المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 2، 2019، 149- 166

الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة

أحمد محاسنة*، أحمد العلوان* و عمر العظامات**

تاريخ تسلم البحث 2018/8/14 تاريخ قبوله 2019/2/10

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة الانغماس الأكاديمي بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة مستوى الانغماس الأكاديمي، والكشف عن الفروق فيه التي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي لدى عينة تكونت من (735) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية اختيروا بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانغماس الأكاديمي، ومقياس توجهات الأهداف. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس الأكاديمي كان متوسطاً، وأن الانغماس المعرفي جاء في المرتبة الأولى، يليه الانغماس الانفعالي، وجاء الانغماس السلوكي في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى أعلى منه لطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة. وأخيراً، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف الإتقان من جهة والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أهداف تجنب-الأداء، وأهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي.

(**الكلمات المفتاحية:** الانغماس، الانغماس الأكاديمي، التوجهات الهدفية)

مقدمة: ثمة اتفاق لدى الباحثين التربويين والنفسيين على أهمية الدافعية وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة؛ إذ تعد الدافعية مناط تركيز رئيسي للبحث التربوي في مجال التعليم والتعلم (Pintrich, 2000). وتشير الدافعية إلى العملية التي يبدأ فيها النشاط الموجه نحو الهدف ويستمر (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). ويعد انغماس الطلبة الأكاديمي (Academic Engagment) أحد المؤشرات الرئيسة للدافعية (Ferrel, 2012)..

واقترح فين (Finn, 1989) نموذجاً للانغماس الأكاديمي، ويشمل العمليات بعيدة المدى التي تقود إما إلى التسرب المدرسي أو إكمال الدراسة. ويتناول هذا النموذج المؤشرات الخارجية والداخلية للانخراط في المدرسة، ويفترض أن المشاركة الفاعلة في المدرسة كعمل الواجبات المكلف بها الطلبة، والاستجابة، وتوجيه الانتباه تؤدي إلى النجاح في المدرسة، وتسهم أيضا في تحديد الهوية الأكاديمية، والشعور بالانتماء للمدرسة. وبطريقة مماثلة، فإن عدم وجود المشاركة، وعدم النجاح المدرسي يؤديان إلى التسرب من المدرسة. ويرى فين أن متغيرات عمر الطلبة، ومستوى دعم الأسرة للتعليم، ورفض الطالب للمدرسة، والمواقف الشخصية يمكن أن تساعد أو تعوق مستوى انغماس الطلبة.

* الجامعة الهاشمية، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Academic Engagement Related to Goal-Orientation among University Students

Ahmad Mahasneh, Ahmed Al-Alwan: *Hashemite University, Jordan.*
Omar Al-Adamat, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: The present study aimed to investigate the relationship between academic engagement and goal-orientation among university students, as well as to identify the level of academic engagement, and to verify whether there are statistically significant differences in the level of academic engagement due to variables of gender, academic specialization and academic level. The study sample consisted of (735) students at the Hashemite University, chosen by the available sampling method. To achieve the goals of the study, academic engagement and goal orientation scales were used. The results of the study showed that the level of academic engagement was moderate. The cognitive engagement ranked first, followed by emotional engagement, and behavioral engagement ranked last. The results also showed that there were statistically significant differences in the level of behavioral and cognitive engagement attributed to gender, in favor of female students, and there were statistically significant differences in the level of behavioral, emotional and cognitive engagement attributed to academic level. This means that the average of first year students was higher than the average of second, third and senior university students. The results of the study also showed a positive correlation between mastery goals and behavioral, emotional and cognitive engagement, but a negative correlation between the goals of avoiding performance, and those of avoiding work, as well as behavioral, emotional and cognitive engagement.

(**Keywords:** Engagement, Academic Engagement, Goal-Orientation)

وتؤكد معظم تعريفات الانغماس الأكاديمي على استثمار الطلبة في أنشطة التعلم كعنصر أساسي من عناصر الانغماس. وتؤكد التعريفات الأولية للانغماس الأكاديمي للطلبة على الوقت الذي يقضيه الطلبة في إتمام الأنشطة التعليمية (Brophy, 1983). ويؤكد بعض الباحثين في تعريفهم للانغماس الأكاديمي ليس فقط على الخيارات التي يختارها الطلبة وإنما على الفرص المتاحة في المؤسسة التربوية. فيعرف كوه (Kuh, 2003) الانغماس الأكاديمي بأنه الوقت الذي يخصصه الطلبة للأنشطة التعليمية الهادفة داخل الصف وخارجه، والإجراءات والممارسات التي تستخدمها المؤسسات لحث الطلبة على المشاركة في هذه الأنشطة.

وتعرف أستين (Astin, 1984) الانغماس الأكاديمي بأنه مقدار الطاقة البدنية والنفسية التي يخصصها الطلبة للخبرات الأكاديمية. ويعرف كوينك وكيوزو (Gunuc & Kuzu, 2014) الانغماس الأكاديمي على أنه نوعية وكمية معرفة الطلبة النفسية، والعاطفية وردود الفعل السلوكية على عملية التعليم، وكذلك الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية داخل وخارج الصف لتحقيق مخرجات تعلم ناجحة.

وقد توسع مفهوم الانغماس الأكاديمي من المفهوم الذي اقترحه فين (Finn, 1989)، والذي ضم الانغماس السلوكي (Behavioral engagement)، والانغماس الانفعالي (Emotional engagement) كنوعين من أنواع الانغماس الأكاديمي. فقد اقترح كريستنسن واندرسون (Christenson & Anderson, 2002) نموذجاً للانغماس يضم أربعة أنواع فرعية من الانغماس هي: الانغماس الأكاديمي (Academic engagement)، والانغماس السلوكي (Behavioral engagement)، والانغماس المعرفي (Cognitive engagement)، والانغماس الانفعالي (Emotional engagement). وتعد مؤشرات الانغماس الأكاديمي، والسلوكي واضحة، ويمكن ملاحظتها، ويتم تجميعها بشكل منتظم من موظفي المدرسة. ومن مؤشرات الانغماس الأكاديمي: الوقت المخصص للمهمات الأكاديمية، وإكمال الواجبات المنزلية. ومن مؤشرات الانغماس السلوكي: الدوام في المدرسة، والامتثال لقوانين وقواعد المدرسة، والاستعداد للحصص، والمشاركة اللامنهجية. ويتكون الانغماس المعرفي والعاطفي من: أفكار الطلبة، وتصوراتهم، ومواقفهم، ومن مؤشراته اهتمام الطلبة بالمدرسة، والتنظيم الذاتي. أما مؤشرات الانغماس الانفعالي فتتمثل بإحساس الطالب بالانتماء للمدرسة، والدعم الأكاديمي المُدرك من الأقران، والمعلمين، والعائلة (Appletonet al., 2006; Christenson & Anderson, 2002; Reschly & Christenson, 2006). ويمكن تعريف الانغماس السلوكي بثلاث طرق: تتطلب الطريقة الأولى تطوير عمل إيجابي، مثل إطاعة الطلبة للقوانين والأنظمة في الغرفة الصفية، وتحاشي مغادرة المدرسة دون إذن (Finn & Rock, 1997). والثانية بانخراط الطلبة في المهمات الأكاديمية والتعلم من خلال بذل الجهد والانتباه (Birch & Ladd, 1997). والثالثة مشاركة الطلبة الفاعلة في الأنشطة (Finn, 1993). ويشير الانغماس الانفعالي إلى ردود فعل الطلبة العاطفية في الغرفة الصفية مثل: وجود الحماس والاهتمام، وغياب الغضب، والملل، والقلق (Connell & Wellborn, 1991; Reeve & Tseng, 2011). ولا يشتمل الانغماس الانفعالي على ردود الفعل الإيجابية فحسب، بل يتضمن أيضا ردود الفعل السلبية على المدارس، والمعلمين، وزملاء الصف، والتي تؤثر على رغبة الطلبة في إكمال المهام الأكاديمية (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). ويتضمن الانغماس المعرفي مهارات تفكير الطلبة التي تساعدهم على المضي قدماً في العمليات العقلية اللازمة للتعلم (Corno & Mandinach, 1983; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). ويستخدم الطلبة المنغمسون معرفياً استراتيجيات تعلم متطورة، كوضع الخطوط تحت العناوين الرئيسية، والتلخيص (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

وللانغماس الأكاديمي أهمية كبيرة في التنبؤ بتقدم الطلبة الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، وقد حظي بالبحث في العديد من الدراسات (Bong, 2009; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004). وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التجريبية أن انغماس الطلبة في المدرسة من العوامل المهمة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وللتغلب على مشكلة المتسربين من المدارس (Appleton et al., 2008; Finn & Zimmer 2012).

وبشكل عام، هناك اتفاق على أن مفهوم الانغماس الأكاديمي مفهوم متعدد الأبعاد، ويتفق معظم الباحثين على مفهوم الانغماس المقترح من فريدريكس وزملاؤه (Fredericks et al., 2004) الذي افترض أن الانغماس الأكاديمي يتألف من ثلاثة أبعاد: الانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي. ويعرف فريدريكس وزملاؤه الانغماس السلوكي على أنه: مشاركة الطلبة في أنشطة التعلم التي تعكس العمل الجاد، والاجتهاد، والاندماج في أنشطة المنهاج المدرسي؛ فالطلبة ذوو الانغماس السلوكي العالي أكثر فاعلية في أنشطة الغرف الصفية، ويظهرون اهتماماً بالنجاح. ويتضمن الانغماس العاطفي ردود الفعل العاطفية مثل إبداء الاهتمام، والاعتزاز، والملل، والقلق في الغرفة الصفية أو في المدرسة. والطلبة ذوو الاهتمام، والدافعية العالية تجاه المدرسة والتعلم لديهم انغماس عاطفي مرتفع. ويتضمن الانغماس المعرفي استراتيجيات لتعلم الطلبة تشتمل على مهارات تنظيم الذات، ومهارات ما وراء المعرفة في التخطيط، والمراقبة والتقييم لمحتوى التعلم. ويظهر الطلبة ذوو الانغماس المعرفي العالي استعداداً لتقبل التحديات، وتكون لديهم مرونة في حل المشكلات وتقييم مدى ملاءمة التعلم في المدرسة كالإعداد للمستقبل.

وتعد التوجهات الهدفية من أهم خصائص الانغماس الأكاديمي، التي تحدد نهج الطلبة بالانغماس في التعلم المدرسي (Urdan & Midgley, 2003)، وتشير التوجهات الهدفية إلى مقاصد أو أسباب سعي الشخص لتحقيق حالة من الإنجاز، وتؤدي الأغراض المختلفة إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير بالسلوك (Dweck & Leggett, 1988; Maeher, 1989; Urdan & Midgley, 2003). وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات صحة استخدام نظرية التوجهات الهدفية لفهم وتعزيز الأنماط السلوكية التكيفية في التعلم (Pintrich & Schunk, 1996). وتبحث التوجهات الهدفية في أسباب مشاركة الأفراد في الأنشطة المتعلقة بالإنجاز (Ames, 1992). وقد فرّق منظرو الإنجاز بين نوعين

من التوجهات الهدفية التي تميز هدف الطلبة من الانغماس في المهام: أهداف الأداء، وتركز على إظهار القدرة، وأهداف الإتقان، وتركز على تنمية المهارات والقدرات (Ames & Archer, 1988).

وقد صنف إليوت وماكجريجور (Elliot & McGregor, 2001) توجهات الأهداف إلى أربع توجهات للأهداف هي: أهداف الإتقان، أهداف تجنب-الإتقان، أهداف الأداء، وأهداف تجنب-الأداء. وتشمل أهداف الإتقان السعي إلى التعلم قدر الإمكان من أجل تحسين كفاءة الفرد, ويحفز هذا النوع من الأهداف الطلبة على زيادة كفاءتهم أو تحقيق إتقان المهام، وترتبط أهداف الإتقان بمجموعة من النتائج التكيفية بما في ذلك تفضيل تحديات العمل، والدافعية العالية، والتحمل أثناء المشاركة في المهمة، وبذل الجهد أثناء الدراسة، والاستمرار في مواجهة العقبات، والرغبة في طلب المساعدة في العمل الدراسي، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي، والاحتفاظ طويل الأمد بالمعلومات (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Middleton & Midgley, 1997; Wolters, 2004).

وعلى النقيض من ذلك، فإن الدافع وراء أهداف تجنب-الإتقان هو الخوف من عدم التعلم بقدر ما هو ممكن، إذ يسعى الطلبة وفقاً لهذا النوع من الأهداف إلى تجنب فقدان المهارات والقدرات أو الافتقار إلى إتقان المهام. كما يسعى الطلبة الذين يتبنون أهداف إقدام-الأداء إلى إظهار قدرتهم بالنسبة إلى الطلبة الآخرين أو إثبات قيمتهم الذاتية، وقد وُجد أن أهداف إقدام-الأداء ترتبط بمجموعة متنوعة من النتائج الإيجابية مثل: المستوى الأعلى من الطموح، والتحمل أثناء المشاركة في المهام، وبذل الجهد أثناء العمل، والاستمرار في المهام الأكاديمية (Elliot & McGregor, 2001; McGregor & Elliot, 2002; Wolters, 2004). في حين أن الدافع وراء أهداف تجنب-الأداء هو الخوف من الفشل، والطلبة وفقاً لهذا النوع من الأهداف يسعون إلى تجنب الظهور بشكل غير عادل أو أقل قدرة من الطلبة الآخرين (Hulleman & Schrager, 2010).

وتشير نتائج الدراسات حول تأثير التوجهات الهدفية الفردية في حالات الإنجاز إلى أن أهداف الإتقان لها آثار إيجابية إلى حد كبير، حيث تتنبأ بمزيد من المتعة وملل أقل، وانخفاض مستوى القلق، وزيادة استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية، واستخدام أكبر للتفكير النقدي والتفكير المعرفي كاستراتيجية للتعلم (Elliot & McGregor, 2001; Pekrun, Elliot & Maier, 2009). ومن جهة أخرى، فإن كلاً من توجهات أهداف تجنب-الأداء لها تأثيرات سلبية في الغالب مثل مستويات أعلى من القلق، والمعالجة السطحية للمعلومات (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Pekrun, Elliot & Maier, 2009). وعندما يتعلق الأمر بأهداف الأداء، فإن النتائج تكون غير متناسقة (Fenollar, Román, & Cuestas, 2007). فقد ارتبط ببعض الآثار الإيجابية، مثل استراتيجيات التعلم المتعمقة والإنجاز (Daniels et al., 2009; Fenollar, Román, & Cuestas, 2007). وكذلك ببعض الآثار السلبية كالقلق، والمعالجة السطحية للمعلومات.

وهناك عدة تصنيفات لأنماط التوجهات الهدفية كما أشار المنظرون. فقد أشار دويك (Dweck, 1986) إلى وجود نمطين من التوجهات الهدفية هما: أهداف التعلم (Learning goals) ووفقاً لهذا النمط يسعى الفرد إلى تحسين مستوى قدراته وإتقانه لمجموعة من المهارات الجديدة. ووفقاً لأهداف الأداء (Performance goals) يسعى الفرد لتعزيز ثقته بقدراته وإظهارها على نحو مقبول للحصول على أحكام إيجابية وتجنب الأحكام السلبية. كما افترض نيكولز (Nicholls, 1984) وجود نمطين من توجهات الأهداف هما: توجه الاندماج في المهمة (Task orientation) ووفقاً لهذا النمط من الأهداف يعتقد الفرد أن القدرة والجهد غير منفصلين عن بعضهما، ويحاول التمكن من العمل وتقييم قدراته وتطويرها في ضوء الجهد المبذول. وتوجه الاندماج في الأنا (Ego orientation)، ووفقاً لهذا النمط من الأهداف يعتقد الفرد أن القدرة والجهد منفصلان عن بعضهما البعض، ويقيم الفرد قدراته في ضوء المعايير والأحكام الخارجية، فهو يعتقد أن القدرة تعني الطاقة، والفرد يكون عالي القدرة إذا قام بإنجاز العمل دون الحاجة إلى بذل المزيد من الجهد.

وأشارت أميس (Ames, 1992) إلى نمطين من توجهات الأهداف هما: أهداف الإتقان (Mastery goal orientation)، ووفقاً لهذا النمط من الأهداف يسعى الفرد إلى اكتساب مهارات جديدة وتحقيق فهم أفضل، ويفضل أصحاب هذا النمط المهمات التي تنطوي على التحديات، ويميلون إلى استقلالية التعلم والاندماج في المهام الأكاديمية. وأهداف الأداء (Performance goal orientation) ويميل أصحاب هذا النمط إلى مقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويرغبون في إبراز قدراتهم وإظهارها، وينشغلون بالتفكير بقدراتهم أكثر من التفكير بالمهمة وكيفية إنجازها. واقترحت ميدجلي وآخرون (Midgely et al., 1998) نمطين من توجهات الأهداف هما: أهداف التركيز على المهمة (Task-focus goals)، حيث يسعى الفرد وفقا لهذا النمط إلى تحقيق الفهم، وتعلم المهارات، وإنجاز المهمات التي تتضمن التحدي والمثابرة، ويركز الفرد على الجهد المبذول لإنجاز المهمات أكثر من تركيزه على قدراته. وأهداف التركيز على القدرة (Task-focus approach) والفرد وفقاً لهذا النوع من الأهداف يركز على اهتمامه على التقييم من الآخرين، ويستدل الفرد على قدراته في ضوء أداء الأفراد الآخرين، أو بمستوى تحقيق النجاح بغض النظر عن سهولة المهمة أو صعوبتها.

ويرى أندرمان وباتريك (Anderman & Patrick, 2012) أن أهداف الإنجاز التي يتبناها الطلبة ترتبط بأنواع الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستخدمونها أثناء الانغماس في المهمات الأكاديمية. فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج دراسة إليوت وماكجريجور (Elliot & McGregor, 2001) وجود ارتباط إيجابي بين أهداف إقدام-الأداء والاستخدام المختلف للاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، مما يؤدي إلى معالجة أعمق للمعلومات. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يتبنون أهداف إقدام-الأداء يظهرون مستويات أعلى من الوعي بما وراء المعرفة، والمراقبة الذاتية للمعرفة.

وأظهرت نتائج دراسة إليوت (Elliot, 2006) وجود ارتباط بين أهداف الإنجاز والمؤشرات المختلفة للانغماس الانفعالي كالعاطفة. ويرى اليوت أن الطلبة الذين يتبنون أهداف إقدام-الأداء من المرجح أن يحسوا بمشاعر إيجابية، بينما من المرجح أن يواجه الطلبة الذين يتبنون أهداف تجنب-الأداء، مشاعر سلبية كالقلق، والانزعاج.

وهدفت دراسة جوندا وكيسلوجا وفولالا (Gonida, Kiosseoglou & Voulala, 2007) إلى فحص العلاقة بين أهداف الإنجاز والانغماس السلوكي والانفعالي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثات مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانغماس السلوكي والانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في اليونان. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان وأهداف إقدام-الأداء والانغماس السلوكي والانغماس الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف تجنب-الأداء والانغماس السلوكي.

وهدفت دراسة أبو العلا (Abau Al-Ula, 2011) إلى التعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الأهداف وفعالية الذات والانغماس المدرسي والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانغماس المدرسي، ومقياس فعالية الذات. تكونت عينة الدراسة من (344) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مصر. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً لأهداف الإتقان على الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي، ووجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً لأهداف إقدام-الأداء على الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي. فيما أظهرت النتائج عدم تأثير الأهداف تجنب-الأداء على الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي.

وهدفت دراسة سمايلي واندرسون (Smiley & Anderson, 2011) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين أهداف الإنجاز والانغماس المعرفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الانغماس المعرفي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (243) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في أمريكا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان وأهداف إقدام-الأداء والانغماس المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف تجنب-الأداء والانغماس المعرفي.

وهدفت دراسة فان (Phan, 2014) الى فحص العلاقة الارتباطية بين أهداف الإتقان وأهداف تجنب- الأداء والانغماس وعدم الانغماس الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانغماس الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (262) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في استراليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانغماس الأكاديمي وأهداف الإتقان، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين عدم الانغماس الأكاديمي وأهداف تجنب -الأداء.

وهدفت دراسة دست وسمدال (Diseth & Samdal, 2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الانغماس المدرسي وأهداف الإنجاز. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدام الباحثان مقياس الانغماس المدرسي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (1239) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في النرويج. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الانغماس والانغماس الانفعالي وأهداف الإتقان, ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الانغماس وأهداف إقدام-الأداء. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين دافعية الانغماس وأهداف تجنب- الأداء.

وهدفت دراسة مه ومه ودارغوس (Mih, Mih & Dragos, 2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز والانغماس السلوكي والانفعالي والتكيف الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثات مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانغماس السلوكي والانفعالي، ومقياس التكيف الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (105) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في رومانيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان والانغماس السلوكي والانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف إقدام-الأداء والانغماس السلوكي. فيما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف تجنب -الأداء والانغماس الانفعالي.

وهدفت دراسة ساني وراد (Sani & Rad, 2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين نمط الهوية المعلوماتية وتوجهات أهداف الإنجاز والانغماس المعرفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس نمط الهوية المعلوماتية، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانغماس المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (630) طالباً وطالبة من طلبة جامعتي سابزيفار ونيسابور

(Sabzevar and Neyshaboor University) في إيران. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان والانغماس المعرفي، ووجود علاقة سالبة بين أهداف إقدام-الأداء والانغماس المعرفي.

وهدف دراسة بيتريسيفيك وروفان وبافلن-برناردك وبيوترك وفياهوفك-ستتك (Petricevic, Rovan, Pavlin-Bernardic, Putarek & Viahovic-Stetic, 2017) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين سمة الكمالية وحساسية التعزيز وتوجهات أهداف الإنجاز والانغماس الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الكمالية، ومقياس حساسية التعزيز، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانغماس الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الابتدائية في كرواتيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان والانغماس السلوكي, والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف إقدام-الأداء والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي. فيما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف تجنب-الأداء والانغماس الانفعالي.

وهدفت دراسة عبدالغني وسعيد (Abdul Ghani & Saied, 2018) إلى تحديد التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والانغماس المعرفي والتحصيل الدراسي في ضوء النموذج السببي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الانغماس المعرفي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (308) من طلبة جامعة القصيم في السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توجهات أهداف المهمة(إقدام وإحجام) لهما الأثر الأكبر على الانغماس المعرفي العميق من بين متغيرات النموذج السببي الأخرى.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة وجود تباين واضح بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها (Gonida, Kiosseoglou & Voulala, 2007) فحص العلاقة الارتباطية بين أهداف الإنجاز والانغماس السلوكي، والانفعالي، وأهداف الإنجاز والانغماس المعرفي (Smiley & Anderson, 2011)، وأهداف الإتقان وتجنب الأداء والانغماس وعدم الانغماس الأكاديمي (Phan, 2014)، والانغماس المدرسي وأهداف الإنجاز (Diseth & Samdal, 2015)، وتوجهات أهداف الإنجاز والانغماس السلوكي والانفعالي (Mih, Mih & Dragos, 2015)، وأهداف الإنجاز والانغماس المعرفي (Sani & Rad, 2015). ومن حيث العينة كانت العينة في بعض الدراسات من طلبة المرحلة الأساسية، بينما كانت في البعض الآخر من طلبة المرحلة الثانوية، وطلبة الجامعات. وتميزت الدراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في أنها حاولت التعرف على العلاقة بين الانغماس الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (السلوكي، والمعرفي، والانفعالي) وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية؛ إذ إن غالبية الدّراسات السابقة أجريت في البيئة الغربية والقليل منها في البيئة العربية. كما تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدّراسات السابقة أنها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي فحصت العلاقة بين الانغماس الأكاديمي وتوجهات الأهداف لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.

مشكلة الدراسة

إن من أهم أهداف المؤسسات الأكاديمية ومنها الجامعات بشكل خاص؛ هو جعل الطلبة أكثر انغماساً واندماجاً مع جامعاتهم وأقرانهم من الطلبة الجامعيين، وتتولى عمادات شؤون الطلبة في الجامعات مسؤولية انغماس الطلبة في الأنشطة الأكاديمية المنهجية واللامنهجية؛ إذ إن اهتمام الطلبة بأنشطة الجامعة الأكاديمية المختلفة يعزز مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، ويحسن مستوى تحصيلهم الأكاديمي، ويشعرهم بالانتماء إلى جامعاتهم، ويعزز دافعيتهم نحو التعلم؛ في حين أن عدم انغماس الطلبة أكاديمياً يولد لديهم العنف، ويجعلهم أكثر ميلاً للتغيب والتسرب من صفوفهم الدراسية. لذا، فإن التحدي الرئيسي الذي يواجه المتخصصين التربويين يكمن في إيجاد مستويات عالية من الانغماس الأكاديمي لدى الطلبة. والانغماس الأكاديمي هو بناء متعدد الأبعاد (معرفي، سلوكي، وجداني). وتؤثر توجهات الأهداف التي يتبناها الطلبة خلال دراستهم على الأبعاد الثلاثة للانغماس الأكاديمي؛ فالطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان يشعرون بأنهم أكثر حماساً وفعالية لإنجاز المهمات الأكاديمية، أما الطلبة الذين يتبنون أهداف الأداء قد يشعرون بعدم الفعالية ويجتنبون التعلم المعوّق، ما يدل على تأثير توجهات الأهداف على الانغماس الأكاديمي. وعليه، سعت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين الانغماس الأكاديمي وتوجهات الأهداف لدى طلبة الجامعة الهاشمية. وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى الانغماس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الانغماس الأكاديمي تعزى إلى متغيرات: جنس الطالب(ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي(كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي(سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين الانغماس الأكاديمي(الانغماس السلوكي، الانغماس الانفعالي، الانغماس المعرفي) وتوجهات الأهداف(أهداف الإتقان، أهداف إقدام-الأداء، أهداف تجنب-الأداء، وأهداف تجنب العمل)؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية كونها من الدراسات الأولى على الصعيد العربي بشكل عام والمحلي بشكل خاص التي تحاول الربط بين متغير الانغماس الأكاديمي والتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. كما أن النتائج الممكن الحصول عليها سوف تساعد مؤسسات التعليم في التركيز على أبعاد الانغماس الأكاديمي للطلبة التي لها آثار مباشرة على الأداء الأكاديمي والإنجاز للطلبة. وتناولت الدراسة الحالية متغير الانغماس الأكاديمي ومتغير توجهات الأهداف لما لهما من تأثير كبير في تحسين عملية التعلم ومخرجاتها. وتسهم الدراسة الحالية في فهم العوامل المؤثرة في الانغماس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة التي تساعد الطلبة على تقدمهم الدراسي، مما يسهم في فهم أعمق للعملية التعليمية ومعوقاتها، والتنبؤ من خلال الانغماس الأكاديمي لدى الطلبة بتوجهاتهم الهدفية.

ومن الناحية التطبيقية تكمن أهمية الدراسة في أنها تفيد أولياء الأمور، والمعلمين، والأصدقاء، والزملاء من داخل وخارج الجامعة حول أهمية دورهم في تنمية جذور الانغماس لدى الطلبة، مع مراعاة أهمية التوجهات الهدفية لكل فرد. كما ستُفيد هذه الدراسة المؤسسات المجتمعية كالمدارس والجامعات لتقوم بدورها في تنمية عملية الانغماس من خلال الندوات، والبرامج الإرشادية، والمقررات الدراسية والأنشطة.

التعريفات الإجرائية

الانغماس الأكاديمي: مساعدة الطالب في تحديد شعوره بالانتماء إلى البيئة التعليمية، والشعور بالأمن والأمان، بالإضافة إلى تكوين علاقات قد تكون شخصية أو اجتماعية مع أقرانه الطلبة، كما يشمل المدى الذي يتحدد فيه نجاح وتقدم الطالب في الصفوف الدراسة. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الانغماس الأكاديمي الذي استخدم في هذه الدراسة.

التوجهات الهدفية: بناء يتضمن اتجاهات وسلوكات مرتبطة بمواقف الإنجاز، ويصف الجوانب التي يتبناها الأفراد لتحقيق الأهداف، ويتكون من أربعة أبعاد: الإتقان، وإقدام-الأداء، وتجنب - الأداء، وتجنب العمل. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التوجهات الهدفية الذي استخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والبالغ عددها (735) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية للعام الجامعي 2018/2017. كما تتحدد بأدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات وهي: مقياس توجهات الأهداف المطور من واس (Was, 2006)، والمعرب على البيئة الأردنية من قبل محاسنة (2018)، ومقياس الانغماس الأكاديمي من إعداد الباحثين.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي 2018/2017. وقد تم اختيار أربع شعب من مساق علوم عسكرية وذلك لضمان تمثيل كافة متغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (735) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة المتيسرة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد العينة في ضوء متغير الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	305	%41.5
	إناث	430	%58.5
	المجموع	735	%100
التخصص	كليات علمية	386	%52.5
	كليات إنسانية	349	%47.5
	المجموع	735	%100
المستوى الدراسي	سنة أولى	113	%15.4
	سنة ثانية	266	%36.2
	سنة ثالثة	222	%30.2
	سنة رابعة	134	%18.2
	المجموع	735	%100

أداتا الدراسة

تم استخدام مقياس الانغماس الأكاديمي، ومقياس توجهات الأهداف. وفيما يلي وصف لهذين المقياسين:

مقياس الانغماس الأكاديمي

بعد أن اطلع الباحثون على مقاييس الانغماس الأكاديمي التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Finn, 1993; Fredricks McColskey, 2011; Gunuc & Kuzu, 2014) طور الباحثون مقياساً للانغماس الأكاديمي. تكون المقياس بصورته الأولية من (54) فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي باختيار أحد البدائل الآتية: موافق بشدة (5) درجات, موافق (4) درجات، أوافق إلى حد ما (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة. ويتم عكس التدريج في الفقرات السالبة.

صدق مقياس الانغماس الأكاديمي

تم عرض فقرات المقياس على سبعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم. وتم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس وفقا لآراء المحكمين، حيث تم دمج بعض الفقرات مع بعضها، وحذف بعض الفقرات، وتم نقل بعض الفقرات من مجال إلى مجال آخر، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وتكون المقياس بصورته النهائية من (44) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: الانغماس السلوكي وخصص له (12) فقرة، والانغماس الانفعالي وخصص له (17) فقرة، والانغماس المعرفي وخصص له (15) فقرة.

كما تم التحقق من صدق مقياس الانغماس الأكاديمي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة من طلبة الجامعة الهاشمية، وتم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principle Component Analysis)، ومن ثم تدوير العوامل باستخدام طريقة فاريماكس (Varimax)، وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته (40.308%) من التباين الكلي، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر لمقياس الانغماس الأكاديمي

العوامل	القيمة	نسبة التباين المفسر%	نسبة التباين المفسر الكلي%
الأول	7.283	16.551	%16.551
الثاني	5.948	13.517	%30.69
الثالث	4.505	10.239	%40.308

يتبين من الجدول(2) أن العامل الأول فسر ما نسبته (16.551%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثاني ما نسبته (13.517%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثالث ما نسبته (10.239%) من التباين الكلي المفسر. وقد اختيرت الفقرات اعتمادا على معيار تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه على أن لا يقل عن 30%. وقد أظهرت نتائج التحليل أن الفقرات ذوات الأرقام (1-4-7-10-13-16-19-22-29-32-35-38)، وتدور مضامينها حول الانغماس السلوكي، وكانت معاملات تشبعها (0.44، 0.30، 0.37، 0.38، 0.59، 0.45، 0.31، 0.50، 0.63، 0.30، 0.53، 0.58) على التوالي، وأن الفقرات ذوات الأرقام (3-6-9-12-15-18-21-24-25-28-31-34-37-40-42-43-44)، وتدور مضامينها حول الانغماس الانفعالي، وكانت معاملات تشبعها (0.57، 0.56، 0.51، 0.55، 0.58، 0.63، 0.44، 0.56، 0.68، 0.52، 0.41، 0.46، 0.41، 0.65، 0.74، 0.61، 0.70) على التوالي. أما الفقرات ذوات الأرقام (2-5-8-11-14-17-20-23-26-27-30-33-36-39-41)، وتدور مضامينها حول الانغماس المعرفي، وكانت معاملات تشبعها (0.63، 0.50، 0.39، 0.77، 0.38، 0.64، 0.72، 0.66، 0.63، 0.48، 0.42، 0.50، 0.66،0.49، 0.58) على التوالي.

وكذلك للتحقق من صدق بناء مقياس الانغماس الأكاديمي بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانغماس الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الانغماس السلوكي	الانغماس الانفعالي	الانغماس المعرفي	الدرجة الكلية
الانغماس السلوكي	1			
الانغماس الانفعالي	*0.66	1		
الانغماس المعرفي	*0.77	*0.75	1	
الدرجة الكلية للمقياس	*0.86	*0.92	*0.92	1

يتبين من الجدول(3) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.86-0.92)، وأن قيمة معامل الارتباط بين بعد الانغماس السلوكي وبعد الانغماس الانفعالي بلغت (0.66)، وبلغت قيمة الارتباط بين بعد الانغماس السلوكي وبعد الانغماس المعرفي (0.77)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بعد الانغماس الانفعالي وبعد الانغماس المعرفي (0.75). كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى كما هو مبين في الجدول(4).

جدول (4): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الانغماس الأكاديمي مع أبعادها والدرجة الكلية للمقياس

الانغماس السلوكي			الانغماس الانفعالي			الانغماس المعرفي		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.1	0.30	0.20	.3	0.37	0.34	.2	0.49	0.37
.4	0.48	0.35	.6	0.41	0.34	.5	0.61	0.53
.7	0.49	0.28	.9	0.57	0.59	.8	0.56	0.61
.10	0.52	0.42	.12	0.53	0.61	.11	0.75	0.68
.13	0.58	0.49	.15	0.36	0.31	.14	0.54	0.50
.16	0.58	0.53	.18	0.45	0.44	.17	0.68	0.61
.19	0.46	0.41	.21	0.49	0.57	.20	0.76	0.71
.22	0.60	0.52	.24	0.63	0.65	.23	0.75	0.70
.29	0.67	0.72	.25	0.32	0.41	26	0.63	0.58
.32	0.32	0.30	.28	0.61	0.65	.27	0.58	0.54
.35	0.51	0.54	.31	0.56	0.37	.30	0.50	0.45
.38	0.40	0.43	.34	0.54	0.52	.33	0.54	0.49
			.37	0.41	0.40	.36	0.44	0.43
			.40	0.57	0.62	.39	0.48	0.45
			.42	0.56	0.58	.41	0.61	0.61
			.43	0.55	0.51			
			.44	0.42	0.49			

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانغماس السلوكي مع مجالها تراوحت بين (0.30-0.67)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانغماس السلوكي مع الدرجة الكلية للمقياس (0.20-0.72)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانغماس الانفعالي مع مجالها تراوحت بين (0.36-0.63)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانغماس الانفعالي مع الدرجة الكلية للمقياس (0.31-0.65)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانغماس المعرفي مع مجالها تراوحت بين (0.44-0.76)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانغماس المعرفي مع الدرجة الكلية للمقياس (0.37-0.71).

ثبات مقياس الانغماس الأكاديمي

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين تم تطبيق المقياس على نفس العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق (0.88) للمقياس ككل، وقد بلغ معامل الثبات لبعد الانغماس السلوكي (0.76)، و(0.68) لبعد الانغماس الانفعالي، و(0.84) لبعد الانغماس المعرفي. وكذلك تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل كرونباخ الفا لبعد الانغماس السلوكي (0.70)، و(0.65) لبعد الانغماس الانفعالي، و(0.76) لبعد الانغماس المعرفي، و(0.73) للمقياس ككل.

تصحيح المقياس

تكون مقياس الانغماس الأكاديمي بصورته النهائية من(44) فقرة, وتم تقسيم مستويات الانغماس الأكاديمي إلى ثلاث فئات حسب المعيار الآتي:

- من (1-2.33) مستوى متدنٍ من الانغماس الأكاديمي.
- من (2.34-3.67) مستوى متوسط من الانغماس الأكاديمي.
- من (3.68-5) مستوى مرتفع من الانغماس الأكاديمي.

مقياس توجهات الأهداف

تم استخدام مقياس واس (Was, 2006) لتوجهات الأهداف، والذي تم تعريبه على البيئة الأردنية من قبل محاسنة (2018). يتكون المقياس من (33) فقرة تقيس أربعة أنواع من توجهات الأهداف هي: بعد أهداف الإتقان (Mastery) وخصص له (13) فقرة، وبعد إقدام-الأداء (Performance-Approach) وخصص له (8) فقرات، وبعد تجنب-الأداء (Performance-Avoidant) وخصص له (7) فقرات، وبعد تجنب العمل (Work Avoidant) وخصص له (5) فقرات. وتتم الاستجابة عن كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت السداسي باختيار أحد البدائل الآتية: غير صحيح على الإطلاق (1) درجة، غالباً غير صحيح (2) درجتان، نوعا ما غير صحيح (3) درجات، نوعا ما صحيح (4) درجات، غالباً صحيح (5) درجات، دائما صحيح (6) درجات.

صدق مقياس توجهات الأهداف

قام واس (Was, 2006) بالتحقق من صدق المقياس من خلال الوزن النسبي لكل فقرة مع عاملها، وقد أسفرت نتائج التحليل أن الوزن النسبي لفقرات بعد الإتقان تراوحت بين (0.30-0.68)، وتراوح الوزن النسبي لفقرات بعد إقدام-الأداء بين (0.32-0.59)، وتراوح الوزن النسبي لفقرات بعد تجنب-الأداء بين (0.25-0.54)، وتراوح الوزن النسبي لفقرات بعد تجنب العمل بين (0.50-0.73). وبلغت قيمة كاي تربيع للنموذج المتوقع (1465.51) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية.

وقام محاسنة (2018) بالتحقق من دلالات صدق البناء لمقياس توجهات الأهداف باستخدام تحليل المكونات الأساسية (Principle components Analysis) وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود أربعة عوامل فسرت ما نسبته (41.627%) من التباين الكلي المفسر. حيث فسر العامل الأول ما نسبته (16.031%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثاني ما نسبته (10.617%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثالث ما نسبته (7.596%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الرابع ما نسبته (7.383%) من التباين الكلي المفسر.

ثبات مقياس توجهات الأهداف

قام واس (Was, 2006) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لبعد الإتقان (0.81)، و(0.68) لبعد إقدام-الأداء، و(0.64) لبعد تجنب-الأداء، و(0.75) لبعد تجنب العمل.

وقام محاسنة (2018) بالتحقق من دلالات ثبات مقياس توجهات الأهداف باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لبعد الإتقان (0.86)، و(0.70) لبعد إقدام-الأداء، و(0.75) لبعد تجنب-الأداء، و(0.73) لبعد تجنب العمل. وقام محاسنة (2018) بالتحقق من دلالات ثبات مقياس توجهات الأهداف باستخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة كرونباخ الفا لبعد الإتقان (0.83)، و(0.68) لبعد إقدام-الأداء، و(0.74) لبعد تجنب-الأداء، و(0.71) لبعد تجنب العمل.

الإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، تم توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة، وتوضيح أهداف الدراسة، وإعطاؤهم وقتاً كافياً في الإجابة عن فقرات المقياسين، والإجابة عن استفسارات الطلبة، والطلب منهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أن النتائج هي لغايات البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وتحليل التباين الثلاثي (Three-way MANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني. ومعامل ارتباط بيرسون (Person) للإجابة عن السؤال الثالث.

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الانغماس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الانغماس الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول(5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الانغماس الأكاديمي

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الانغماس السلوكي	3.51	0.53	3	متوسط
الانغماس الانفعالي	3.54	0.67	2	متوسط
الانغماس المعرفي	3.64	0.60	1	متوسط
الانغماس الأكاديمي	3.56	0.55		متوسط

يتبين من الجدول (5) أن مستوى الانغماس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جاء بمستوى "متوسط" بمتوسط حسابي (3.56). وكذلك يتبين من الجدول أن بعد الانغماس المعرفي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، يليه بعد الانغماس الانفعالي بمتوسط حسابي (3.54)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد الانغماس السلوكي بمتوسط حسابي (3.51). وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أبعاد الانغماس الأكاديمي كما هو مبين في الجداول (6-8).

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى الانغماس الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطًا. حيث جاء بُعد الانغماس المعرفي في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط، وجاء بُعد الانغماس الانفعالي في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط، في حين جاء بُعد الانغماس السلوكي في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن خصائص الطلبة وموضوع التخصص والشعور بالانتماء للجامعة يلعب دوراً مهماً في انغماس الطلبة الأكاديمي، وللتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في انغماس الطلبة الأكاديمي، حيث كلما ارتفع التحصيل الدراسي للطلبة، زادت دافعية الطلبة وانغماسهم الأكاديمي في العملية التعليمية. وكذلك صعوبة بعض التخصصات العلمية، حيث يجد بعض الطلبة أن نتائجهم لا تعادل جهدهم المبذول على تلك المواد، مما يؤدي إلى إحباطهم وعدم انغماسهم أكاديمياً بالصورة التي يجب أن تكون. ويعد انغماس الطلبة أحد العوامل الرئيسية للدافعية (Ferrel, 2012). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سبركو (Sbrocco, 2009)، والتي أظهرت أن خصائص الطلبة، وموضوع التخصص، والشعور بالانتماء للجامعة يلعب دوراً مهماً في انغماس الطلبة من الناحية الأكاديمية، حيث كلما كان التحصيل الدراسي عالياً زاد من دافعية الطلبة وانغماسهم بالعملية التعليمية.

وأظهرت النتائج أن بُعد الانغماس المعرفي جاء في المرتبة الأولى، وبمستوى متوسط؛ ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أهمية الانغماس المعرفي لدى الطلبة، حيث يعد من أهم الأهداف التي يسعون لتحقيقها. كما أن لانغماس الطلبة بالأنشطة التعليمية أهمية كبرى، ووسيلة فعالة في زيادة التعلم، وتحسين نتائجه داخل المؤسسات التعليمية، ومسؤولية ودور أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في تشجيع انغماس الطلبة معرفياً (Lester, 2013).

وفيما يتعلق بحصول بُعد الانغماس الانفعالي على المرتبة المتوسطة؛ فيرجع الباحثون هذه النتيجة إلى خصائص الطبيعة الانفعالية للطلبة في هذه المرحلة وما تتضمنه من ضغوطات؛ حيث يتسم الطلبة بالحالة المزاجية، والميول الانفعالية، وردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه المدرسين، والزملاء، والأصدقاء في المؤسسات التعليمية، ويعمل على تكوين علاقات داخل المؤسسات التعليمية من أجل الاستعداد والقيام بالمهام المطلوبة والتي تؤثر على رغبة الطلبة في إكمال المهام الأكاديمية.

وفيما يتعلق بُبعد الانغماس السلوكي الذي جاء في المرتبة الأخيرة، وبمستوى متوسط؛ يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أهمية الانغماس بالأنشطة اللاصفية التي تعد حاسمة لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، كما يعد الانغماس السلوكي وسيلة للتعرف إلى درجات التحصيل لدى الطلبة، ومعرفة الوقت الذي يقضيه الطالب لإنهاء الواجبات والمهام، وحضور الطالب للتعليم، وكذلك يصف إنتاجية الطاقة للنجاح الأكاديمي، وهي عبارة عن الجهد، والمثابرة، والرغبة في العمل.

أولاً: بعد الانغماس السلوكي

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الانغماس السلوكي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
38	1	لدي بعض الأصدقاء في الجامعة.	4.28	0.90	مرتفع
32	2	ألتزم بأنظمة الجامعة، وتعليماتها.	4.23	0.84	مرتفع
10	3	أخطط للتخرج من الجامعة.	4.22	1.16	مرتفع
7	4	أفكر بالانسحاب من الجامعة.	3.90	1.28	مرتفع
16	5	أعمل بشكل جيد أثناء وجودي في الجامعة.	3.71	0.89	مرتفع
29	6	أقوم عادةً بإنجاز مهماتي الأكاديمية.	3.57	1.01	متوسط
35	7	أنجز واجباتي الأكاديمية في الوقت المحدد.	3.47	0.96	متوسط
4	8	أتأخر عادةً عن حضور المحاضرات.	3.41	1.36	متوسط
13	9	تحقق الجامعة أهدافي المستقبلية.	3.26	1.07	متوسط
22	10	يشرد ذهني في المحاضرة.	2.80	1.09	متوسط
1	11	غالباً ما أواجه مشكلات في الجامعة.	2.68	1.10	متوسط
19	12	أقوم بدور نشط في الأنشطة اللامنهجية في جامعتي.	2.57	1.04	متوسط
		الكلي	3.51	0.53	متوسط

يتبين من الجدول (6) أن مستوى الانغماس السلوكي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.51). وأن الفقرة التي تنص على "لدي بعض الأصدقاء في الجامعة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28)، وأن الفقرة التي تنص على "أقوم بدور نشط في الأنشطة اللامنهجية في جامعتي" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.57).

ثانياً: بعد الانغماس الانفعالي

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الانغماس الانفعالي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
44	1	أشعر بالأمان أثناء وجودي في الجامعة.	4.17	1.37	مرتفع
28	2	أستمتع بتعلم أشياء جديدة في المساقات.	4.07	0.87	مرتفع
24	3	أهتم جدا بالتعلم أثناء وجودي في الجامعة.	3.92	0.76	مرتفع
43	4	بالنسبة لي، قاعة التدريس مكان مثير للاهتمام.	3.91	0.89	مرتفع
34	5	أنا فخور بوجودي في الجامعة.	3.88	1.09	مرتفع
37	6	أشعر بأن التحاقي بالجامعة إنجاز كبير.	3.86	1.09	مرتفع
40	7	أشعر بالإثارة حول أدائي للمهمات الأكاديمية.	3.63	1.12	متوسط
9	8	يقدم أعضاء الهيئة التدريسية لي المساعدة عندما أحتاج إليها.	3.62	1	متوسط
25	9	أعتقد أن ما أتعلمه في الجامعة مثير للاهتمام.	3.61	1	متوسط
15	10	يقوم أعضاء الهيئة التدريسية بعملهم بشكل جيد.	3.57	0.84	متوسط
12	11	أعتقد بأنني أتلقى تعليماً جيداً في الجامعة.	3.56	0.96	متوسط
21	11	أستمتع بالحديث مع أعضاء الهيئة التدريسية.	3.56	1.16	متوسط
18	13	أوصي الطلبة الآخرين بالالتحاق بجامعتي	3.27	1.23	متوسط
3	14	يهتم أعضاء الهيئة التدريسية بالطلبة.	3.21	0.92	متوسط
42	15	أهتم بإنجاز المهمات الأكاديمية.	3.19	0.97	متوسط
6	16	يتفهم أعضاء الهيئة التدريسية حاجات الطلبة.	2.82	1	متوسط
31	17	أعتقد بأن التعلم أمر ممل.	2.28	1.14	منخفض
		الكلي	3.54	0.67	منخفض

يتبين من الجدول (7) أن مستوى الانغماس الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.54). وأن الفقرة التي تنص على "أشعر بالأمان أثناء وجودي في الجامعة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.17)، وأن الفقرة التي تنص على "أعتقد بأن التعلم أمر ممل " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.28).

ثالثاً: بعد الانغماس المعرفي

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الانغماس المعرفي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
27	1	أربط المعرفة الجديدة بما أعرفه مسبقاً.	3.95	0.76	مرتفع
39	2	أقوم بتوظيف المعرفة المكتسبة لحل المشكلات الجديدة.	3.94	0.93	مرتفع
41	3	أحاول دمج الموضوعات المختلفة في معرفتي العامة.	3.91	0.91	مرتفع
17	4	أكرر المحاولة لفهم المحاضرات الصعبة	3.90	0.95	مرتفع
20	5	أعتقد أنني سأبذل قصارى جهدي للتعلم خلال الفصل.	3.81	1.06	مرتفع
11	6	أعمل بجد قدر المستطاع في إنجاز المهمات الأكاديمية.	3.79	1.03	مرتفع
23	7	أخطط عادة قبل أداء المهمات الأكاديمية.	3.75	0.91	مرتفع
36	8	عندما لا أفهم موضوعاً ما، أطلب مساعدة الأشخاص الآخرين لأتمكن من فهمه.	3.74	1.21	مرتفع
26	9	أركز انتباهي أثناء شرح المدرس في المحاضرة.	3.71	0.93	مرتفع
30	10	عندما أدرس، أسال نفسي للتأكد من فهمي للموضوع الذي أدرسه.	3.67	1.05	متوسط
8	11	أتحقق من فهمي للمهام الدراسية عند إنجازها.	3.60	1	متوسط

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
33	12	أتناقش مع زملائي حول الموضوعات التي تعلمتها في المساق.	3.56	1.09	متوسط
2	13	أقضي الكثير من الوقت في إنجاز المهمات الأكاديمية.	3.34	1.09	متوسط
14	14	لا أبذل قصارى جهدي في المساق	3.23	1.16	متوسط
5	15	أقضي الكثير من الوقت في الدراسة، حتى ولو لم يكن لدي امتحان.	2.69	1.14	متوسط
		الكلي	3.64	0.60	متوسط

يتبين من الجدول (8) أن مستوى الانغماس المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.64). وأن الفقرة التي تنص على "ربط المعرفة الجديدة بما أعرفه مسبقاً" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95)، وأن الفقرة التي تنص على "أقضي الكثير من الوقت في الدراسة، حتى ولو لم يكن لدي امتحان" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.69).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الانغماس الأكاديمي تعزى إلى متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الانغماس الأكاديمي وفقا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لمستوى الانغماس الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي

المتغيرات	المستويات	الانغماس السلوكي		الانغماس الانفعالي		الانغماس المعرفي	
		م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور	3.39	0.54	3.51	0.85	3.45	0.65
	إناث	3.59	0.51	3.63	0.50	3.77	0.53
الكلية	علمية	3.54	0.50	3.63	0.76	3.69	0.61
	إنسانية	3.47	0.56	3.52	0.57	3.58	0.59
المستوى الدراسي	سنة أولى	3.75	0.60	3.83	0.50	3.96	0.63
	سنة ثانية	3.38	0.52	3.63	0.82	3.63	0.64
	سنة ثالثة	3.58	0.40	3.64	0.41	3.69	0.43
	سنة رابعة	3.45	0.59	3.18	0.68	3.30	0.60

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الانغماس الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three-way MANOVA)، كما هو مبين في الجدول(10).

جدول (10): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والكلية والمستوى الدراسي على الانغماس الأكاديمي

مصدر التباين	الانغماس الأكاديمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	السلوكي	7.271	1	7.271	27.939	0.00
هوتلنج = 0.110	الانفعالي	0.453	1	0.453	1.075	0.30
ح = 0.00	المعرفي	13.566	1	13.566	42.725	0.00
الكلية	السلوكي	0.615	1	0.615	2.363	0.12
هوتلنج = 0.003	الانفعالي	0.228	1	0.228	0.540	0.46
ح = 0.46	المعرفي	0.390	1	0.390	1.228	0.26
المستوى الدراسي	السلوكي	12.539	3	4.180	16.059	0.00
ويلكس = 0.791	الانفعالي	26.077	3	8.692	20.617	0.00
ح = 0.00	المعرفي	20.354	3	6.785	21.367	0.00
	السلوكي	189.730	729	0.260		
الخطأ	الانفعالي	307.354	729	0.422		
	المعرفي	231.480	729	0.318		
	السلوكي	210.090	734			
الكلي المصحح	الانفعالي	338.235	734			
	المعرفي	272.675	734			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف للانغماس السلوكي (27.939)، وكانت قيمة (ف) للانغماس المعرفي (42.725)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (9) يتبين أن المتوسط الحسابي للانغماس السلوكي لدى الطالبات الإناث (3.59) أعلى منه لدى الطلبة الذكور(3.39)، وأن المتوسط الحسابي للانغماس المعرفي لدى الطالبات الإناث (3.77) أعلى منه لدى الطلبة الذكور (3.45). ويتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت جميع قيم (ف) غير دالة إحصائيا. وكذلك يتبن من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمستوى الانغماس الأكاديمي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

الانغماس الأكاديمي	الفئات	المتوسط الحسابي	المستوى الدراسي			
			سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الانغماس السلوكي	سنة أولى	3.75		*0.37	*0.17	*0.30
	سنة ثانية	3.38	*-0.37		*-0.20	
	سنة ثالثة	3.58	*-0.17	*0.20		*0.13
	سنة رابعة	3.45	*-0.30		*-0.13	
الانغماس الانفعالي	سنة أولى	3.83		*0.20	*0.19	*0.65
	سنة ثانية	3.63	*-0.20			*0.45
	سنة ثالثة	3.64	*-0.19			*0.44
	سنة رابعة	3.18	*-0.65	*-0.45	*-0.44	
الانغماس المعرفي	سنة أولى	3.96		*0.27	*0.33	*0.66
	سنة ثانية	3.63	*0.33			*0.33
	سنة ثالثة	3.69	*0.27			*0.39
	سنة رابعة	3.30	*-0.66	*-0.33	*-0.39	

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كان مستوى الانغماس السلوكي أعلى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الرابعة. وكان مستوى الانغماس السلوكي أعلى لدى السنة الثالثة مقارنةً مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الرابعة. ويتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الانفعالي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كان مستوى الانغماس الانفعالي أعلى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الرابعة. وكان مستوى الانغماس الانفعالي أعلى لدى السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة مقارنةً مع طلبة السنة الرابعة. وكذلك يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كان مستوى الانغماس المعرفي أعلى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة. وكان مستوى الانغماس المعرفي أعلى لدى السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة مقارنةً مع طلبة السنة الرابعة.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير الجنس، إذ كان مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر التزاماً من الذكور، مما يجعلهن أكثر حرصاً على التعلم والمثابرة، وهن أكثر سعياً وراء النجاح في محاولة منهن لإثبات ذاتهن، وكذلك تكرس الإناث وقتاً وجهداً أكثر للمهمات التعليمية كالدراسة، والتلخيص، واستخدام طرق تسهم في نجاحهن وتفوقهن أثناء الدراسة.

فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير التخصص. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن التخصصات العلمية والإنسانية تحتاج إلى انغماس سلوكي، وانفعالي، ومعرفي، ومستوى من التفكير يتناسب مع طبيعة كل تخصص، وتبعاً للفروق الفردية بين الطلبة والفروق البينية عند الطالب نفسه. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مستوى الانغماس الأكاديمي لم يتأثر بنوع التخصص (علمية، وإنسانية)، وهذا يفسر بأن الطلبة باختلاف تخصصاتهم يسعون إلى الانغماس بنفس الآلية ولا يعتمد على نوع الدراسة التي يدرسها.

كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كان مستوى الانغماس السلوكي أعلى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الرابعة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى هم طلبة جدد، ولديهم دافعية للإنجاز أكثر من النظر إلى الأمور الأخرى كبناء علاقات اجتماعية، مما يزيد من التزامهم بالمهمات، والمتطلبات الأكاديمية وبالتالي يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

وكان مستوى الانغماس السلوكي أعلى لدى السنة الثالثة مقارنةً مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الرابعة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الثالثة نتيجةً لوعيهم، ونضوج فكرهم يكونون أكثر انغماساً من الناحية السلوكية، كذلك يعون صعوبة المواد الدراسية مما يُحتم عليهم استخدام استراتيجيات، وطرق للدراسة تتلاءم مع صعوبة المواد، بالإضافة إلى أن طلبة السنة الثالثة يقضون وقتاً أكثر في المكتبة الجامعية للبحث عن المعلومات الدراسية.

كما تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الانفعالي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كان مستوى الانغماس الانفعالي أعلى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الرابعة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى يواجهون العديد من العقبات والصعوبات من الناحية الأكاديمية التي تؤثر على ردود أفعالهم والحالة الانفعالية لديهم في المؤسسات التعليمية ولذلك يحتاجون إلى الدعم الأكاديمي المدرك من الأقران، والمعلمين، والعائلة؛ بالإضافة لأنهم طلبة جدد في بداية مرحلة جديدة.

وكان مستوى الانغماس المعرفي والانغماس الانفعالي أعلى لدى السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة مقارنةً مع طلبة السنة الرابعة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الثانية والثالثة لديهم حس المنافسة، وشعور الدافعية لديهم أكبر من طلبة السنة الرابعة الذين هم في مرحلة التخرج، ويميلون إلى أن يكونوا غير متحفظين وغير رسميين في تعاملهم وتواصلهم مع الآخرين، للانغماس في المزيد من التفاعل أو الأنشطة الاجتماعية.

وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كان مستوى الانغماس المعرفي أعلى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الرابعة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى هم طلبة جدد وفي بداية مرحلة جديد يتعرضون فيها للعديد من الضغوطات الاجتماعية والنفسية كالانغماس في دراستهم، وعدم توفر أوقات الفراغ للتفاعلات الاجتماعية بل استغلالها في الدراسة، والتفكير المستمر والشعور بالقلق حول مستقبلهم تتطلب منهم قدراً كبيراً من الطاقة، والدافعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين الانغماس الأكاديمي (الانغماس السلوكي، الانغماس الانفعالي، الانغماس المعرفي) وتوجهات الأهداف (أهداف الإتقان، أهداف إقدام-الأداء، أهداف تجنب-الأداء، وأهداف تجنب العمل)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) بين الانغماس الأكاديمي من جهة، وتوجهات الأهداف من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12): قيم معاملات الارتباط بين الانغماس الأكاديمي وتوجهات الأهداف

توجهات الأهداف	الانغماس الأكاديمي		
	الانغماس السلوكي	الانغماس الانفعالي	الانغماس المعرفي
الإتقان	*0.19	*0.18	*0.33
إقدام-الأداء	0.04	0.01	0.05
تجنب-الأداء	*-0.13	-0.06	*-0.11
تجنب العمل	*-0.39	*-0.41	*-0.45

يتبين من الجدول (12) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أهداف الإتقان والانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.18-0.033). ويتبين من الجدول (12) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أهداف تجنب-الأداء والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.11-) إلى (0.13-)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.39-) إلى (0.45-). وكذلك يتبين من الجدول (12) عدم وجود علاقة ارتباطية بين أهداف إقدام-الأداء والانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أهداف الإتقان والانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن أهداف الإتقان تتنبأ بمزيد من المتعة، وتعتبر أقل مللاً وقلقاً، وأكثر استخدامًا لاستراتيجيات التعلّم المعرفي، والتفكير النقدي (Ranelluncci et al., 2015). كما أن الرغبة في البحث عن إتقان وتحسين مفاهيم التعلم الأساسية لموضوع ما، يمكن أن تسهل وتحفز الطلبة على التفاعل بشكل أكثر استفزازية مع الوسط الأكاديمي الاجتماعي من أجل المساعدة (Ciani & Sheldon, 2010; Madjar et al., 2011; Sideridis & Mouratidis, 2008; Van Yperen et al., 2009). ويحفز هذا النوع من الأهداف الطلبة على زيادة كفاءتهم أو تحقيق إتقان المهام، وترتبط أهداف الإتقان بمجموعة من النتائج التكيفية بما في ذلك تفضيل تحديات العمل، والدافعية العالية، والتحمل أثناء المشاركة في المهمة، وبذل الجهد أثناء الدراسة، والاستمرار في مواجهة العقبات، والرغبة في طلب المساعدة في العمل الدراسي، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي، والاحتفاظ طويل الأمد بالمعلومات (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Middleton & Midgley, 1997; Wolters, 2004)، وبالتالي ستؤثر زيادة انغماسهم الأكاديمي وقيامهم بالواجبات المطلوبة منهم.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من الدراسات الآتية (Abau Al-Ula, 2011; Smiley & Anderson, 2011; Elliot, 2006; Gonida, Kiosseoglou & Voulala, 2007; Phan, 2014;Diseth & Samdal, 2015; Mih, Mih & Dragos, 2015; Petricevic, Rovan, Pavlin-Bernardic, Putarek & Viahovic-Stetic, 2017; ;Sani & Rad, 2015). التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان والانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي.

وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أهداف تجنب-الأداء وأهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن اتجاهات أهداف تجنب- الأداء تكمن وراء المشاعر السلبية مثل الخوف، حيث إنها تتعلق بالمعالجات السطحية والفوضى. والطلبة وفقاً لهذا النوع من الأهداف يسعون إلى تجنب الظهور بشكل غير عادل أو أقل قدرة من الطلبة الآخرين (Hulleman & Schrager,2010; Moller & Elliot, 2006)، مما ينعكس سلباً على انغماسهم الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من الدراسات الاتية (Smiley & Anderson, 2011; Gonida, Kiosseoglou & Voulala, 2007;Diseth & Samdal, 2015; Mih, Mih & Dragos, 2015; Petricevic, Rovan, Pavlin-Bernardic, Putarek & Viahovic-Stetic, 2017)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أهداف تجنب-الأداء والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو العلا (Abau Al-Ula, 2011)، التي أشارت إلى عدم تأثير أهداف تجنب-الأداء على الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين أهداف إقدام-الأداء والانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن من يتبنى أهداف واقدام- الأداء يكون همه منافسة الآخرين والتفوق عليهم أو نيل استحسانهم، وكذلك تجنب المهمات الصعبة التي قد تظهره بمظهر الفاشل، لذا فإنه يختار مهمات سهلة، يضمن فيها النجاح، لكن مثل هذه المهمات لا يستفاد منها في تعلمه وقيامه بالمهمات الأكاديمية (David, 2009).

وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من الدراسات الاتية (Abau Al-Ula, 2011; Abdul Ghani & Saied, 2018; Gonida, Kiosseoglou & Voulala, 2007; Smiley & Anderson, 2011; Diseth &

Samdal, 2015; Petricevic, Rovan, Pavlin-Bernardic, Putarek & Viahovic-Stetic, 2017)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائياً بين أهداف إقدام-الأداء، والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي. وكل من الدراسات الاتية: (Mih, Mih & Dragos, 2015 ; Sani & Rad, 2015)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أهداف إقدام-الأداء، والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثون بما يأتي:

1- مساعدة الطلبة في تبني أهداف الإتقان والابتعاد عن أهداف تجنب-الأداء.

2- تعزيز مستوى الانغماس الأكاديمي لدى الطلبة الذكور من خلال تفعيل دور عمادات شؤون الطلبة في إشراك الطلبة في الأنشطة المنهجية واللامنهجية.

3- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة الانغماس الأكاديمي بمتغيرات أخرى؛ بسبب ندرة الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة العربية.

References

Abdul Ghani, I., & Saied, N. (2018). Causal model of achievement goal orientation (3X2 model), cognitive engagement, and academic achievement in light of gender and academic specialization. *Journal of the Faculty of Education(Assiut)*, 34(3), 1-83.

Abu Al-Ula M. (2011). Modeling relationships between achievement goal orientation, self-efficacy, school engagement and academic achievement among sample of secondary school students. *Journal of Educational and Psychological Research*, 26(1), 257-302.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.

Anderman, E., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom. In S. E. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). NY: Springer.

Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 , 369–386.

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*(5), 427-445.

Astin, A. (1984). Student involvement: A developm-ental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 25*, 297-308.

Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61–79.

Bong, M. (2009). Age-related differences in achieve-ment goal orientation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879–896.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist, 18*, 200-215.

Christenson, S., & Anderson, A. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378–393.

Connell, J., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development*: *The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 23, pp. 43 – 77). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-100.

Daniels, L., Stupnisky, R., Pekrun, R., Haynes, T., Perry, R., & Newall, N. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948 –963.

Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671– 687.

Diseth, A., & Samdal, O. (2015). Classroom achievement goal structure, school engagement and substance use among 10th grade students in Norway. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3, 267-277.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-48.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychol-ogical Review*, 95, 256-273.

Elliot, A. (2006). The hierarchical model of approach–avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111–116.

Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.

Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873– 891.

Ferrel, J. (2012). *Family engagement and children with disabilities. A resource guide for educators and parents*. Cambridge, MA: Harvard.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research,*59, 117–142.

Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221–234.

Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What is it? Why does it matter?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 97-131). New York: Springer.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. (Issues & Answers Report, REL–No. 098). Washington., Retrieved from http://ies.ed.gov/ ncee/edlabs.

Gonida, E., Kiosseoglou, G., Voulala, K. (2007). Perceptions of parental goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39.

Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.

Gunuc, S. & Kuzu, A. (2014). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.

Hulleman, C., & Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 16A (pp. 71–104). Bingley, UK: Emerald.

Kuh, G. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change, 35*(2)24-32.

Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 299-315). Orlando, FL: Academic.

Mahasneh, A. (2018). Psychometric properties of the Arabic version of the "Christopher Was" goal orientation questionnaire. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 19(1), 407-436.

McGregor, H., & Elliot, A. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381–395.

Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students-achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113–131.

Mih, V., Mih, C., & Dragos, V. (2015). Achievement goals and behavioral and emotional engagement as precursors of academic adjusting. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209, 329–336.

Morse, A., Anderson, A., Christenson, S., & Lehr, C. (2004). Promoting school completion. *Principal Leadership Magazine*, 4(6), 9-13.

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology,* 101, 115–135.

Petricevic, E., Rovan, D., Pavlin-Bernardic, N., Putarek, V., & Viahovic-Stetic, V. (2017). Personality and engagement in learning physics: The mediating effect of achievement goals. *Paper presented at the International conference 20th Psychology Days in Zadar*, Zadar, Croatia.

Phan, H. (2014). An integrated framework involving enactive learning experiences, mastery goals, and academic engagement-disengagement. *Europe's Journal of Psychology*, 10(1), 41–66.

Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology,* 92, 545–555.

Pintrich, P., & Schunk D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Englewood Cliffs, N. J: Merrill/Prentice Hall.

Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.

Reschly, A., & Christenson, S. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27 , 276–292.

Sani, A., & Rad, R. (2015). The structural model of relationship between informational style, achievement goals and cognitive engagement. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(1), 219-228.

Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3rd ed.). N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation Taking Another Look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(3), 529-550.

Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 , 236–250.

Smiley, W., & Anderson, R. (2011). Measuring students cognitive engagement on assessment tests: A confirmatory factor analysis of the short form of the cognitive engagement scale. *Research and Practice in Assessment*, 6(1), 17-28.

Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524–551.