممارسات التعليم والتعلم والهياكل التنظيمية.

وقد اهتمت مجموعة متزايدة من الأبحاث بتأثير تصورات الطلاب حول المناخ المدرسي على توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي. واستناداً إلى النظريات البيئية للنمو، ناقش التربويون أن خبرات الطلاب في بيئتهم المدرسية، وخاصة تلك الخبرات التي تلبي الاحتياجات التنموية للمراهقين، لا تؤثر فقط توافقهم الأكاديمي ولكن أيضًا في جودة حياتهم الاجتماعية والعاطفية (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000)

وتؤكد الدراسات أن ادارك الطلاب لأبعاد المناخ المدرسي يرتبط ببعض المؤشرات النفسية والأكاديمية مثل القلق (Rigby, 2000) ، أعراض الاكتئاب (Loukas, Suzuki &Horton, 2006) تقدير الذات(Way, Reddy, & Rhodes, 2007) الدافعية الأكاديمية، والتحصيل الدراسي (Roeser, Eccles & Sameroff, 1998)

وقد بينت العديد من الدراسات أن إتاحة مناخ مدرسي إيجابي يعد شرطا أساسيا لنتائج الطلاب المرغوبة التي تتراوح من التحصيل الأكاديمي إلى النمو الاجتماعية الانفعالي السليم Cohen, et al., 2009; Espelage, Low, & Jimerson, 2014; Thapa, et al., 2013) فتبين دراسة (Barile et al., 2012) ارتباط المناخ الذي يتيح علاقات جيدة بين الطالب والمعلم بالتحصيل الأكاديمي الأعلى ومعدلات تسرب اقل.

كما بينت دراسة (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005) أن المناخ المدرسي الذي يتميز بقواعد مدرسية واضحة وعادلة كان أقل تعرضا للانحرافات السلوكية، والطلاب اقل عرضة للإيذاء من أقرانهم، كما ارتبط المناخ المدرسي الإيجابي بزيادة رضا المعلمين وفعالية التدريس (Collie, Shapka, & Perry, 2012)

واستناداً إلى نتائج الدراسات التي تبين علاقة المناخ المدرسي الايجابي بالعديد من المخرجات

المرغوبة، ظهرت العديد من المبادرات الحكومية والوطنية لجعل المناخ المدرسي الإيجابي محورا أساسيا للتطوير المدرسي(Dary & Pickeral, 2013; Piscatelli & Lee, 2011)

نظرية المناخ المدرسي الحازم

اعتمد ظهور نظرية المناخ المدرسي الحازم على الأدبيات الخاصة بأنماط التنشئة الوالدية وبصفة أساسية تلك التي أجرتها (Baumrind, 1966, 1968) حيث حددت Baumrind ثلاثة أنماط رئيسة لتنشئة الأبناء تتركز حول فكرة الهيكل التأديبي أو المطالب المفروضة على الأطفال من قبل الوالدين، وكذلك الدعم أو الاستجابة المقدمة من الوالدين. تتمثل تلك الأنماط في: النمط الاستبدادي، والنمط الحازم ، والنمط المتساهل ، وقد قام (McCoby & Martin, 1983) فيما بعد بإضافة النمط المهمل. وقد تم التوصل إلى تلك الأنماط في ضوء بعدين أساسيين لسلوك الآباء وهما:

- المطالبة او الهيكل التأديبي: ويشير إلى المدى الذي يتحكم فيه الوالدين في سلوك الأبناء.
- الاستجابة او الدعم: وتشير إلى درجة قبول الوالدين وحساسيتهم لاحتياجات الأبناء العاطفية والتنموية.

وتذكر (1966) Baumrind أن الوالدين أصحاب النمط الاستبدادي يعتقدون بضرورة امتلاكهم للسلطة بدرجة كبيرة ويضعون القواعد كي يتم تطبيقها من قبل الأبناء، وفي حين يوفر أصحاب هذا النمط نظام تأديبي يضم القواعد والمسؤوليات الواجبة على الأبناء إلا أنهم لا يتيحون مستوى عال من الدعم، في المقابل ترى Baumrind أن الوالدين أصحاب النمط المتساهل يتيحون هيكل تأديبي منخفض ودعم مرتفع، حيث تقل مطالب الوالدين أصحاب هذا النمط ويتيحون الفرصة لدعم أبنائهم، ويتيحون الفرصة للأبناء لتوجيه أنشطتهم الخاصة. كما يتيح أصحاب النمط المهمل هيكل تأديبي منخفض ودعم منخفض أيضا. أما النمط الحازم فترى Baumrind أنه النمط الأكثر فعالية ويؤدي إلى أكثر النتائج إيجابية حيث يكون لدى الآباء والأمهات أصحاب هذا النمط توقعات عالية لأطفالهم، وهذه التوقعات واضحة للأبناء، كما يشترك الآباء مع الأبناء في التفكير بالقواعد والتوقعات، ويعمل الآباء أصحاب النمط الحازم على إتاحة بيئة آمنة وداعمة لأبنائهم لتحقيق التوقعات المرغوبة. وبالتالي يوفر

الآباء والأمهات الذين يستخدمون النمط الحازم درجة عالية من الهيكل التأديبي والدعم (Baumrind, 1966).

وفي ضوء ما توصلت إليه تلك المجموعة من الأبحاث حول أنماط التنشئة الوالدية تقوم نظرية المناخ المدرسي الحازم أيضا على الاعتقاد بأن كلا من الهيكل والدعم عناصر أساسية في المناخ المدرسي الإيجابي (Gregory & Cornell, 2009; Gregory et al., 2012) حيث تؤكد نظرية المناخ المدرسي الحازم أن البيئات المدرسية تكون أكثر إيجابية عندما توفر المدارس هيكلًا ودعمًا ، مما يعني أن الطلاب يتصورون بشكل مثالي وجود قواعد وإجراءات عادلة مطبقة ، ولكنهم يشعرون أيضًا بأنهم لديهم دعم من الكبار.

وقد تم تعريف الهيكل التأديبي على أنه تصورات الطلاب بأن قواعد المدرسة عادلة ومنطقية وبأن لديهم الفرصة لشرح سلوكهم عندما يُتهمون بارتكاب خطأ ما وبأنهم يعاقبون بشكل عادل عندما يستحقون ذلك، ومن خلال الهيكل التأديبي يرى الطلاب أن سلطات المدرسة عادلة وغير متحيزة ، مما يجعلهم أكثر استعداداً للامتثال لقواعد المدرسة وأقل عدوانية مع أقرانهم (Tyler, 2006).

ويشير دعم الطلاب إلى إدراك الطلاب بأن معلميهم وأعضاء هيئة التدريس الآخرين يتعاملون معهم باحترام ويبذلون الجهد كي يكون هؤلاء الطلاب ناجحين (Konold et al., 2014)

وعلى الرغم من أن هذين البعدين الأساسيين للنظرية لا يشملان جميع جوانب المناخ المدرسي أو يشكلان نموذجًا نظريًا شاملاً، إلا هناك من الأدلة ما يؤكد استحقاقهما دوراً مركزيًا في الأبحاث حول المناخ المدرسي (Cornell, Shukla, & Konold, 2016) حيث تتفق تلك السمات الأساسية لنظرية المناخ المدرسي الحازم مع المكونات الهامة لممارسات الانضباط العادل والتنفيذ الفعال للقواعد (Horner et al., 2004; Gregory et al., 2012)

وتتفق نظرية المناخ المدرسي الحازم من خلال تأكيدها على ضرورة وجود هيكل تأديبي إلى درجة كبيرة مع نظرية العدالة الإجرائية (Thibaut, Walker, 1975) في مجال العلوم الادارية والتى

تقترح أن اتخاذ القرارات وتنفيذها وفقًا لإجراءات عادلة يشعر الأفراد بالاحترام والكرامة، مما يجعل من السهل عليهم قبول النتائج التي لا يحبونها وتتم تلك الإجراءات العادلة من خلال معاملة الحالات المتماثلة على حد سواء.

كما تتفق من خلال تأكيدها على أهمية تقديم الدعم للطلاب مع نظرية السيطرة الاجتماعية (Hirschi, 1969)والتي ترى أن المراهقين أكثر احتمالا للتوافق مع الأعراف الاجتماعية التقليدية عندما يكونوا مرتبطين بالنظام الاجتماعي، وقد يحدث هذا الترابط في المدارس من خلال تطوير علاقات إيجابية مع الكبار في المدرسة. وبالتالي فإنه من المتوقع أن تقلل المدارس التي تتميز بالعلاقات الإيجابية بين الطلاب والبالغين من مشاركة الطلاب في المشكلات ، وتحد من خطر تعرضهم للعنف والإيذاء، والذي يُتوقع أن يسهم بدوره حماية الطلاب من الشعور بالقلق وعدم الأمان في المدرسة.

وبالتالي فانه في ضوء المبادئ الأساسية للنظرية فان المدارس التى تتبنى نمطا حازما من المرجح أن تكون ذات مستوى أقل من العنف والإيذاء والمشكلات السلوكية ، ومستوى أعلى من الشعور بالسلامة. فمن غير المحتمل أن يواجه الطلاب تجارب سلبية مثل العنف والإيذاء حيث لديهم أسبابا أقل للشعور بعدم الأمان في المدرسة. ففي سياق المناخ المدرسي الحازم، يُنظر إلى القواعد على أنها عادلة ويتم تطبيقها بشكل متسق.

وقد اهتمت مجموعة من الدراسات ببحث علاقة المناخ المدرسي ببعض الممارسات الخاصة بطلاب المرحلة الثانوية والتي يمثل بعضها مؤشرات للتوافق الدراسي لدى الطلاب منها: دراسة (Pellerin, 2005) من خلال إجراء تحليل بعدى لبيانات دراسة طولية أجريت على (١٦٤) مدرسة ثانوية خلال عام (١٩٨٨) وقد بينت النتائج أن طلاب المدارس الثانوية ذات المناخ الحازم أقل تغيبا عن الدراسة من المدارس ذات المناخ الاستبدادي.

وقد بينت نتائج دراسة (Jia, et al., 2009) والتي أجريت على (٧٠٦) من طلاب المرحلة المتوسطة بالصين و(٧٠٩) من طلاب المرحلة المتوسطة بالولايات المتحدة الطلاب، وجود ارتباط موجب دال

إحصائيا بين ثلاثة من أبعاد المناخ المدرسي وهى: دعم المعلم للطالب، دعم الطالب للطالب، وفرص الاستقلالية في الفصل الدراسي والتوافق النفسي والأكاديمي للمراهقين في الصين والولايات المتحدة. وارتباط سالب بين أبعاد المناخ الدراسي وأعراض الاكتئاب لدى كل من المراهقين الصينين والأمريكان.

كما بينت نتائج دراسات (Gregory et al., 2012) والتي أجريت على (٣٠٠) مدرسة ثانوية ارتباط الهيكل التأديبي ودعم الطلاب بأقل عدد من المشكلات مع الأقران (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, Huang, 2010) وانخفاض معدلات تأجيل الدراسة (Gregory, Cornell, Fan, 2011) وانخفاض مستوى عدوان الطلاب على المعلمين (Gregory et al., 2012)

وبينت نتائج دراسة (Lee, 2012) والتي أجريت على طلاب الصف التاسع والعاشر من (١٤٧) مدرسة أمريكية شاركت في برنامج لتقييم الطلاب الدولي 2000 (PISA) ، وهو مشروع مصمم لمقارنة التحصيل الدراسي في جميع أنحاء العالم. وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد المناخ الحازم (متمثلة في علاقة المعلم بالطالب والتوقعات الأكاديمية العالية) والمشاركة السلوكية والعاطفية للطلاب وجهود الطلاب ومثابرتهم في التعلم وشعورهم بالانتماء للمدرسة.

وتوصلت دراسة (Wang & Eccles, 2013) والتي أجريت على (١١٥٧) من طلاب المدارس المتوسطة إلى وجود علاقة بين الهيكل التأديبي للمدرسة والدعم الوجداني المقدم من المعلم من ناحية والمشاركة السلوكية والعاطفية والمعرفية للطلاب.

وبينت دراسة (Singh, Tripathi, Mahato, 2014) والتي أجريت على (٤٨٠٢٧) طالبًا في (٣٢٣) مدرسة ثانوية ارتباط المناخ المدرسي الحازم بزيادة مشاركة الطلاب في المدرسة وانخفاض مستوى العدوان على الأقران.

كما بينت نتائج دراسة (Cornell, Shukla, & Konold, 2016) والتي أجريت على (٣٩٣٦٤) من طلاب الصف السابع والثامن في (٤٢٣) من المدارس المتوسطة ، و(٤٨٠٢٧) طالبًا في الصفوف

من (٩ إلى ١٢) في (٣٢٣) مدرسة ثانوية ارتباط كل من الهيكل التأديبي ودعم الطلاب بزيادة مشاركة الطلاب في المدرسة.

ثالثا: التوافق الدراسي

يستخدم مفهوم التوافق ليشير إلى السلوك الذي يسمح للأفراد بالوفاء بمتطلبات البيئة، ويعرف أيضًا بأنه استجابة للتوتر والضغوط، وقد استخدم داروين المفهوم بمعنى التكيف adaptation إشارة إلى محاولة الكائن الحي البقاء على قيد الحياة في العالم المادي. ثم جاء علم النفس بمفهوم التوافق adjustment كمصطلح أكثر اتساعا ليعني رد الفعل السلوكي للمطالب الشخصية (Chauhan, 2013).

ويمثل التوافق أحد أهم المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام بالغ من قبل علماء النفس، حيث يرى علماء النفس أن السلوك الإنساني يمثل في مجمله مجموعة من المحاولات لتحقيق التوافق مع البيئة على المستوى الشخصي والاجتماعي، فالتوافق عملية ديناميكية يسعى من خلالها الفرد لخفض التوتر وإعادة حالة التوازن وذلك خلال مواجهته لسلسلة غير منتهية من المشكلات والحاجات والمواقف التي تتطلب سلوكا ملائما. ويمثل التوافق الدراسي أحد أهم مظاهر التوافق التى تظهر خلال تفاعل الطلاب مع مؤسساتهم التعليمية.

وقد اهتمت مجموعة من النظريات بتفسير سلوك التوافق لدى الأفراد ومن هذه النظريات: فيرى أصحاب النظرية البيولوجية أن العوامل الوراثية والفسيولوجية والكيميائية الحيوية هى المسئولة عن توافق الفرد أو سوء توافقه مع البيئة (محمد جاسم، ٢٠٠٩) ويظهر عدم التوافق وفقا لهذه النظرية نتيجة لخلل أو مرض في أنسجة الجسم أو الدماغ، ويمكن أن يكون هذا الخلل أو المرض ناتجًا عن الوراثة أو العدوي او الإصابة أو بسبب مشكلات نفسية جسدية.

وتبعا لنظرية التحليل النفسي ينشأ الاضطراب من عجز الأنا عن الوصول إلى حالة التوازن بين مطالب الأنا الأعلى والهي، وفشل الأنا في حل الصراع بين هذه المكونات والذي يسبب القلق ومن ثم الصراع بين إشباع الغرائز وقيم المجتمع، وبالتالي تلجأ الأنا إلي استخدام الحيل الدفاعية أو ما يعرف بميكانزمات الدفاع وخاصة حيلة الكبت حيث يتم دفع الخبرات المقلقة من الشعور إلى

اللاشعور، ويعتمد الوصول إلى الشخصية المتوافقة السوية تبعا لنظرية التحليل النفسي على قدرة الأنا على تحقيق حالة الاتزان من خلال التوفيق بين مطالب الهي والانا والأنا الأعلى. وبالتالي يتمثل التوافق تبعا لنظرية التحليل النفسي في قدرة الفرد على إدراك دوافعه والعمل على ضبطها وإشباعها بطريقة مقبولة دون اللجوء إلى الحيل الدفاعية، والقدرة على مواجهة الإحباط والتوتر وحل الأزمات وإشباع الحاجات بأساليب ناجحة (عباس محمود ، ١٩٩٠)

ووفقا للنظرية السلوكية يعد السلوك الذي يصدر عن الفرد سلوكا متعلما، سواء كان هذا السلوك سوياً أم مرضياً وتلعب البيئة الدور الرئيس في تكوين شخصية الفرد. حيث أن السلوك غير موروث، كما أن المهارات والكفاءات اللازمة لحياة ناجحة يتم اكتسابها أو تعلمها إلى حد كبير من خلال التجارب الاجتماعية للفرد (محمد جاسم ، ٢٠٠٩). وتفترض النظرية السلوكية أن تعلم السلوك المتوافق وغير المتوافق يحدث من خلال تفاعل الفرد مع بيئته حيث يعمل التعزيز على تدعيم السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة، ويعد الفرد المتوافق جيداً هو الفرد الذي تعلم السلوكيات التي تساعده على التعامل بنجاح مع متطلبات الحياة والتلاؤم مع المثل العليا التي يحددها المجتمع.

أثر التوافق الدراسي على مخرجات العملية التعليمية

تمثل المدرسة أحد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرئيسة في حياة الفرد. حيث تمثل أول اتصال للطفل مع العالم خارج المنزل. لمدة اثني عشر عاما تقريبًا، يقضي بها الطفل من خمس إلى سبع ساعات يوميًا، مما يجعل من المدرسة أهم الركائز التي تدعم تطور شخصية الفرد (Raju& Rahamtulla, 2007) ، وفي الوقت الذي يترك فيه الطفل أسرته ويذهب إلى المدرسة، يمر بسلسلة طويلة من التوافقات بين شخصيته الفريدة وبيئة المدرسة، ويلعب هذا التوافق الدراسي دوراً حيوياً في حياة الطلاب، حيث يؤثر على نموهم وانجازهم كما يؤثر أيضا في دافعيتهم واتجاهاتهم نحو المدرسة، وما يشعرون به من قلق او وحدة (Newman, 2000).

وينعكس نجاح الطالب في التوافق مع المدرسة على نموه الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي المستمر (Joussemet, Koestner, Lekes, Landry, 2005) حيث يشعر الأطفال الذين

يتوافقون جيداً بالانتماء إلى المدرسة الجديدة، ويشعرون بالراحة والأمان والاسترخاء بدلاً من القلق أوالخوف أوالغضب. كما يلتزمون بالقواعد والقوانين ويتبعون التعليمات، ويتفاعلون جيداً مع الآخرين، كما يمكنهم إدارة مشاعرهم بشكل جيد، ويهتمون بالتعلم ولديهم دوافع للمشاركة في الأنشطة المدرسية (Chen, Chen, Li, Wang, 2009)

إن التوافق الجيد يعد مؤشرا إيجابيا لمستوى التحصيل لدى الطلاب إذ يخلق دافعا قويا لتحقيق أعلى درجات التحصيل الدراسي من ناحية، ويولد لديهم رغبة في الدراسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى (صالح هداية ، ٢٠١٥). فالتلاميذ منخفضي التوافق يعانون من التوتر النفسي، والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس ويعبرون عن توترهم النفسي بطرق عدة، كاستجابات التردد أو القلق أو يسلكون مسالك العنف خلال اللعب (عبد الحميد محمد، ٢٠٠١).

وقد أكدت نتائج الأبحاث على مدى عقود من الزمن أن خبرات الطلاب في المدرسة وتوافقهم الدراسي يمكن ان يؤثر في نموهم. كما يعد عاملا حاسما في تحصيلهم الدراسي (Sennett, Finchilescu, Gibson& Strauss, 2003; Strahan, 2003)

وقد أهتم الباحثون بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي وقد بينت بعض الدراسات وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي لصالح الذكور ومنها: دراسات (سعاد سليمان وعبد الله المنيزل، ١٩٩٩)(Singh, 2006).

وتوصلت مجموعة أخرى من الدراسات إلى وجود فروق في التوافق الدراسي لصالح الإناث ومنها: دراسة (محمد احمد ، احمد عودة، ٢٠٠٤؛ ميدون مباركة ، عبد الفتاح ابي مولد، ٢٠١٤) ودراسات (Uguak, Elias, Uli, &Suandi, 2006; Roy& Mitra, 2012)

وبينت نتائج مجموعة أخرى من الدراسات عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي ومنها دراسات: (محمد لحرش ، إسماعيل خليفة، ٢٠١٤؛ شهاب محمد، ٢٠١٥) ودراسات (Maureen, John, Ayere, 2011; Kaur, 2012; Gupta & Mehtani, 2017)

ونادرة تلك الدراسات التي تتناول الفروق التي ترجع إلى الصف الدراسي ومكان الإقامة

(ريف- حضر) إلا أن بعض الدراسات ومنها دراسة (رشاد على، إبراهيم سالم، ١٩٩٣) بينت أن أبناء الريف اقل تكيفا بشكل عام. في حين توصلت دراسة (Stanley, Comello, Edwards, Marquart, 2007) إلى عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين طلاب الريف والمدن. كما ندرت تلك الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق الدراسي بين طلاب الصفوف المختلفة بالمرحلة الثانوية إلا أن بعض الدراسات تظهر أن الطلاب الأكبر سنا اقل توافقا بشكل عام (رشاد على، إبراهيم سالم، ١٩٩٣). كما بينت دراسات (Archambault, et al., 2009; Barber & Olsen, 2004; Li & Lerner, 2011) (خضر محمد ، خالد ناصر ، ٢٠١٣) انخفاضا في تحصيل الطلاب ودافعيتهم ومشاركاتهم في الأنشطة مع التقدم في سنوات الدراسة، مما يعكس علاقة عكسية بين التوافق الدراسي وعدد سنوات الدراسة.

فروض الدراسة

١- توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي (دافعية داخلية، دافعية خارجية، غياب الدافعية) ودرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي الحازم و ودرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٣- تتنبأ درجات الطلاب على مقياس الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٤- تتنبأ درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي الحازم بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية.

٥- تفسر الدافعية للتعلم وفقا لنظرية التحديد الذاتي (الداخلية والخارجية وغياب الدافعية) نسبة اضافية من التباين في التوافق الدراسي عند تحييد اثر المناخ المدرسي. عند تحييد نسبة التباين التي يفسرها المناخ المدرسي.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلاب على مقياس التوافق الدراسي ترجع إلى (الجنس، الصف، محل الإقامة)

منهج وإجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتحقق من صحة الفروض.

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

أ- مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة بالتخصصات العلمية والأدبية من طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث بمحافظة المنيا للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ والبالغ عددهم (٧٠٠١٤) طبقا لإحصاءات وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

ب- العينة الاستطلاعية: ضمت العينة الاستطلاعية (٥٢) من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة المنيا (٢٣) من الذكور و(٢٩) من الإناث من الصفوف الثلاثة بمتوسط عمر زمني (١٧,١) سنة وانحراف معياري (٠,٨٨) سنة تم اختيارهم عشوائيا بهدف التحقق من شروط أدوات الدراسة.

ج- العينة الأساسية: ضمت عينة البحث (١١٥٢) من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة المنيا من الذكور والإناث من الصفوف الثلاثة بمتوسط عمر زمني (١٦,٩) سنة وانحراف معياري (٠,٩٨) سنة ويبين جدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعا الجنس والصف الدراسي.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعا للجنس والصف الدراسي

الصف / الجنس	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
ذكور	١٩٨	٢٠١	١٥١	٥٥٠
إناث	١٦٢	٢٧٩	١٦١	٦٠٢
المجموع	٣٦٠	٤٨٠	٣١٢	١١٥٢

٣- أدوات الدراسة

أولا : مقياس الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد مقياس الدافعية الحالي في ضوء نظرية التحديد الذاتي بعد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بالنظرية وبعض المقاييس ذات العلاقة ومنها :

- مقياس التحديد الذاتي الخاص بالمعاهد الأمريكية للبحوث The American Institutes for Research self Determination Scale (AIR) إعداد (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug& Stolarski, 1994)
- مقياس الدافعية الأكاديمية للمرحلة الجامعية Academic Motivation Scale College Version (AMS-C28) إعداد (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, Vallières, 1992)

ضم المقياس الحالي في صورته الأولية (٢٨) عبارة تقيس الدافعية في ضوء نظرية التحديد الذاتي من خلال ثلاثة أبعاد وهى :

- الدافعية الداخلية : وتضم عبارات تقيس الدافع للمعرفة، والدافع للانجاز، والدافع للإثارة.
- الدافعية الخارجية : وتضم عبارات تقيس دافع التنظيم الخارجي، ودافع التنظيم المستوعب، ودافع التنظيم المحدد، ودافع التنظيم المتكامل.
- غياب الدافعية : وتضم عبارات تقيس عدم وجود الدافعية

ويستجيب المفحوص على المقياس وفقا لتدريج خماسي يتراوح من (تنطبق دائما) إلى (لا تنطبق)

تحكيم المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٥ محكمين) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي ، تم إجراء تعديلات في صياغة بعض العبارات في ضوء مقترحات المحكمين، وقد تم الإبقاء على جميع العبارات حيث بلغت نسبة الاتفاق على عبارات المقياس ١٠٠٪

الاتساق الداخلي للمقياس

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تقدير معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي اليه المفردة بعد حذف درجة المفردة وقد تم حذف المفردات ذات معاملات الارتباط غير الدالة ، أو الضعيفة ويبين جدول (٢) معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد بعد حذف درجة العبارة من البعد.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها (ن=٥٢)

العبارة	الدافعية الداخلية	العبارة	الدافعية الخارجية	العبارة	غياب الدافعية
٢	٠,٦٥*	١	٠,١٨	٥	٠,٦١*
٤	٠,٦٢*	٣	٠,٥٣*	١٢	٠,٦٤*
٦	٠,٥٢*	٧	٠,٤٧*	١٩	٠,٨٠*
٩	٠,٨٢*	٨	٠,٢٦	٢٦	٠,٧٩*
١٣	٠,٦٤*	١٠	٠,٥١*		
١٦	٠,٦٥*	١٤	٠,٦٦*		
١٨	٠,٧١*	١٥	٠,٥٤*		
٢٠	٠,٤٨*	١٧	٠,٦٤*		
٢٣	٠,٧٤*	٢١	٠,٧٦*		
٢٥	٠,٧١*	٢٢	٠,٤٠*		
٢٧	٠,٦٧*	٢٤	٠,٥٢*		
		٢٨	٠,٦٨*		

- دالة إحصائيا عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ان معظم عبارات المقياس ارتبطت بصورة دالة إحصائيا مع الأبعاد التى تنتمي إليها ، وقد تم حذف العبارات ذات الارتباط غير الدال وهى العبارات رقم ١، ٨ ، كما تم حذف العبارة رقم ٢٢ حيث ذات ارتباط دال إحصائيا بالبعد إلا أنها ذات ارتباط ضعيف، ويبين جدول (٣) توزيع العبارات على أبعاد المقياس في صورته النهائية بعد حذف العبارات الثلاث.

جدول (٣) توزيع عبارات مقياس الدافعية على
أبعاد المقياس بعد حذف العبارات ذات الارتباط الضعيف أو غير الدال

الأبعاد	المفردات	العدد
الدافعية الداخلية	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤	١٢
الدافعية الخارجية	٢،٦، ٨، ١٢، ١٣ ،١٥، ١٩، ٢١ ، ٢٥	٩
غياب الدافعية	٤، ١٠، ١٧، ٢٣	٤

صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس تم تقدير معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية والتى تبلغ (٥٢) طالب على مقياس الدافعية الحالي المعد وفقا لنظرية التحديد الذاتي، ومقياس الدافعية إعداد (عبد الرسول عبد الباقي، طارق نور الدين، ٢٠١٥) والمعد في ضوء نظرية التحديد الذاتي، والذي قام معدوه بالتحقق من صدقه من خلال التحليل العاملي حيث تشبعت عباراته على بعدين هما: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس الحالي، ومقياس الدافعية الأكاديمية إعداد (عبد الرسول عبد الباقي، طارق نور الدين، ٢٠١٥) ٠,٧٣ وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا مما يبين صدق المقياس الحالي.

ثبات المقياس

كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمة معامل ألفا ٠,٧٢ ، ٠,٦٩، ٠,٧١ وذلك لأبعاد الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية ، غياب الدافعية على الترتيب. وتشير قيم معاملات ألفا المرتفعة إلى ثبات المقياس الحالي.

ثانيا: مقياس المناخ المدرسي الحازم

قامت الباحثة بترجمة مقياس المناخ المدرسي الحازم اعداد (Cornell, Shukla, Konold, 2016) والذي يضم (١٥) عبارة تقيس المناخ المدرسي الحازم من خلال بعدين هما:

الهيكل التأديبي: ويضم عبارات تقيس إدراك الطلاب بوجود قواعد صارمة بالمدرسة لكنها تطبق بصورة عادلة

الدعم : ويضم عبارات تقيس إدراك الطلاب أن معلميهم يريدون نجاحهم ، وسوف يتعاملون معهم دائمًا باحترام.

ويستجيب المفحوص على المقياس وفقا لتدريج خماسي يتراوح من تنطبق دائما (٥ درجات) إلى لا تنطبق (درجة واحدة)

ويبين جدول (٤) توزيع العبارات على أبعاد المقياس، وقد تم مراجعة الترجمة من خلال احد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الانجليزية.

جدول (٤)

توزيع عبارات مقياس المناخ المدرسي الحازم على الأبعاد

البعد	رقم العبارة	العدد
النظام التهذيبي	١، ٢، ٣، ٤*، ٥*، ٦، ٧	٧
دعم الطلاب	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٨

*عبارة سالبة

الاتساق الداخلي للمقياس

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تقدير معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي اليه المفردة بعد حذف درجة المفردة ويبين جدول (٥) معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد بعد حذف درجة العبارة من البعد.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد بعد حذف درجة العبارة من البعد

العبارة	الهيكل التأديبي	العبارة	الدعم
١	٠,٦٥*	٨	٠,٥٨*
٢	٠,٦٥*	٩	٠,٦٢*
٣	٠,٦١*	١٠	٠,٧٠*
٤	٠,٥٩*	١١	٠,٧٢*

٥	*٠,٥٢	١٢	*٠,٦٠
٦	*٠,٥٤	١٣	*٠,٥٣
٧	*٠,٥١	١٤	*٠,٦٦
		١٥	*٠,٥٨

*دالة إحصائيا عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع عبارات المقياس ارتبطت بصورة دالة إحصائيا مع الأبعاد التي تنتمي إليها مما يبين الاتساق الداخلي للمقياس.

صدق المقياس

تحقق معدو المقياس من صدق المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي لمفردات المقياس ، خلال مراحل مختلفة من تطوير المقياس (Konold & Cornell, 2015; Cornell, Shukla, Konold, 2016) وقد بينت النتائج تشبع العبارات على الأبعاد التي تنتمي إليها مما يبين صدق المقياس.

ثبات المقياس

لإغراض البحث الحالي قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق وقد بلغت قيمة معاملات الاستقرار ٠,٨٣ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٥ وذلك لبعد الهيكل التأديبي، دعم الطلاب، الدرجة الكلية على الترتيب.

كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمة معامل ألفا ٠,٧٥ ٠,٧٦ ، ٠,٧٥ وذلك لبعد الهيكل التأديبي، دعم الطلاب، الدرجة الكلية على الترتيب، وتشير هذه المعاملات إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات عالية.

ثالثا : مقياس التوافق الدراسي

قامت الباحثة بإعداد المقياس الحالي بعد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بالتوافق الدراسي والاطلاع على المقاييس ذات العلاقة ومنها :

- مقياس التوافق لطلاب المدارس إعداد (Sinha & Singh, 2013)
- مقياس التوافق الأكاديمي إعداد (Clinciu & Cazan, 2014)
- ضم المقياس في صورته الأولية (٣٠) عبارة تقيس التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية من خلال أربعة أبعاد هى :

- العلاقة مع المعلمين : وتعبر عن علاقة الطالب الجيدة مع المعلمين بالمدرسة
- العلاقة مع الزملاء : وتعبر عن العلاقة الطيبة التي تربط الطالب بزملائه بالمدرسة
- الالتزام بالنظام المدرسي : ويعبر عن شعور الطالب بالمسئولية والولاء للجماعة المدرسية والتزامه طواعية بالنظم والقواعد المدرسية.
- الاجتهاد في الدراسة : ويعبر عن الرغبة في النجاح والمعرفة والفهم والتقدم والاتجاه الايجابي نحو الدراسة.

ويستجيب المفحوص على المقياس وفقا لتدريج خماسي يتراوح من (تنطبق دائما) إلى (لا تنطبق)

تحكيم المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٥ محكمين) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي ، تم إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين والإبقاء على عبارات المقياس حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها ٨٠٪ فأكثر

الاتساق الداخلي للمقياس

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تقدير معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة ويبين جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها بعد حذف درجة العبارة من البعد ، وقد تم حذف المفردات ذات معاملات الارتباط غير الدالة ، أو الضعيفة ، ويبين جدول (٧) توزيع العبارات على المقياس بعد حذف العبارات ذات الارتباط غير الدال أو الضعيف.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد بعد حذف درجة العبارة من البعد

العبارة	العلاقة مع المعلمين	العبارة	العلاقة مع الزملاء	العبارة	الالتزام بالنظام المدرسي	العبارة	الاجتهاد في الدراسة
٨	٠,٥٦**	١	٠,٧٨**	٦	٠,٦٥**	١٠	٠,٥٢*
٩	٠,٣٨**	٢	٠,٤٩**	٧	٠,٠٨	١٢	٠,٤٢**
١١	٠,٥٩**	٣	٠,٧٨**	١٣	٠,٦٣**	١٤	٠,٦٣**
١٩	٠,٧٦**	٤	٠,٧٧**	١٧	٠,٦٥**	١٦	٠,٢٠
٢٩	٠,٥٩**	٥	٠,٣٠*	٢٠	٠,٥٤**	١٨	٠,٥٦**
٣٠	٠,٧٦**	١٥	٠,٢٤	٢٢	٠,٧١**	٢١	٠,٥٦**
		٢٨	٠,٧٧**	٢٧	٠,٥١**	٢٣	٠,٧٠**
						٢٤	٠,٣٤*
						٢٥	٠,٦٦**
						٢٦	٠,٥٢**

**دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن معظم عبارات المقياس ارتبطت بصورة دالة إحصائيا مع الأبعاد التى تنتمي إليها ، وقد تم حذف العبارات ذات الارتباط غير الدال وهى العبارات ٧، ١٥، ١٦ كما تم

حذف العبارات ذات الارتباط الضعيف وهى العبارات رقم ٥، ٩، ويبين جدول (٧) توزيع العبارات على أبعاد المقياس في صورته النهائية بعد حذف العبارات الخمس.

جدول (٧)

توزيع العبارات على المقياس في صورته النهائية

البعد	العبارات
العلاقة مع المعلمين	٦، ، ٨*، ١٤، ٢٤*، ٢٥
العلاقة مع الزملاء	١*، ٢*، *٣، ٤* ، ٢٣*
الالتزام بالنظام المدرسي	٥، ، ١٠، ١٢، ١٥، ١٧، ، ٢٢
الاجتهاد في الدراسة	٧، ، ٩* ، ١١*، ، *١٣، ١٦*، ١٨، ١٩، ٢٠*، ٢١*

*عبارة سالبة

- **صدق المقياس**

تم تقدير معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس الحالي ، ودرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي إعداد (حسين عبد العزيز الدريني، ١٩٩٨) ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٩٤ ويشير معامل الارتباط المرتفع الدال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ إلى تمتع المقياس الحالي بمعامل صدق عال.

ثبات المقياس

- تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، بفاصل زمني أسبوعين، وقد بلغت قيمة معاملات الاستقرار ٠,٨٩ ، ٠,٨٥ ، ٠,٨٨ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٧ وذلك لأبعاد العلاقة مع المعلمين، العلاقة مع الزملاء، الالتزام بالنظام المدرسي، الاجتهاد في الدراسة ، الدرجة الكلية على الترتيب. وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يشير الى ان المقياس يتمتع بمعامل ثبات عال.

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الباحثة الأساليب التالية :

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- معامل ارتباط (بيرسون)
- تحليل الانحدار الهرمي
- تحليل التباين المتعدد

نتائج الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة والبالغ عددها (١١٥٢) طالب ، (٥٥٠) من الذكور ، (٦٠٢) من الإناث من طلاب الصف الأول والثاني والثالث الثانوي من سكان الريف والحضر بمتوسط عمر زمني (١٦,٩) سنة وانحراف معياري (٠,٩٨) سنة ، ويوضح جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية لدرجات الطلاب على المقاييس الفرعية للدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي، ومقياس المناخ المدرسي الحازم ، والتوافق الدراسي.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية لدرجات الطلاب على مقاييس الدافعية والمناخ المدرسي والتوافق الدراسي

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
الدافعية الداخلية	٢٧,٤٤	٤,٨٢	٣٦
الدافعية الخارجية	٢٢,٢٧	٣,٣٣	٢٧
غياب الدافعية	٧,٦١	٢,٢٨	١٢
المناخ المدرسي	٥٢,٢٧	١٠,٠٤	٤٥
التوافق الدراسي	٧٦,٦١	١٢,٦٨	٦٩

يلاحظ من الجدول السابق انخفاض متوسط درجات الطلاب على المقياس الفرعية للدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي (الدافعية الداخلية والخارجية وغياب الدافعية) وذلك مقارنة

بالمتوسطات الفرضية لتلك المقاييس . وزاد متوسط درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي الحازم مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس، كما زاد متوسط درجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس.

ويلاحظ من الوصف السابق لدرجات الطلاب على المقاييس المستخدمة في الدراسة تمتع الطلاب عينة الدراسة بمستوى من التوافق الدراسي اعلى من المتوسط ، كما كان ادراكهم لمناخهم المدرسي اقرب الى المناخ الحازم.

الا ان درجات الطلاب ترصد ايضا انخفاضا في الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلاب عينة الدراسة وقد يكون ذلك انعكاسا للوضع السائد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

- **نتائج الفرض الاول**

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على انه :

توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي (دافعية داخلية، دافعية خارجية، غياب الدافعية) ودرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي (دافعية داخلية، دافعية خارجية، غياب الدافعية) ودرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط ٠,٣٧ ، ٠,٤٥ ، - ٠,٦٥ ، بين التوافق الدراسي وكل من الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، غياب الدافعية على الترتيب. مما يبين وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الدافعية الداخلية ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي، كذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الدافعية الخارجية ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس غياب الدافعية ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي. وبالتالي يمكن قبول الفرض الأول.

- **نتائج الفرض الثاني:**

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على انه :

توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي الحازم و ودرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي الحازم ودرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد بلغت قيم معاملات ارتباط بعدي مقياس المناخ المدرسي الحازم: الهيكل التأديبي ودعم الطلاب بالتوافق الدراسي ٠,٤٥ ، ٠,٣١ على الترتيب ، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمناخ الحازم والتوافق الدراسي ٠,٤١ مما يبين وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي وكل من بعدى الهيكل التأديبي ودعم الطلاب والدرجة الكلية للمناخ الحازم، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثاني.

- **نتائج الفرض الثالث والرابع والخامس:**

ينص الفرض الثالث على انه " تتنبأ درجات الطلاب على مقياس الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية"

وينص الفرض الرابع على انه " تتنبأ درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي الحازم بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية.

وينص الفرض الخامس على انه "تفسر الدافعية للتعلم وفقا لنظرية التحديد الذاتي (الداخلية والخارجية وغياب الدافعية) نسبة إضافية من التباين في التوافق الدراسي"

لاختبار صحة الفروض الثلاثة السابقة أجرت الباحثة تحليل الانحدار الهرمي الخطي Hierarchal Linear Regression Analysis **بهدف الكشف عن الدافعية للتعلم وفقا لنظرية التحديد الذاتي (الداخلية والخارجية وغياب الدافعية) ، والمناخ المدرسي كعوامل منبئة بالتوافق الدراسي . وما إذا كان الدافعية للتعلم (الداخلية والخارجية وغياب الدافعية) تفسر نسبة إضافية من التباين في التوافق الدراسي عند تحييد اثر المناخ المدرسي.**

وقد تم في تحليل الانحدار الهرمي إدخال المناخ المدرسي في Block1 **وإدخال المناخ المدرسي**

والدافعية للتعلم (داخلية وخارجية وغياب الدافعية) في block2 وكان التوافق الدراسي متغيرا تابعا أو متنبئا به ، وقد تم اجراء التحليل باستخدام برنامج SPSS 20.0 . ويبين جدول (٨) نتائج تحليل الانحدار.

جدول (٨) نتائج تحليل انحدار الهرمي لتأثير المناخ المدرسي والدافعية للتعلم (الدافعية الداخلية والخارجية وغياب الدافعية) في التوافق الدراسي

	المتغيرات	معامل الانحدار غير المعياري B	معامل الانحدار المعياري Beta	ت	مربع معامل الارتباط	التغير في مربع معامل الارتباط	ف لنموذج الانحدار
Block1	الثابت	٥٠,١٣			٠,١٦		*١٦٨,٤١
	١-المناخ المدرسي	٠,٥١	٠,٤٠	*١٢,٩٨			
Block2	الثابت	٦٠,٩٧			٠,٤٣	٠,٢٧	*١٦٧,٧٤
	١-المناخ المدرسي	٠,٢٥	٠,١٩	*٦,٦٢			
	٢-الدافعية الداخلية	٠,٢١	٠,٠٨	*٢,٣١			
	٣-الدافعية الخارجية	٠,٦٨	٠,١٨	*٥,٣٤			
	٤-غياب الدافعية	-٢,٤	-٠,٤٤	*-١٥,٩٥			

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بـ Block1 إن المناخ المدرسي يفسر نسبة من التباين في التوافق الدراسي قدرها ١٦٪ (ر^{٢}= ٠,١٦) وقد كانت قيمة ف دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

كذلك بينت النتائج أن المناخ المدرسي يتنبأ بالتوافق الدراسي على نحو دال إحصائيا (بيتا المعيارية=٠,٤٠، ت=١٢,٩٨ دالة عند مستوى ٠,٠١).

وأظهرت النتائج المتعلقة بـ Block2 أن المناخ المدرسي والدافعية للتعلم (داخلية وخارجية وغياب الدافعية) قد فسرا معا نسبة من التباين في التوافق الدراسي قدرها ٤٣٪ (ر٢=٠,٤٣) وقد كانت قيمة ف دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

كما تبين النتائج أن المناخ المدرسي (بيتا المعيارية =٠,١٩ ، ت=٦,٦٢ دالة عند مستوى ٠,٠١) ، والدافعية الداخلية (بيتا المعيارية =٠,٠٨ ، ت=٢,٣١ دالة عند مستوى ٠,٠١)، والدافعية الخارجية (بيتا المعيارية =٠,١٨ ، ت=٥,٣٤ دالة عند مستوى ٠,٠١)، وغياب الدافعية (بيتا المعيارية = - ٠,٤٤ ، ت= - ١٥,٩٥ دالة عند مستوى ٠,٠١) تتنبأ بالتوافق الدراسي بصورة دالة إحصائيا وقد كان غياب الدافعية أقوى منبئ بالتوافق الدراسي يليه المناخ المدرسي ثم الدافعية الخارجية ثم الدافعية الداخلية وذلك وفقا للقيم المطلقة لبيتا المعيارية.

وأظهرت النتائج أن الفرق بين قيمة ر٢ لـ Block2 وقيمة ر٢ لـ Block1 (٠,٤٣ – ٠,١٦ = ٠,٢٧) ، ويمثل هذا الفرق R2 Increment وهى نسبة الزيادة في التباين المفسر في التوافق الدراسي بين Block1 وBlock2

وعلية يمكن القول ان إضافة المناخ الدراسي الى جانب الدافعية للتعلم (داخلية وخارجية وغياب الدافعية) في ل Block2 اسهم في زيادة التباين الذي يفسره Block2 في التوافق بنسبة ٠,٢٧ عما يفسره Block1

نتائج الفرض السادس:

لاختبار صحة الفرض السادس والذي ينص على أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلاب على مقياس التوافق الدراسي ترجع إلى (الجنس، الصف، محل الإقامة).

تم إجراء تحليل التباين المتعدد للفروق في التوافق الدراسي التي ترجع إلى الجنس والصف ومحل الإقامة ويبين جدول (٩) نتائج تحليل التباين

جدول (٩) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق
في التوافق الدراسي التي ترجع إلى الجنس والصف ومحل الاقامة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مربع ايتا	حجم التأثير
الجنس	٣٧٩٨,٥٥	١	٣٧٩٨,٥٥	*٢٤,١٨	٠,٠٣	ضعيف
الصف	١٧٢,٦١	٢	٨٦,٣٠	٠,٥٥		
محل الإقامة	٢٣,٩٤	١	٢٣,٩٤	٠,١٥		
الجنس×الصف	٦٣٤,٨١	٢	٣١٧,٤١	٢,٠٢		
الجنس×محل الإقامة	٦٢,٥٨	١	٦٢,٥٨	٠,٤٠		
الصف×محل الإقامة	٧٢٢,٨٧	٢	٣٦١,٤٤	٢,٣٠		
الجنس×الصف× محل الإقامة	٤٠٤,٨٦	٢	٢٠٢,٤٣	١,٢٩		
الخطأ	١٤٣٧١٧,٦٦	٩١٥	١٥٧,٠٧			
الكلي	٥٦٢٢٨٦٦	٩٢٧				

*دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من النتائج بالجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية على مقياس التوافق الدراسي لصالح الإناث حيث كان متوسط الذكور ٧٤,٣١ ومتوسط الإناث ٧٩,٠٨ ، وقد كان حجم التأثير ضعيفا (٠,٠٣) ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي ترجع للصف او لمحل الإقامة. وبالتالي يمكن بشكل عام قبول الفرض السادس.

تفسير النتائج

بينت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية والتوافق الدراسي ، كما بينت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة موجبة بين الدافعية الخارجية والتوافق الدراسي ووجود علاقة سالبة بين غياب الدافعية والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

وقد كان غياب الدافعية أقوى منبئا بالتوافق الدراسي يليه المناخ المدرسي ثم الدافعية الخارجية ثم الدافعية الداخلية ، كما أسهمت الدافعية في زيادة نسبة التباين المفسر في التوافق الدراسي للطلاب بنسبة ٢٧٪ مع تحييد اثر المناخ الدراسي.

وتتفق تلك النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة (Baker, 2004) والتي بنت نتائجها أن الدافعية الداخلية تتنبأ بصورة دالة بانخفاض مستوى الضغوط النفسية لدى الطلاب، في حين أن غياب الدافعية يتنبأ بزيادة الضغوط النفسية، وانخفاض التوافق مع الجامعة والإصابة بالأمراض النفسية، وتتفق مع نتائج دراسة (Petersen, et al., 2009) والتي بينت وجود ارتباط بين الدافعية الداخلية والتوافق الاكاديمي ودراسة (Bailey& Phillips, 2015) والتي بينت ارتباط الدافعية الداخلية بالسعادة والأداء الأكاديمي وظهور علاقة ضعيفة بين الدافعية الخارجية والأداء الاكاديمي والسعادة، وارتباط غياب الدافعية بالمخرجات الأضعف. كما تتفق مع دراسة (سعيد رياش، خالد شنون، ٢٠١٤) والتي بينت وجود علاقة موجبة بين دافعية الانجاز والتوافق الدراسي. وتختلف مع نتائج دراسة (Baker, 2004) والتى تبين نتائجها عدم وجود علاقة بين الدوافع الخارجية مع مؤشرات التوافق

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية من حيث وجود ارتباط بين دافعية الطلاب وفقا لنظرية التحديد الذاتي وتوافقهم الدراسي بأنه عندما يشبع الطالب حاجته للاستقلال والاعتماد على الذات ويشعر بقدرته على السيطرة على حياته وعلى التحكم بسلوكه ، وعندما يشبع حاجته للجدارة والاستحقاق ويشبع حاجته للانتماء للآخرين وهى حاجات رئيسة للطلاب خاصة في مرحلة المراهقة حيث يحتاج المراهق الي الاهتمام والثقة والحرية في الاختيار والاستقلال في صنع القرار، فأن ذلك سينعكس على انجازه وإقدامه على المشاركة في المهام الدراسية وستزداد ثقته بنفسه ويقيم علاقات جيده مع المعلمين والأقران ويستجيب للنظم والقواعد. في حين أن الطلاب الذين لا تتاح لهم الفرص لمثل هذه العلاقات أو للاستقلالية، سيواجهون "عدم تطابق" بين احتياجات النمو والسياق الذي يتواجدون فيه وبالتالي سيعانون من الناحية النفسية ويقل توافقهم الاكاديمي

كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي الحازم ودرجاتهم على مقياس التوافق وبينت النتائج ان المناخ المدرسي يتنبأ بالمناخ المدرسي على نحو دال إحصائيا وقد فسر المناخ المدرسي نسبة من التباين في التوافق الدراسي قدرها ١٦٪ وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة (Pellerin, 2005) والتي بينت نتائجها أن طلاب المدارس ذات المناخ الحازم أقل تغيبا عن الدراسة ودراسة (Jia, et al., 2009) والتي بينت نتائجها وجود ارتباط موجب بين دعم المعلم للطالب، دعم الطالب للطالب، وفرص الاستقلالية في الفصل الدراسي من ناحية والتوافق النفسي والأكاديمي لدى الطلاب، ودراسات (Gregory et al., 2010, 2011, 2012) والتي بينت ارتباط الهيكل التأديبي ودعم الطلاب بأقل عدد من المشكلات مع الأقران، وانخفاض معدلات تأجيل الدراسة ، وانخفاض مستوى عدوان الطلاب على المعلمين، ودراسة (Lee, 2012) والتي بينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد المناخ الحازم (متمثلة في علاقة المعلم بالطالب والتوقعات الأكاديمية العالية بالمشاركة السلوكية والعاطفية للطلاب وجهود الطلاب ومثابرتهم في التعلم وشعورهم بالانتماء للمدرسة. ودراسة (Wang & Eccles, 2013) والتى توصلت الى وجود علاقة بين الهيكل التأديبي للمدرسة والدعم الوجداني المقدم من المعلم من ناحية والمشاركة السلوكية والعاطفية والمعرفية للطلاب، ودراسة (Singh, Tripathi, Mahato, 2014) والتى بينت ارتباط المناخ المدرسي الحازم بزيادة مشاركة الطلاب في المدرسة وانخفاض مستوى العدوان على الأقران. ودراسة (Cornell, Shukla, & Konold, 2016) والتي بينت ارتباط كل من الهيكل التأديبي ودعم الطلاب بزيادة مشاركة الطلاب في المدرسة.

ويمكن تفسير النتائج الحالية فيما يتعلق بوجود علاقة موجبة بين المناخ المدرسي الحازم والتوافق الدراسي للطلاب وإسهام المناخ المدرسي الحازم في تفسير نسبة كبيرة من التباين في درجات التوافق الدراسي للطلاب بأنه عندما يدرك الطلاب وجود قواعد وإجراءات عادلة ومنطقية ومطبقة دون تحيز يشعر الطلاب بالثقة في المعلمين وإدارة المدرسة ويصبحون أكثر استعداداً للامتثال لقواعد المدرسة وأقل عدوانية على أقرانه واقل ممارسة للعنف ، كما أن الدعم الذي يتيحه المناخ الحازم يشعر الطلاب

بالأمان والثقة والانتماء للمدرسة والارتباط بالمعلمين والمسئولين بالمدرسة مما يقلل شعورهم بالقلق ويقلل من احتمال مشاركتهم في المشكلات ، ويزيد من احتمال مشاركتهم في الأنشطة المدرسية والتعاون مع الزملاء في أداء المهام الدراسية

ويمكن تفسير الزيادة في نسبة التباين المفسر نتيجة إضافة الدافعية الى المناخ الدراسي بأنه إلى جانب ان لكل من المناخ المدرسي والدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي إسهاما في تفسير التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الا ان الدافعية عامل حاسم فيما يحققه الطالب من توافق دراسي بغض النظر عن التأثير الذي يحدثه المناخ المدرسي.

وتبين النتائج الحالية وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية على مقياس التوافق الدراسي لصالح الإناث وقد كان حجم التأثير ضعيفا وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية على مقياس التوافق الدراسي لصالح الإناث مع نتائج دراسات (محمد احمد ، احمد عودة، ٢٠٠٤ ؛ ميدون مباركة، عبد الفتاح أبي مولد، ٢٠١٤) ودراسات (Uguak, et al., 2006; Roy& Mitra, 2012)

وتختلف مع نتائج دراسات عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي ومنها دراسات: (محمد لحرش ، إسماعيل خليفة، ٢٠١٤ ؛ شهاب محمد ، ٢٠١٥) ودراسات (Maureen et al., 2011; Kaur, 2012; Gupta & Mehtani, 2017) والتى توصلت الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي. كما تختلف مع نتائج دراسات (سعاد سليمان ، عبد الله المنيزل، ١٩٩٩) (Singh, 2006) والتي توصلت الى وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي لصالح الذكور.

وقد ترجع نتائج الدراسة الحالية من حيث وجود فروق في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث لصالح الإناث إلى إن المقررات الدراسية والأنشطة التدريسية أكثر ملاءمة للفتيات كما أن الفتيات أكثر إذعانا للنظم والقواعد المدرسية وبالتالي يحققن مستوى أعلى من التوافق الدراسي.

وتبين النتائج الحالية عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسات (Archambault, et al., 2009; Barber & Olsen, 2004; Li & Lerner, 2011) (خضر محمد ، خالد ناصر، ٢٠١٣) والتي بينت أن التوافق الدراسي لدى الطلاب يقل بتقدم الطلاب في سنوات الدراسة وقد يرجع عدم وجود فروق في التوافق الدراسي لدى طلاب الصفوف الثلاثة إلى الى انه رغم توقع انخفاض التوافق الدراسي لدى طلاب بسبب تزايد الضغوط مع الانتقال للصفوف النهائية، وانقطاع الطلاب عن مدارسهم وقضاء أوقاتهم في مراكز الدروس الخصوصية إلا أن التحاق الطالب بالمدرسة الثانوية بحد ذاته يمثل مرحلة انتقالية، حيث يقابل طلاب مختلفين عمن ألفهم في المرحلة السابقة كذلك إدارة مدرسية ومعلمين مختلفين وبالتالي يقل التوافق الدراسي لدى الطالب في بداية التحاقه بالمرحلة الثانوية ، أي ان معوقات التوافق الدراسي موجودة عبر الصفوف الدراسية الثلاثة إلا أنها متنوعة.

كما تبين نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين سكان الريف وسكان الحضر ، وتتفق النتائج الحالية من حيث عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين سكان الريف والحضر من طلاب المرحلة الثانوية مع دراسة (Stanley et al., 2007) والتي توصلت الى عدم وجود علاقة بين التوافق بشكل عام ومكان المعيشة . وتختلف مع نتائج دراسة (رشاد على، إبراهيم سالم، ١٩٩٣) والتي توصلت إلى أن أبناء الريف اقل تكيفا بشكل عام. وقد ترجع نتائج الدراسة الحالية من حيث عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين الطلاب سكان الريف والطلاب سكان الحضر إلى انه رغم تفوق المدينة على الريف في بعض الخصائص التي يمكن ان تكون داعمة للتوافق الدراسي لدى الطلاب متمثلة في مستوى تعليم الوالدين وارتفاع الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ، إلا أن خصائص الأفراد وما تتيحه الحياة الريفية من علاقات أكثر قربا بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب ومعلميهم وإدارة المدرسة بحكم انتمائهم الى نفس المكان الذي تربطهم علاقات جيرة وعلاقات قربى قد تمثل عوامل داعمة لتوافق الطلاب في القرى وبالتالي لم تظهر الفروق بين الريف والمدن .

توصيات الدراسة

أولا : في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة بين الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي والتوافق الدراسي للطلاب، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- إتاحة قدر من الحرية للطلاب للاختيار والاشتراك الطوعي في الأنشطة لدعم شعورهم بالاستقلال.

٢- إتاحة مهام مناسبة لقدرات الطلاب لدعم شعورهم بالكفاءة.

٣- تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب لتصحيح مسار الطلاب خلال تعلمهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

٤- إتاحة علاقات آمنه تتيح للطالب الشعور بالانتماء.

ثانيا : في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة موجبة بين بعد المناخ المدرسي الحازم والتوافق الدراسي لدى الطلاب توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- إتاحة هيكل تأديبي يتضمن النظم والقواعد والعقوبات بالمدارس الثانوية.

٢- تطبيق القواعد والعقوبات بشكل حازم وعادل دون تحيز.

٣- إتاحة بيئة داعمة للطلاب من جانب المعلمين والمسئولين بالمدرسة.

٤- إتاحة برامج تطوير مهني تتضمن تدريبًا للمعلمين لتحسين تفاعلهم مع الطلاب.

٥- تدريب المعلمين على إتاحة علاقة داعمة للطلاب.

ثالثا : في ضوء وجود ما توصلت الية الدراسة الحالية من تفسير الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي لنسبة كبيرة من التباين في التوافق الدراسي للطلاب مع تحييد دور المناخ المدرسي توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- تخصيص قدر أكبر من الاهتمام بالعوامل الدافعية خلال التدخلات والبرامج العلاجية حيث تلعب دورا أهم.

٢- تضمين العوامل الدافعية بدرجة اكبر في خطط التحسين للمؤسسات التعليمية.

رابعا: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس التوافق الدراسي لصالح الإناث توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- إتاحة برامج علاجية لتحسين التوافق الدراسي لدى الطلاب الذكور.

٢- إتاحة مزيد من الأنشطة التعليمية وأساليب التدريس الأكثر مناسبة للطلاب الذكور.

٣- إتاحة مزيد من الدعم للطلاب الذكور.

بحوث مقترحة

يُقترح إجراء دراسات حول الموضوعات التالية:

١- دراسة نمائية للتوافق الدراسي للطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة.

٢- فعالية برنامج تدريبي للمعلمين قائم على دعم المناخ الحازم ودافعية التحديد الذاتي في تحسين التوافق الدراسي لدى الطلاب.

٣- اثر التوافق الدراسي على الدافعية.

٤- الفروق بين طلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في التوافق الدراسي

٥- واقع ممارسات التقويم بالجامعات وعلاقته باندماج الطلاب.

٦- تحليل مسار العلاقات بين الدافعية والمناخ والتوافق والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٩٨) **مقياس التوافق الدراسي**. القاهرة: دار الفكر العربي

حنان ثابت مدبولي (٢٠١٢). المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، ١٤٧(٢) ، ٢٦٩- ٣٠٤.

خضر محمد القصاص، خالد ناصر الجميعة (٢٠١٣). العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغري العمر والمستوى الدراسي. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٢(٩) ، ٨٧١- ٨٨٧.

رشاد على عبد العزيز، ابراهيم سالم محمد (١٩٩٣). دراسة مقارنة بين طفل القرية وطفل المدينة في المشكلات السلوكية والتوافقية. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، السنة الثانية، (٤)، ٣٥- ٧٦

سعاد سليمان، عبد الله المنيزل (١٩٩٩). درجة التوافق لدى طلبة السلطان قابوس وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والمعدل التحصيلي والموقع السكني. **دراسات العلوم التربوية –الجامعة الاردنية**، ٢٦ (١)، ١- ١٨.

سعيد رياش، خالد شنون (٢٠١٤). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط: دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة تيبازة. **مجلة علوم الإنسان و المجتمع**، (١٣)، ٢٥١- ٢٨٢.

شهاب محمد ذياب (٢٠١٥).التكيف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٤ (٥)، ١١٢- ١٢٣.

صالح حسن الداهري (٢٠٠٨). **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية- الأسس والنظريات**. الأردن: دار صفاء.

صالح هداية (٢٠١٥). الضغط النفسي وتأثره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، ١١، ٨٦- ٩٧.

عباس محمود عوض (١٩٩٠). **علم النفس العام**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

عبد الحميد محمد شاذلي (٢٠٠١). الواجبات المدرسية والتوافق النفسي. الإسكندرية : المكتبة الجامعية.

عبد الرسول عبد الباقي ، طارق نور الدين محمد (٢٠١٥). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والمستويات التحصيلية لدى طلاب الدبلوم العامة –لكلية التربية. مجلة الثقافة والتنمية، ٩٢ (٢)، ٣٠- ١٢٩.

محمد أحمد الرفوع، أحمد عودة القرارعة (٢٠٠٤). التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي "دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية التطبيقية في الاردن. مجلة جامعة دمشق، ٢٠ (٢) ، ١١٩- ١٤٦.

محمد جاسم العبيدي (٢٠٠٩). مشكلات الصحة النفسية وأمراضها وعلاجها .القاهرة: دار الثقافة.

محمد لحرش، إسماعيل خليفة (٢٠١٤). الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بتوافقهم الدراسي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الوادي، ٦، ٣٩- ٥٨.

ميدون مباركة ؛ وعبد الفتاح أبي مولود (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ١٧ ، ١٠٥- ١١٨.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨). جمهورية مصر العربية : الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., Pagani, L., (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. **Journal of School Health,** 79(9), 408-415.

Bailey, T. & Phillips, L. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance, **Higher Education Research & Development**, 35 (2) , 201-216.

Baker, S. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and

subsequent academic performance. **Current Psychology,** 23(3), 189–202.

Barber, B. & Olsen, J. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. **Journal of Adolescent Research,** 19, 3–30.

Baron, R. & Kenny, D. (1986) The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 1173-1182.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. **Child Development**, 37, 887-907.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. Adolescence, 3(11), 255-272.

Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the Student Adaptation to College Questionnaire in a sample of European freshman students. **Educational and Psychological Measurement**, 62, 527–538.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. **Journal of Educational Psychology**, 95, 570–588.

Centers for Disease Control and Prevention (2009)**. School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth.** Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.

Chauhan, V. (2013). A study on adjustment of higher secondary school students of Durg district. **IOSR Journal of Research & Method in Education**, 1(1) 50-52

Chen, X., Chen, H., Li, D., Wang, L. (2009). Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in chinese children: A 5 year longitudinal study," **Child Development**, 80(6), 1692-1704.

Clinciu, A. & Cazan, A. (2014). Academic adjustment questionnaire

for the university students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 127, 655 – 660.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, teacher education and practice. **Teachers College Record**, 111, 180–213.

Collie, R., Shapka, J. Perry, N., (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. **Journal of Educational Psychology**, 104 (4) , 1189–1204.

Cornell, D. & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: a cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. **Journal of Youth and Adolescence**, 45, 2246–2259.

Cornell, D., Shukla, K., Konold, T. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. **AERA Open,** 2(2).1-18.

Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). **School climate practices for implementation and** sustainability. A school climate **practice brief**, Number 1, New York: National school Climate Center.

Deci, E. & Ryan, R.(1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The ‘‘What’’ and ‘‘Why’’ of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 11, 227–268.

Deci, E. & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. **Canadian Psychology**, 49(1), 14–23.

Dewey, J. (1916). **Democracy and education. An introduction to the philosophy of education**. New York; Free Press.

Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. **Educational Psychologist**, 26, 325–346.

Duncan, A. (2011). The new consensus on middle-grades reform: Remarks of the U.S. Secretary of Education Arne Duncan to the Association for Middle Level Education (AMLE) annual conference.

Durkheim, E. (1961). **Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education**. New York, NY: Free Press.

Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). **Dropout prevention: A practice guide**. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Eccles, J. (2008). **Can middle school reform increase high school graduation rates?.** Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project, University of California.

Eccles, J. & *Wigfield*, A. (*2002*). Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**, 53, 109-132.

Espelage, D., Low, S. , Jimerson, S. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: contemporary science, practice, and policy. **School Psychology Quarterly**, 29, 233–237.

Fowler, C., Test, D., Cease-Cook, J., Toms, O., Bartholomew, A., & Scroggins, L. (2014). Policy implications of high school reform on college and career readiness of youth with disabilities. **Journal of Disability Policy Studies**, 25, 19–29.

Gottfredson, G., Gottfredson,D., Payne, A., and Gottfredson,N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. **Journal of Research in Crime and Delinquency.** 42, 412–444.

Gregory, A.& Cornell, D. (2009). "Tolerating" Adolescent Needs: Moving Beyond Zero Tolerance Policies in High School**. Theory Into Practice,** 48**(2),** 106–113

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high

school students. **American Educational Research Journal**, 48, 904 –934.

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. American Journal of Education, 118,401– 425.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih,T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. **Journal of Educational Psychology,** 102, 483– 496.

Gupta, Madhu & Mehtani, Dimple. (2017). Adjustment among secondary school students: A comparative study on the basis of academic achievement and gender. **Bhartiyam International Journal of Education & Research,** 6. 1-12.

Hillsberg, C. & Spark, H. (2006). Young adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle school. **Middle School Journal,** 38(2), 23-28.

Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkeley: University of California Press

James, L. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. **Journal of Applied Psychology**, 67, 219-229.

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., et al. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents**. Child Development**, 80, 1514–1530.

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., Landry, R. (2005) A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. **Journal of personality**, 73(5) ,1215-1236.

Kaur, S. (2012), A Study of Adjustment of High School students in Relation to Their Achievement, Sex and Locality. **International Journal of Research in Education**, Methodology Council For Innovative Research, 1(2), 18-21.

Konold, T. & Cornell, D. (2015). Multilevel multitrait– multimethod latent analysis of structurally different and interchangeable raters of school climate. **Psychology Assessment.** 27, 1097–1109.

Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., et al. (2014). Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey. **School Psychology Quarterly,** 29, 238 –255.

Kreft, L. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. **Sociology of Education**, 66, 104–129.

Lee, J. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. **International Journal of Educational Research**, 53, 330–340.

Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. **Developmental Psychology**, 47(1), 233-247.

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. **Journal of Research on Adolescence**, 16(3), 491–502.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent child interaction. **Handbook of Child Psychology:** Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

Maureen, W. John, A. & Ayere, A. (2011). The Relationship among School Adjustment, Gender and Academic Achievement amongst Secondary School Students in Kisumu District Kenya, **Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies**, 2(6), 493-497.

Newman, R.,(2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. **Developmental review**, 20(3),350-404.

Pellerin, L. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle range theory of authoritative

socialization. **Social Science Research**, 34(2), 283–303.

Perry, A. (1908). **The management of a city school**. New York: Macmillan.

Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. Educational Psychology: **An International Journal of Experimental Educational Psychology,** 29(1), 99–115.

Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. **Development and Psychopathology**, 7, 295–312.

Piscatelli, J., & Lee, C. (2011). **State policies on school climate and bully prevention efforts: Challenges and opportunities for Deepening State Policy Support for Safe and Civil schools**. New York: National School Climate Center.

Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. **The elementary School Journal**, 83 (4) , 427–452.

Raju, M ., & Rahamtulla (2007). Adjustment problems among school students. **Journal of the Indian academy of Indian psychology**. 33(1), 73-79.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. **Journal of Adolescence,** 23(1), 57–68.

Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. **Developmental and Psychopathology**, 10, 321–352.

Roeser, R., Eccles, J. & Sameroff, A. (2000). School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. **The Elementary School Journal.** 100 (4). 443-471.

Roy, B. & Mitra, S. (2012). Pattern of Adjustment among Early and Late Adolescent School Students, International Indexed &

Referred Research Journal, Vol. IV, Issue: 42.

Ryan, R., Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychological Association, 55(1) , 68-78.

Ryan, R., Deci, E. (2017). Self-Determination Theory: Basic **Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York: Guilford

Ryan, A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38, 437-460.

Sennett, J., Finchilescu, G., Gibson, K., & Strauss, R. (2003). Adjustment of black students at a historically white South African university. **Educational Psychology**, 23 (1), 107–116.

Singh, H. (2006). Effect of Socio Emotional Climate of the School on the Adjustment of Students. **Psycho lingua**, 36(2), 133- 143.

Strahan, E. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. **Personality and Individual Differences**, 34(2), 347–366.

Ryan, R., Williams, G., Patrick, H., & Deci, E. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. Hellenic **Journal of Psychology**, 6 (2), 107-124.

Sargent, J. (1967). Organizational climate of high schools: A study of principal and staff perceptions of high school organizational climate. **Educational Research and Development Council of the Twin Cities Metropolitan Area**, Danville, IL: Interstate Printers & Publishers.

Sennett, J., Finchilescu, G., Gibson, K., & Strauss, R. (2003). Adjustment of black students at a historically white South African university. **Educational Psychology**, 23(1), 107–116.

Sinha, A. & Singh, R. (2013). **Manual of Adjustment Inventory for School Students (AISS)**. National Psychological Corporation: Agra.

Singh T., Tripathi S., & Mahato J., (2014). "Health and Adjustment of High School Students". **The International Journal of Indian Psychology,** 1(4) , 9-18.

Sobel, M. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhart (Ed.), Sociological methodology 1982 (pp. 290-312). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stanley, L. & Comello, M. , Edwards, R., Marquart, B. (2007). School Adjustment in Rural and Urban Communities: Do Students from "Timbuktu" Differ from Their "City Slicker" Peers?. **Journal of Youth and Adolescence**. 37(2). 225-238.

Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). **Effective educational environments.** Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.

Strahan, E. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. **Personality and Individual Differences**, 34(2), 347–366.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. **Review of Educational Research,** 83(3), 357–385.

Thibaut, J. & Walkers, L. (1975). Procedural justice: A psychological analysis. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Tyler, T. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. **Annual Review of Psychology**, 57 (1), 375–400.

Uguak, U., Elias, H., Uli, J. & Suandi, T. (2006): Academic Adjustment and Psychological Well-Being among Students in an International School in Kuala-Lumpur, Malaysia. **Journal Pendidikan**, University of Malaya, 127-139.

Utvær, B. & Haugan, G. (2016). The Academic Motivation Scale: Dimensionality, Reliability, and Construct Validity Among Vocational Students. **Journal of Vocational Education and Training,** 6(2),17-45.

Vallerand, R, & Pelletier, L & Blais, M & Brière, N & Senécal, C. &

Vallieres, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education**. Educational and Psychological Measurement**. 52. 1003-1003.

Wang, M. & Degol, J. (2016). School climate: A review of the Construct, Measurement, and impact on student outcomes. **Educational Psychology Review**, 28 (2), 315–352.

Wang, M & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective**. Learning and Instruction**. 28, 12–23.

Wang, M. & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. **Child Development**, 85, 722–737.

Way, N., Reddy, R., Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. **American Journal of Community Psychology**, 40, 194–213.

Wolman, J., Campeau, P., DuBois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). **AIR Self-determination scale and user guide**. Washington, DC: American Institutes for Research.

ملاحق الدراسة

ملحق (١)

مقياس الدافعية في ضوء نظرية التحديد الذاتي

إعداد / الباحثة

- **لماذا تذهب إلى المدرسة؟**

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة باستخدام المقياس التالي، حدد إلى أي مدى تنطبق البنود التالية في الوقت الحالي مع أسباب ذهابك إلى المدرسة.

		تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١.	لأني اشعر بالسرور والرضا خلال تعلمي لأشياء جديدة.					
٢.	لأني اعتقد ان الدراسة بالمرحلة الثانوية ستؤهلني بشكل جيد للدراسة الجامعية.					
٣.	لأني حقا أحب الذهاب للمدرسة.					
٤.	اشعر حقا أني أضيع وقتي في المدرسة.					
٥.	بسبب المتعة التي اشعر بها عندما أتفوق في دراستي.					
٦.	لأثبت لنفسي أني قادر على إكمال دراستي الثانوية.					
٧.	من اجل المتعة التي اشعر بها عندما اكتشف أشياء جديدة لم أكن اعرفها من قبل.					
٨.	حتى أتمكن من الالتحاق بالكلية التي أرغبها.					
٩.	لان المدرسة بالنسبة لى متعة.					
١٠.	لا اعرف أسبابا مقنعة وأتساءل اذا ما كان يجب على ان استمر في المدرسة.					
١١.	بسبب السعادة التي اشعر بها عندما أتفوق على نفسي خلال احد انجازاتي الشخصية.					
١٢.	لأني اشعر بأهميتي عندما انجح.					
١٣.	لأني ارغب في حياة جيدة في المستقبل.					
١٤.	بسبب السعادة التي اشعر بها عندما أتوسع في معرفتي بالموضوعات التي أفضلها.					
١٥.	لان ذلك سيساعدني لتكون لدى خيارات أفضل فيما يتعلق بالمهنة.					
١٦.	بسبب السعادة التي اشعر بها عندما ادخل في مناقشات شيقة مع المعلمين.					

		تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١٧.	لا اعرف السبب ولا اهتم بمعرفة السبب.					
١٨.	بسبب الرضا الذي اشعر به خلال انجازي المهام الدراسية الصعبة.					
١٩.	كي اثبت لنفسي أني شخص ذكي.					
٢٠.	لان دراستي تتيح لي الاستمرار في تعلم أشياء كثيرة تثير اهتمامي.					
٢١.	لأني اعتقد أن الدراسة بالمرحلة الثانوية سوف تحسن كفاءتي كطالب جامعي او في مجال العمل بعد ذلك.					
٢٢.	بسبب المتعة التي اشعر بها خلال اطلاعي على موضوعات متنوعة شيقة.					
٢٣.	لا اعرف ما الهدف من ذهابي للمدرسة.					
٢٤.	لان المدرسة تتيح لي الشعور بالرضا خلال سعيي للتميز في دراستي.					
٢٥.	كي اثبت لنفسي أني استطيع النجاح في دراستي.					

ملحق (٢)

☐مقياس المناخ المدرسي الحازم

☐إعداد / الباحثة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تقيس المفردات التالية اندماجك في الدراسة الجامعية والمطلوب تحديد البديل الذي تراه مناسبا في كل مما يلي. تذكر أنه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خطأ .

	في مدرستي	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١.	يتم تطبيق نفس العقوبة على جميع الطلاب الذين يخالفون القواعد المدرسية.					
٢.	تتم معاقبة الطلاب فقط عندما يستحقون ذلك.					
٣.	يتم التعامل مع الطلاب بشكل عادل.					
٤.	يتم فصل الطلاب دون سبب واضح.					
٥.	يتعامل المعلمون والعاملون بالمدرسة مع الطلاب بشكل متسلط.					
٦.	القواعد والقوانين عادلة.					
٧.	يحصل الطلاب على فرصة للتوضيح إذا تم اتهامهم بفعل شيء خاطئ.					
٨.	يهتم المعلمون وغيرهم من الإداريون بجميع الطلاب.					
٩.	يرغب المعلمون في أن يتفوق جميع الطلاب.					
١٠.	ينصت معظم المعلمون وغيرهم من العاملين بالمدرسة لما يقوله الطلاب.					
١١.	يتعامل المعلمون وغيرهم من العاملين بالمدرسة مع الطلاب باحترام.					
١٢.	يوجد من يمكن التحدث معهم إذا كانت لدي مشكلة شخصية.					
١٣.	يتدخل المعلمون والإداريون لمساعدتي إذا أبلغتهم بأن هناك من يضايقني.					
١٤.	يمكنني إن اطلب المساعدة من احد المعلمين فيما يتعلق بالتكليفات الدراسية.					
١٥.	يريد المعلمون إن أكون متفوقا.					

ملحق (٣)

مقياس التوافق الدراسي

إعداد / الباحثة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تقيس العبارات التالية مدى توافقك الدراسي والمطلوب تحديد مدى انطباق العبارات التالية عليك. تذكر أنه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خطأ .

		تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١.	اشعر بان زملائي يكرهونني.					
٢.	أفضل الانعزال عن زملائي.					
٣.	أعاني من سخرية زملائي.					
٤.	أشعر بالوحدة حتى أثناء وجودي مع زملائي.					
٥.	اشعر بالرضا عن أدائي الدراسي.					
٦.	اشعر بالامتنان لأساتذتي.					
٧.	أستمتع بكتابة الأبحاث والتقارير للمواد الدراسية.					
٨.	اشعر بالإهمال من جانب أساتذتي.					
٩.	يصعب على تحقيق طموحاتي الدراسية.					
١٠.	اشعر بالانتماء لمدرستي.					
١١.	تنعدم رغبتي في الدراسة.					
١٢.	التزم بالنظم والقواعد المدرسية.					
١٣.	أعاني من كثرة الامتحانات والتكليفات.					
١٤.	علاقتي طيبة مع المعلمين داخل المدرسة.					

		تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١٥.	أحافظ على أثاث مدرستي.					
١٦.	اشعر بالملل خلال تواجدي بالمدرسة.					
١٧.	أحافظ على نظافة مدرستي.					
١٨.	أحب المقررات التي ادرسها.					
١٩.	أشارك في الأنشطة المدرسية.					
٢٠.	أتغيب عن المدرسة دون سبب.					
٢١.	أهمل واجباتي الدراسية.					
٢٢.	أنا راض عن مدرستي.					
٢٣.	أجد صعوبة في التعامل مع زملائي.					
٢٤.	أتجنب التعامل مع المدرسين بالمدرسة.					
٢٥.	استمتع بالمناقشات مع أساتذتي.					