الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

" دراسة فارقة "

مها جميل والي

أ.د. عاشور محمود دياب **أ.م.د. الشيماء محمود سالمان**

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرُّف الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وما إذا كانت توجد فروق ترجع إلى النوع في الاستغراق الأكاديمي وأبعاده لدى عينة الدراسة من الطلاب الجامعيين. بلغ عدد عينة الدراسة (269) طالباً وطالبة من طلاب جامعة المنيا؛ قُسِّموا إلى مجموعتين المجموعة الأولى (104) طالباً والثانية (165) طالبة، وطُبِّقت عليهم أداة الدراسة الحالية لقياس الاستغراق الأكاديمي –التي أعدتها الباحثة– والتي تكون فيها الاستغراق الأكاديمي من خمسة أبعاد هي: الالتزام، والمعالجة المعرفية، والتدفق، والإيجابية، وتطوير المهارات الذاتية. وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة تم التوصل إلى نتائج الدراسة. وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ترجع إلى النوع في الاستغراق الأكاديمي كدرجة كلية وفي أبعاده عدا بعد الالتزام فقد وُجِدَت فروق لصالح الإناث، كما أوضحت نتائج الدراسة أن المستوى المتوسط للاستغراق الأكاديمي يمثل غالبية عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الاستغراق الأكاديمي- طلاب الجامعة

Academic Engagement of University Students
"A Distinguished Study"

Maha J. Waly

Prof. Ashor M. Diab Dr. Alshaimaa M. Salman

Abstract

This study aimed to know the academic engagement of university students and whether there are differences due to gender in the academic engagement and its dimensions among the study sample of university students. The number of the study sample was (269) male and female students from Minia University; They were divided into two groups, the first group (104) male students and the second (165) female students. The tool of the current study was applied to them to measure academic engagement - prepared by the researcher - in which academic engagement consists of five dimensions: commitment, cognitive processing, flow, positivity, and the development of self-skills. Using appropriate statistical methods, the results of the study were reached. The results of the study showed that there were no gender-related differences in academic engagement as a total degree and in its dimensions, except for the females. The results of the study also showed that the average level of academic engagement represents the majority of the study sample of university students.

Keywords: Academic engagement, University student.

أولاً: مقدمة:

بدأ الاهتمام بمفهوم الاستغراق الأكاديمي في الأدب التربوي منذ منتصف (1990)، وبشكل جوهري في (1984) عندما اقترح ألكسندر آستن Astin النظرية التنموية لطلاب الجامعات A developmental theory for higher education التي تركز على مفهوم الانهماك. فمن ناحية قد تكون بيئة التعلم أكثر أو أقل دعماً ويمكنها الإسهام بطرق مختلفة لتشكيل التصور الذاتي للطلاب، والذي يؤثر في الاستغراق. وبالتالي سوف تساعد الطبيعة الشخصية للمعلمين الذين يدعمون استقلالية طلابهم، كفاءاتهم وعلاقاتهم الإيجابية على توفير مستويات مرتفعة من الدافعية الداخلية التي تسهم في الوصول إلى مستويات جيدة من الاستغراق، وأن الطالب لا يستقبل هذه التأثيرات ببساطة وينفذها فحسب، بل يتدخل بنشاط في البيئة التعليمية، ويسعى إلى تعديلها. فعلى سبيل المثال، قد يطرح الطلاب أسئلة إذا لم يفهموا موضعاً، وقد يعبرون عن آرائهم الخاصة أو قد يطلبون معلومات إضافية تعمق فهمهم لموضوع معين له أهمية خاصة بالنسبة لهم. كما يؤثر السلوك التعليمي للمعلم بدوره في إحداث تغييرات جوهرية في الاستغراق الطلابي من الناحية الكمية والنوعية ويؤثر نتاج هذه التفاعلات في المخرجات التعليمية بشكل إيجابي أو سلبي. وقد يؤدي تعبير الفرد عن تفضيلاته أو طرحه للأسئلة أثناء الحصة إلى تحسين تعلمه أو تحسين شروط التعلم الخاصة به، وقد لا يحدث، لكن الأكثر احتمالاً أن ما يقوم به الطالب من أنشطة تعلم تعاوني أو مناقشات نشطة حول أنشطة التعلم الصفية مع زملائه يؤدي إلى هذا التحسن.

ويتأثر الاستغراق الأكاديمي للطلاب ببيئة التعلم، تشير بيئة التعلم إلى كل ما يحيط بالطالب أثناء تعلمه، من علاقات مع زملائه والأساتذة وطرق تناولهم للموضوعات وشرحها والمقررات التي يدرسها وعوامل شخصيته حتى البيئة الفيزيقية المحيطة لها تأثير في تعلم الطالب، وهو ما يؤكد عليه بيليج (Billig, 2002) من أن الاستغراق الأكاديمي ينشأ من خلال توفير بيئات للتعلم محفزة ومشجعة، وترتبط بالبيئة الواقعية الفعلية للمتعلم، كما أن تلك الأنشطة المتضمنة في تلك البيئة التعليمية يجب أن تكون ذات معنى، بالإضافة إلى أن المتعلم خلالها لابد أن يتسم بالفاعلية والإيجابية. وبذلك يتضح أهمية بيئة التعلم وتأثيرها في استغراق الطلاب، وقد اتضح الدور الكبير الذي يؤديه المعلم وتأثيره في تعلم الطالب واستغراقه في عملية التعلم، بالإضافة إلى الزملاء المحيطين به والمقررات التي يدرسها.

إن الدافع الفردي كعامل داخلي يمكن أن يزيد من الاستغراق الأكاديمي للطلاب عن طريق تحفيز تعلم الدروس النظرية واكتساب المهارات العملية. وهناك عامل محفز آخر ألا وهو جو المناقشة العلمية في الفصول الدراسية، إذ تشجع تلك المناقشات المتعلمين على إيلاء المزيد من الاهتمام لمحتوى الدروس وعلى الدراسة والمشاركة في المناقشات بشكل أكبر. كما أن مشاركة الطلاب في الأنشطة العلمية اللامنهجية يمكن أن تزيد من درجة الاستغراق الأكاديمي لديهم بشكل غير مباشر؛ فالمشاركة في عضوية الجمعيات الطلابية لها دور في تعزيز المعرفة والمهارات المهنية. ويمكن أن تزيد العضوية في الجمعيات العلمية للطلاب العلاقات والتفاعلات الأكاديمية مع بعضهم البعض.

واقتُرحت في تقرير مؤتمر الوحدة الأكاديمية للجامعات النيوزلندية NZUAAU New Zealand Universities Academic Audit Unit, (2006: 7) أهمية اتخاذ تدابير أفضل لقياس الجودة لدى وزارات التربية والتعليم والتعليم العالي مثل اعتبار الاستغراق الأكاديمي للطالب في التعلم مؤشراً للجودة بدلاً عن رضا الطالب عن التعلم؛ فالاستغراق يزيد من إيجابية الطالب. ومسئوليته عن تعلمه. ويكشف عن كيفية وكمية الوقت الذي يبذله الطالب في تعلمه. وجهده المبذول والمستمر. وكفاءة العوائد التعليمية الإنجازية، والاستغراق في التعلم يعبر عن اشتراك الطالب في الأنشطة، والظروف التعليمية ذات الصلة بتعلمه، وانهماكه العميق في الأنشطة المساعدة على التعلم، ويزيد الاستغراق من دافعيته ويساعده على الالتزام والمثابرة نحو النجاح، وفهم الاستغراق حرفياً هو النظر إلى أفعال الطالب في مهامه التعليمية في مقابل العوائد التعليمية، فذلك أكثر أهمية من دراسة مؤشرات أخرى للجودة مثل؛ نوعية المسئولين عن التعليم أو نوعية المؤسسات التعليمية التي ينتسب الطالب إليها.

وتقدم أي بلد في الوقت الحاضر لا يتوقف على مواردها الاقتصادية والاجتماعية دائماً وإنما يتوقف على الثروة الإنسانية التي يمتلكها إذا أحسن توجيهها وتحصينها من المشاكل التي تظهر حاضراً ومستقبلاً (الحيانى، 2004: 71)، ولكي نتمكن من أن نعطي اهتماماً أكيداً لثروتنا البشرية لابد من إعطاء أولوية لشريحة طلبة الجامعات لأن الشباب الجامعي يشكل أهم قوة بشرية لأي مجتمع؛ فهم مصدر الطاقة والتجديد والتغيير والإنتاج فكما يقول الفيلسوف الألمأني (غوته) "مستقبل الأمة نابع من طاقات عناصرها الفتية" (عربيات، 2001: 17).

وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة المندمجين جامعياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل ويشاركون في البرامج الطلابية بصورة أكثر، وهم أكثر احتمالاً لإنهاء البرامج الجامعية من الطلبة غير المندمجين، بالإضافة إلى أن الاستغراق الإيجابي في الحياة الجامعية يجعل الفرد متحكماً في انفعالاته، متحملاً لمسئولياته، وفاهماً لأهدافه، ومتقبلاً للآخرين، ومبتعداً عن التمركز حول الذات (المحامد، عربيات، 2005: 155).

ثانياً: مشكلة الدراسة:

ومن خلال ما تقدم؛ فإن الاستغراق الأكاديمي من المتغيرات الحديثة المهمة الخاصة بتعلم الطلاب فيما ذكرته النظرية النمائية لطلاب الجامعة (Astin, 1984). وكيف أن الاستغراق الأكاديمي له أهميته في دعم الاستقلالية والاستمتاع بالتعلم، ودعم كفاءة التعلم، والمشاركة في أنشطة التعلم، وكل هذا من شأنه أن يكون مؤشراً عالياً للدافعية الداخلية للطلاب نحو تعلمهم.

كما أن الاستغراق الأكاديمي يتأثر ببيئة التعلم والعلاقات السائدة فيها. والاستغراق كدافع داخلي يزيد من قدرة المتعلم على تعلم الدروس النظرية، واكتساب المهارات العملية، والاشتراك في المناقشات العلمية، ودعم التفاعلات الأكاديمية.

وهذا ما جعل أهم توصيات مؤتمر الوحدة الأكاديمية للجامعات في نيوزلندا (Audit unit, 2006) لأن يكون الاستغراق الأكاديمي مؤشراً لقياس جودة المؤسسات التعليمية بدلاً عن رضا الطلاب نحو التعلم. لذا فالاستغراق الأكاديمي متغير مهم للغاية لدراسته لدى طلاب الجامعة.

فمما سبق يتضح أن الاستغراق الأكاديمي له دوراً فعَّالاً يمكن أن يؤديه في تحسين مستوى الطلاب أكاديمياً، والإسهام في تحقيق توافقهم النفسي، ويتضح أيضاً مما سبق سبب اختيار الباحثة لعينة الدراسة من طلاب الجامعة على اختلاف تخصصاتهم، وحيث أن الاستغراق الأكاديمي يمكن أن يختلف باختلاف متغير النوع (ذكور، إناث)، ومن هنا تتضح مشكلة الدراسة الحالية وهي الكشف عن الفروق في الاستغراق الأكاديمي طبقاً لمتغير النوع.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

هل يختلف الاستغراق الأكاديمي بين طلاب الجامعة ذكوراً وإناثا؟

ثالثاً: أهداف الدراسة: يتمثل هدف الدراسة في:

1. دراسة الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

2. تعرُّف الفروق في الاستغراق الأكاديمي طبقاً لمتغير النوع.

رابعاً: أهمية الدراسة:

أ- **الأهمية النظرية:** وتتمثل فيما يلي:

1. الاستغراق الأكاديمي يؤدي دوراً حيوياً في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب بل ويدفعهم إلى الإبداع في الأنشطة الدراسية وتعدي مرحلة التكيف الأكاديمي إلى الشعور بالانتماء والاستمتاع بالدراسة في الجامعة ذلك الصرح التعليمي الذي كأن الطالب يرهبه بسبب اختلافه عن التعليم النظامي الذي ألفه الطالب لأنه قضى فيه سنوات طوال من الدراسة.
2. إن دراسة الاستغراق الأكاديمي قد يسهم في الوقاية أو الحد من اتجاه الطلاب لسلوكيات غير سوية مثل التسرب من الدراسة أو زيادة معدلات الغياب أو عدم الوفاء بالتكليفات الدراسية المطلوبة أو حتى التنمر والإدمان والانحراف.
3. التأصيل النظري لظاهرة الاستغراق الأكاديمي التي لم تنل القدر الكافِ من البحث والدراسة في البيئة العربية ـ في حدود علم الباحثة ـ، حيث تتناول الدراسة متغير حديث نسبياً ندر تناوله خاصة في الدراسات العربية.
4. تصميم أداة لقياس الاستغراق الأكاديمي يمكن الاستفادة بها في المؤسسات التعليمية.
5. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج دراسية قائمة على الاستغراق الأكاديمي لرفع مستوى تحصيلهم وأدائهم الدراسي، وتنمية مهارات الإبداع لديهم، وإشعارهم بالانتماء والاستمتاع بالدراسة.

ب- **الأهمية التطبيقية:** وتتمثل فيما يلي:

1. قد تكشف نتائج الدراسة عن عامل مهم من العوامل المؤثرة في أداء المتعلمين وهو الاستغراق الأكاديمي، الأمر الذي قد يلفت اهتمام المسئولين إلى أهمية الاستغراق الأكاديمي ومن ثم أخذه بعين الاعتبار في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون.

2. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج تعليمية قائمة على الاستغراق الأكاديمي لدى الطلاب المستهدفين وبخاصة طلاب الجامعة.
3. قد يفيد إعداد الباحثة لمقياس الاستغراق الأكاديمي باحثين آخرين في دراسات تالية.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

الاستغراق الأكاديمي Academic Engagement

تُعرِّف الباحثة الاستغراق الأكاديمي في هذه الدراسة بأنه: "**انهماك الطالب في أداء المهام الأكاديمية ملتزماً بواجباته الدراسية ومستثمراً كل ما يملك من طاقة إيجابية وقدرات في المعالجة المعرفية وكل ما يتاح من فرص من حوله لتطوير مهاراته الذاتية وتحقيق أفضل نتائج للتعلم، وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم**"، ويُعرَّف إجرائياً بأنه "الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاستغراق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية"، ويتضمن الاستغراق الأكاديمي **خمسة أبعاد** أسفرت عنها نتائج اختبار الشروط السيكومترية لمقياس الاستغراق الأكاديمي والتحليل العاملي له، وهي:

1. **الالتزام**:

وهو أحد أبعاد الاستغراق الأكاديمي في هذه الدراسة ويمكن تعريفه بـ "تحدي الطالب للعقبات التي تواجهه في دراسته الأكاديمية واعتبار السنة الدراسية هي معركة فاصلة في حياته يجب عليه الفوز فيها وإعطاء الأولوية لأنهاء المهام الدراسية المطلوبة منه".

2. **المعالجة المعرفية**:

وهو البعد الثأني للاستغراق الأكاديمي في هذه الدراسة ويُعرَّف بأنه "ربط الطالب للمعلومات القديمة والمعلومات الجديدة في تخصصه الأكاديمي ومعالجة المعلومات الدراسية معالجة عميقة وتنظيم معلوماته في أبنيه معرفية متكاملة".

3. **التدفق**:

وهو البعد الثالث للاستغراق الأكاديمي في هذه الدراسة وهو "شعور الطالب بالمتعة في دراسته الأكاديمية وفقدأن الإحساس بالوقت والانهماك في دراسته دون الشعور بالتعب أو الملل".

4. الإيجابية:

وهو البعد الرابع للاستغراق الأكاديمي في هذه الدراسة ويمكن تعريفه بأنه "مشاركة الطالب في التكليفات الدراسية الجماعية والتطوع لمساعدة زملائه في حل بعض المشاكل التي تواجههم في دراستهم واقتراح توفير ظروف تعلم تجعل بيئة التعلم أكثر تشجيعاً على الاستغراق الأكاديمي".

5. تطوير المهارات الذاتية:

وهو آخر أبعاد الاستغراق الأكاديمي في هذه الدراسة وهو "تطوير الطالب لنفسه ذاتياً وتصحيح جوأنب الإخفاق وعزل الأفكار المشتتة عن استغراقه في دراسته".

سادساً: المفاهيم الأساسية والإطار النظري:

الاستغراق الأكاديمي Academic engagement

يعد الاستغراق الأكاديمي من أهم القضايا التي شغلت اهتمام التربويين في الآونة الأخيرة؛ فهو يوفر بيئة تعليمية تجعل أغلبية الطلاب يميلون إلى التعاون والمشاركة في ممارسة الأنشطة التعليمية مما يحول التعلم السلبي إلى تعلم فعَّال نشط يشجع الطلاب على الانغماس في التعلم ويساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويأخذ الطلاب إلى مستويات فهم أعمق تمكنهم من تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية. ويمكن تحقيق الاستغراق الأكاديمي من خلال انغماس الطلاب في أنشطة تتطلب مستويات عليا من النشاط العقلي بدلاً من الاعتماد على الحفظ والاستظهار، والعمل على إثراء البيئة التعليمية للطلاب، وتشجيعهم على ممارسة المهام التي تتطلب دمج المعارف والمهارات، وكذلك تشجيعهم على التعلم من خلال الاكتشاف، ومساعدة الطلاب على تطبيق النظريات والمفاهيم في حل المشكلات العملية (Zhan, Xu & Ye, 2011).

ويوصف الاستغراق بأنه "طاقة مفعلة وصلة بين الشخص والنشاط الذي يؤديه" (Rashedi et al., 2015)، فالاستغراق الأكاديمي أمر أكبر من مجرد الطاقة المبذولة لإتمام المهام، فهو يوفر عنصر الانغماس الذي يغمر الطلاب بإطار معرفي في العمل الذي يؤدونه. وقد وُجد أن الاستغراق الطلابي أحد العوامل المهمة للأداء الأكاديمي للطلاب؛ فالطالب الأكثر استغراقاً في الحياة الأكاديمية أداؤه الأكاديمي سيفوق غيره بالتأكيد (Shaari et al., 2014).

وبينما يتميز الاستغراق في عملية التعلم بالانهماك والانغماس والحيوية وتكريس النفس للتعلم أو حتى تدفق الخبرة (Csíkszentmihályi, 2005)، فعلى النقيض، يتميز عدم الاستغراق بمستوى طاقة أقل ومشاركة أقل والشعور بعدم الجدوى (Skinner et al., 2009). وقد وُجد أن المستويات العليا من الاستغراق الأكاديمي لا تنبئ فحسب بالأداء الدراسي للطالب (Wang & Holcombe, 2010)، بل بالسواء والسعادة لديهم (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010) والتحسن الإيجابي بعيد المدى في حياتهم الأكاديمية (Ulmanen et al., 2014).

أ- تعريف الاستغراق الأكاديمي:

قد عرَّف آستن Astin الاستغراق بأنه "كمية الطاقة المادية والنفسية التي يبذلها الطالب في الخبرة الأكاديمية" (Astin, 1984: 297). بينما عرَّف كلٌّ من ويلاج وروتر وسميث وليسكو وفرناندیز (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fermandez, 1989) الاستغراق الأكاديمي بأنه "الاستثمار النفسي اللازم لإتقان وفهم المهارات والمعلومات والمعارف التي تدرس بوضـــوح في المؤسســات التعليمية". في حين يذكر كلٌّ من سكينر وويلبورن وكونيل(Skinner, Wellborn & Connell, 1990) أن الاستغراق الأكاديمي يشير إلى مبادرة الطالب لبذل الجهد والتفاعل والإصرار في العمل المدرسي بالإضافة إلى حالته الانفعالية أثناء أنشطة التعلم.

ويضيف كلٌّ من نيومان وويلاج ولامبورن (Newmann, Wehlage & Lanmborn 1992) أن استغراق الطلاب في العمل الأكاديمي يمكن تعريفه بالجهد والانهماك النفسي للطلاب واستثماراتهم تجاه التعلم، وفهم أو إتقان المهارات والمعارف التي يهدف العمل المدرسي إلى تعزيزها. كما عرَّف كلٌّ من أوداس وويلمز (Audas & Willms, 2002) الاستغراق الأكاديمي بأنه مدى مشاركة الفرد في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية ومدى معرفته وتقييمه لأهداف الدراسة. وذكر كلٌّ من سكوفيلي وسالانوفا وجونزالس– روما وباكر (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002) الاستغراق الدراسي بأنه حالة ذهنية من الإشباع والإيجابية المرتبطة بالدراسة الأكاديمية تتميز بالاستيعاب والحماس والتفاني.

وعرَّف ويلمز (Willms, 2003) الاستغراق الطلابي في المدرسة بأنه مدى تقدير الطالب لنتائج التعلم المدرسي وإدراكه ومشاركته في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وعرَّف كوه (Kuh, 2003) استغراق الطلاب بأنه الطاقة والوقت الذي يخصصهما الطالب للأنشطة التعليمية داخل وخارج الفصول الدراسية، والممارسات والسياسات التي تستخدمها المؤسسات التعليمية لتشجيع الطالب على المشاركة في هذه الأنشطة. وأشار كلٌّ من كرستنسون وريسكلي وأبلتون وڤارو Christenson, Reschly, Appleton & Varro, (2008) إلى أن الاستغراق الطلابي هو استثمار الطلاب في التعليم والتزامهم تجاهه، والولاء والشعور بالهوية في المدرسة، والمشاركة في بيئة المؤسسة والمبادرة في الأنشطة التي تستهدف غاية معينة (Alrashidi et al., 2016: 41).

وعرَّف كلٌّ من سكينر وكيندر مان وفورر (Skinner, Kindermann, & Furrer 2009) الاستغراق الأكاديمي بأنه جودة مشاركة الطلاب أو اتصالهم بالمساعي الدراسية وبالتالي بالأنشطة والقيم والأشخاص والأهداف والموضع الذي يضم هذا كله. وعرَّف كلٌّ من هاربر و كواي (Harper & Quaye (2009 الاستغراق الأكاديمي بأنه المشاركة في ممارسات تربوية فعَّالة داخل وخارج بيئة الصف، والتي بدورها تؤدي لعدد من المخرجات القابلة للقياس.

وأشار دي لا فيونت وآخرون (De la Fuente et al., 2010) إلى كون الاستغراق الأكاديمي يمثل حالة إيجابية من الطاقة المرتفعة والتفاني والتشبع في أثناء أداء المهام الأكاديمية، وهي حالة تتميز بدافعية ذاتية ملائمة ومستمرة تجاه تلك المهام، كما يعتبر الاستغراق وسيطاً بين الدافعية والأداء (Salanova et al., 2010; González et al., 2015) بحيث يُعامل على أنه عامل محوري للنمو الاجتماعي – الشخصي والنجاح المدرسي.

أما جيبس وبوسكيت (Gibbs & Poskitt, 2010) فقد عرفا الاستغراق المدرسي بأنه مستوى مشاركة الطلبة بالأنشطة المدرسية داخل الفصول الدراسية وخارجها التي تؤدي بدورها إلى النجاح والتعلم، وتؤدي إلى تحقيق فائدة لدى الطلبة بالبعد السلوكي كالمثابرة، والجهد والاهتمام، وبعد الاتجاه كالدافع، والحماس، والشعور بالاعتزاز والافتخار (Gibbs & Poskitt, 2010, 10). بينما عرَّفه ترولر (Trowler, 2010) بأنه درجة مشاركة الطلاب بالأنشطة ذات المستوى العالي والتي تؤدي إلى نتائج إيجابية بمستوى تعليمهم (Trowler, 2010: 2). كما عرَّف فريدركس وآخرون (Fredricks et al., 2011) الاستغراق المدرسي بأنه هو الجهد الذي يؤديه الطلبة، والمثابرة من أجل التعلم؛ لمواجهة

التعلم، ولمواجهة التحديات التي تقابلهم باستخدام استراتيجيات ذات بعد أعمق (Fredricks et al., 2011: 1-2).

وأشار أونيل وآخرون (Ouweneel et al., 2012) إلى أن الاستغراق في التعلم هو الأداء النشط الذي يقوم به المتعلم من أجل الارتقاء بسلوكه وأدائه المعرفي في بيئة التعلم. كما أن الاستغراق لدى لام وآخرون (Lam et al., 2014) فهو يشير إلى الاستراتيجيات التي يتبناها التلاميذ ويستخدمونها في التعلم مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، فالتلاميذ الذين يستغرقون معرفياً لديهم قدرة كبيرة على المعالجة المعرفية والفهم العميق للموضوعات والاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها بسهولة (Lam et al., 2014: 216). وأخيراً أشار تشيرنوف وآخرون (Shernoff et al., 2016) إلى أن الاستغراق في التعلم هو الخبرة التي تنتج من زيادة بذل الوقت في التعلم مع تركيز المتعلم واهتمامه واستمتاعه بأداء الأنشطة التعليمية.

ويتضح من تعريفات الباحثين التي ذُكرت سابقاً أن الأدبيات والبحوث في مجال علم النفس لم تقدم اتجاهاً موحداً نحو تعريف الاستغراق الأكاديمي، فهو مفهوم متعدد الجوانب متناولاً منظوراً طلابياً ومنظوراً مؤسسياً؛ وقد عرف بعض الباحثين الاستغراق في ضوء بذل الطالب جهداً قصدياً وواعياً لتحقيق هدف تربوي، وقد أكد آخرون على دور المؤسسات في تشكيل نتائج الطلاب، إلا أن معظم الباحثين أكدوا على أن الاستغراق أمر أكبر من مجرد الطاقة المبذولة والمشاركة لإتمام المهام فهو يوفر عنصر الانغماس الذي يغمر الطلاب بإطار معرفي في العمل الذي يؤدونه، وركزوا على قيمة المهمة والمشاركة الصفية النشطة والرضا والانهماك الوجداني والأكاديمي والإنجاز والدافعية والسيطرة المدركة واحترام الذات والذكاء الوجداني والرفاهية. ومما سبق يتضح أيضاً أن الاستغراق الأكاديمي هو من الخبرات الإيجابية التي تنبئ بالمتعة في التعلم، والذي يتضح في اهتمام الفرد بتخطيط أنشطة الاستذكار، ومتابعة جوانب الإخفاق في أدائه الأكاديمي، ومحاولة معالجتها.

ب- أبعاد الاستغراق الأكاديمي:

اختلف التربويون في تحديدهم لأبعاد الاستغراق فمنهم من قدم نموذج ثنائي الأبعاد للاستغراق، في حين قدم البعض نموذج ثلاثي الأبعاد، بينما يذكر البعض أن الاستغراق الأكاديمي يتضمن أربعة أبعاد، وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج.

1. **النموذج ذو البعدين**:

يذكر فِن (Finn, 1989) أن هناك بعدين أساسيين للاستغراق الأكاديمي هما: البعد السلوكي Behavioral وهو المشاركة في حجرة الدراسة والأنشطة المدرسية، والبعد الانفعالي Emotional والذي يتضمن تحقيق الهوية والشعور بالانتماء في المدرسة، وتقييم النتائج المرتبطة بالتعلم. أما ويلمز (Willms, 2003) فقد حدد بعدين أساسيين للاستغراق هما: البعد السلوكي Behavioral وعرفه بأنه المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والأنشطة غير الأكاديمية، والبعد النفسي Psychological والذي يتضمن الشعور بالانتماء وتقييم النتائج المدرسية.

2. **النموذج ذو الثلاثة أبعاد**:

يرى كلٌّ من كامبوس، جيمرسون وجريف (Campos, Jimerson & Greif, 2003) وجود ثلاثة أبعاد للاستغراق هي البعد الوجداني Affective ويتضمن المشاعر حول الرفاق، والمؤسسة التعليمية والمعلمين، والبعد السلوكي Behavioral ويتضمن الأفعال التي يمكن ملاحظتها مثل المشاركة في الأنشطة الصفية، والبعد المعرفي Cognitive ويتضمن معتقدات الطلاب وتصوراتهم عن أنفسهم وزملائهم ورفاقهم والمؤسسة التعليمية (Alrashidi et al., 2016: 41).

ويشير فريدركس وآخرون Fredricks et al. (2004) إلى أن استغراق الطلاب هو ذلك البناء العام meta-construct الذي يتضمن الاستغراق السلوكي Behavioral engagement والاستغراق الانفعالي Emotional engagement والاستغراق المعرفي Cognitive engagement (Fredricks & McColskey, 2012: 746)، ووضح هذه الأبعاد كما يلي:

(أ) الاستغراق السلوكي:

يتكون الاستغراق السلوكي من انهماك الطالب في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، وهناك ثلاث مجموعات من الاستغراق السلوكي تشمل السلوك الإيجابي، والانغماس / الانهماك في التعلم، والمشاركة في الأنشطة المدرسية. ويشمل السلوك الإيجابي إتباع القواعد الصفية، في حين يشمل الانغماس في التعلم والمهام الأكاديمية السلوكيات الطلابية المرتبطة بالتركيز والانتباه والمثابرة والجهد وطرح الأسئلة والمساهمة في المناقشات الصفية، بينما

تشمل المشاركة في الأنشطة المدرسية ممارسة التدريبات الرياضية والمشاركة في الإدارة المدرسية (Fredricks et al., 2004).

(ب) الاستغراق الانفعالي:

يتكون الاستغراق الانفعالي من الاتجاهات المدرسية والاهتمامات والقيم المرتبطة خصيصاً بالتفاعلات الإيجابية أو السلبية مع هيئة التدريس أو العاملين أو الطلاب، أو المؤسسة، ويصنع هذا النوع من الاستغراق روابط مع المؤسسات ويبني رغبة الطالب في العمل، وهناك ثلاثة مكونات رئيسية من هذا النوع تشمل التفاعلات الشعورية للطالب، والاستجابات الوجدانية، والميل المدرسي؛ حيث تشمل التفاعلات الشعورية داخل غرفة الصف مشاعر الاهتمام والملل والقلق والحزن والسعادة من جانب الطالب، وتمثل الاستجابات الوجدانية مشاعر إيجابية أو سلبية تجاه المؤسسة والمعلمين، ويرتبط الميل المدرسي بمشاعر الطلاب بالانتماء والأهمية داخل البيئة المؤسسية (Fredricks et al., 2004).

(ج) الاستغراق المعرفي:

بحسب فريدركس وآخرون (Fredricks et al., 2004)، فالاستغراق المعرفي ينقسم إلى مكونات ثلاث هي؛ النفسي والمعرفي وما وراء المعرفي. ويشمل المكون المعرفي للاستغراق المعرفي الأهداف الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً لأنه يرتبط بالانغماس والتفكر والرغبة في بذل الجهد بهدف فهم الأفكار المعقدة وإتقان المهام الصعبة، كما يشمل الجانب ما وراء المعرفي وتوظيف استراتيجيات التعلم وأن يكون المتعلم استراتيجياً في تفكيره واستذكاره، أما المكون النفسي فيؤكد على انغماس الطلاب في التعلم والدافعية للتعلم.

3. **النموذج ذو الأربعة أبعاد**:

أما أبلتون وآخرون (Appleton et al., 2006) فقد حدد أربع أبعاد للاستغراق الأكاديمي هي: البعد الأكاديمي والذي يعكسه بعض المؤشرات مثل الوقت الذي يستغرقه الطالب في المهمة، وإنجاز الواجبات المنزلية والثقة في الوصول إلى التخرج، والبعد السلوكي Behavioral مثل الحضور، والمشاركة في حجرة الدراسة والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، والبعد النفسي Psychological والذي يتضمن على سبيل المثال الانتماء، تحديد الهوية والعلاقات مع الأقران والمعلمين، والبعد المعرفي Cognitive والذي يتضمن

على سبيل المثال التنظيم الذاتي للتعلم، تقييم التعلم وتحقيق الأهداف (Appleton et al., 2006: 430).

وفي الآونة الأخيرة، اقترح ريڤ ولي (Revee, 2012, Revee & Lee, 2014) إضافة مكون أطلق عليه "الاستغراق الاستباقي الشخصي" أو "التفويض الشخصي" أو "الاستغراق بالتفويض" agentic engagement كمكون رابع للاستغراق ويعني السلوك الاستباقي للطلاب باعتبارهم مسئولين عن القرار وذلك بإظهار روح المبادرة والاهتمام والاقتراح (Veiga et al., 2015).

وقد نال هذا المكون قدراً كبيراً من الاهتمام والنقاش في الأوساط الأكاديمية. وقد توصل إلى هذا المكون من خلال الاستفادة من الإطار النظري لنظرية التقرير الذاتي خاصة الجزئية المرتبطة بالعلاقة الجدلية بين المعلم والطالب، التي أكدت على الطبيعة الدائرية التبادلية للعوامل المرتبطة ببنية الاستغراق. لذا يجب النظر إلى الاستغراق الاستباقي الشخصي على أنه عملية اجتماعية مدمجة في السياقات البينشخصية التي ينشغل فيها الطالب بنشاط معين.

ولا يقتصر الاستغراق الاستباقي الشخصي على ما يقوم به الطالب من معاملات مع زملائه لكنه يشمل أيضاً ما يدور من مناقشات منطقية بين الطالب والمعلم فيما يتعلق بالآراء والأفكار، فما يقوم به الطالب من أعمال تعبر عن الاستغراق تسهم في تغيير السلوك التعليمي للمعلم وإعادة تشكيله، ومن ثم يمكن القول أن الاستغراق الاستباقي الشخصي ليس مجرد إسهامات يقدمها الطالب لتعديل مسار التعلم فحسب بل هي سلسلة متواصلة من المناقشات المنطقية حول الآراء والأفكار التي تتم بين الطالب والمعلم.

وهكذا فقد افترض ريڤ ولي (Revee, 2012, Revee & Lee, 2014) وجود أربعة أبعاد للاستغراق هي: البعد السلوكي Behavioral ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الانفعالي Emotional ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق، والبعد المعرفي Cognitive ويشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتيجيات التعلم المتطورة، ويعد الاستغراق بالتفويض agentic engagement ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو الدروس التي يتلقاها.

ويضيف ريف وتسينج (Reeve & Tseng, 2011) أن هذا النوع من الاستغراق (الاستغراق بالتفويض) يقوم فيه الطلاب بشكل متعمد بخلق وإطفاء الطابع الشخصي على ما يتعلمونه وتحديد الشروط التي يتم تحتها التعلم، حيث يقوم الطلاب بإظهار المبادرة، وطرح الأسئلة، والتعبير عن ما يحتاجونه، وتقديم التوصيات فيما يتعلق بأهداف وموضوعات التعلم، وجعل المعلمون يعرفون ما يريدون وبماذا يهتمون، وتحديد موارد وفرص التعلم، وطلب التوضيحات، وإيجاد الخيارات (Revee & Tseng, 2011: 257-258).

ويشير كلٌّ من جونَك وكوزو (Gunuc & Kuzu, 2014) أن الاستغراق الصفي يتضمن استجابات معرفية ووجدانية وسلوكية من جانب الطالب تجاه الأنشطة الصفية واللاصفية؛ ويتضمن الاستغراق المعرفي الانهماك في عملية التعلم، وإعطاء قيمة للتعلم، ولأهداف التعلم، والتنظيم الذاتي، ولهذا النوع من الاستغراق علاقة بالدافعية للتعلم، كما يشير للطالب الذي ينهمك في تعلمه الذاتي ويحدد احتياجاته ويستمتع بالتحديات العقلية التي تواجهه (Gunuc & Kuzu, 2014). ومن جانب آخر، يتضمن الاستغراق الوجداني استجابات الطلاب تجاه معلميهم وأقرانهم ومحتوى المقرر وللصف بأسره بما يشتمل عليه من اتجاهات واهتمامات وقيم (Bryson & Hand, 2007; Gunuc & Kuzu, 2014)، ومثل هذه المشاعر تتضمن حساً بالانتماء المدرسي وحباً لتلك المؤسسة والشعور بعضوية الفرد في إطار المجموعة، ويشمل الاستغراق السلوكي مشاركة الطالب في الأعمال الدراسية / الأكاديمية، وما يبذله من جهد، والحضور لغرفة الصف والمشاركة فيها (Gunuc & Kuzu, 2014). ويمكننا القول أن جوهر الاستغراق السلوكي يرتبط بالأنشطة الصفية، كما تعتبر الأنشطة الاجتماعية ضمن إطار الاستغراق السلوكي (Fredricks et al., 2004).

ويعتبر باتريك (Patric et al., 2007) وزملاؤه أن البيئات الاجتماعية والشعورية التي توجد داخل غرفة الصف من بين متطلبات الاستغراق الأكاديمي من جانب الطالب في الأنشطة والمهام الدراسية، كما أفادت الكثير من الدراسات أن الاستغراق الوجداني / الشعوري أو الدعم الوجداني أو المشاعر الإيجابية قد زادت من مشاركة الطالب في الأنشطة أو الاستغراق الأكاديمي (Ladd et al., 2000; Li et al., 2010; Skinner et al., 2008).

وقد أوضح لي وليرنر (Li & Lerner, 2013) أن الاستغراق السلوكي له تأثير على الاستغراق المعرفي، وبالمثل اعتبر كل من جيبس وبوسكيت (Gibbs & Poskitt, 2010) الاستغراق الوجداني والسلوكي متطلبات للاستغراق المعرفي، وفي هذا الصدد يفترض البعض أن درجة الاستغراق الوجداني والسلوكي تنمو لدى الطالب قبل الاستغراق المعرفي، كما أن الدراسات قد أفادت على وجه العموم بوجود علاقة تبادلية بين الاستغراق السلوكي والوجـــداني (Li & Lerner, 2013; Skinner et al.,2008)، كمـا أوضـــح فريدركـــس (Fredricks, 2004) أن الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية لم يتم بحثها معاً في كثير من الدراسات وأن بحث هذه الأبعاد معاً أمر مهم.

مما سبق يتضح لنا أن الاستغراق الأكاديمي مفهوم واسع ومتعدد الأبعاد واختلف الباحثون حول تحديد أبعاده؛ فمنهم من حدد له بعدين ومنهم من حدد له ثلاثة أبعاد ومنهم من حدد له أربعة أبعاد، ولكن معظم الباحثين اتفقوا على أنه يتضمن أبعاد معرفية وسلوكية وانفعالية.

سابعاً: دراسات سابقة:

تبدو الدراسات العربية في متغير الاستغراق الأكاديمي نادرة الانتشار مقارنةً بنظيرتها لدى الغرب؛ فالبحث في هذا المجال لا يزال بكراً، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة رويل (Ruyle, M. A, 2014)، وهدفت إلى تعرف كيفية وصف كل من الطلاب والمعلمين المنتسبين إلى نظام تعليمي قائم على الأداء لكل من الاستغراق الاكاديمي، والتفاؤل الأكاديمي، وسلوكيات تفويض القيادة لدى المسئولين بالنظام المدرسي. وقد تم استخدام ثلاث مصادر لجمع المعلومات والبيأنات هي المقابلات الفردية واستقصائيات الطلاب والمعلمين، وملفات الأنجاز؛ حيث وفرت هذه الأدوات صورة غنية عن النجاح الأكاديمي. وللتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم مقياس الدافعية والاستغراق في برنامج بردجر البديل Motivation and Engagement Scale {MES} in Bridger Alternative Program، وكذلك استخدام مقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم على عينة من (32778) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين (12 – 18) عاماً، من (58) مدرسة أغلبهم من طلاب الطبقة المتوسطة من المناطق الحضرية والريفية والضواحي، كما شملت مدارس أمريكية في استراليا. وقد أسفرت النتائج عن: أن المقياس المستخدم MES لقياس الاستغراق الأكاديمي ذو صلاحية سيكوميترية عالية. كما

أوضحت النتائج ارتباط الاستغراق الأكاديمي بالأنجاز والعوائد الأكاديمية الإيجابية الأخرى.

دراسة (سالمان، 2017)، وعنوانها: توجهات الأهداف كمنبئ بالاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، والتي أكدت على أن نوعية توجهات الأهداف كما أظهرتها الأدبيات التي تناولت أهداف الإنجاز تحدد نوعية السلوكيات والأنشطة الأكاديمية التي يقوم بها الطالب جنباً إلي جنب مع تحديد الأغراض وراء هذه الأنشطة. وقد هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين توجهات الأهداف في نموذج (3 × 2) وبين الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمراكز محافظة المنيا. واستخدمت الباحثة مقياس توجهات الأهداف A 3×2 Achievement Goal Model Questionnaire لـ إليوت وزملائه Elliot et al., 2011 – ترجمة وتقنين الباحثة –، ومقياس الاستغراق الأكاديمي من إعداد الباحثة. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من (100) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين توجهات الأهداف وبين الاستغراق الأكاديمي وأبعاده فيما عدا الارتباطات بين توجه هدف المهمة – إحجام وبين أبعاد الاستغراق الأكاديمي (المثابرة، وتطوير المهارات الذاتية، والعمل محور الحياة)، وبين توجه هدف الآخر– إقدام وبين بعد المثابرة والاستغراق الأكاديمي؛ فقد كانت هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.05)، ولم تكن الارتباطات بين توجه الآخر– إقدام وبين أبعاد الاستغراق الأكاديمي (التدفق، وتطوير المهارات الذاتية، والعمل محور الحياة) ارتباطات دالة إحصائيا. كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ترجع إلى النوع (ذكر/ أنثى) أو التخصص (علمي/ أدبي) أو البيئة (ريف/ حضر) أو التفاعل بينهم في الاستغراق الأكاديمي. وقد أسهمت توجهات الأهداف بنسبة 48% من تباين الاستغراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

دراسة راجان وآخرون (Rajan et al., 2017)، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المرونة الأكاديمية وموضع السيطرة والاستغراق الأكاديمي وفاعلية الذات، والكشف عن دلالة الفروق في المرونة الأكاديمية وموضع السيطرة والاستغراق الأكاديمي وفاعلية الذات تبعاً لمتغير النوع (ذكور– إناث)، وبلغت عينة الدراسة: (155) طالب وطالبة، بواقع 74 طالب و81 طالبة من ثلاث مدارس مختلفة من طلاب المدارس الثانوية في مالابار بكيرالا بالهند، واستخدم الباحثون: مقياس المرونة الأكاديمية إعداد

مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2006) ، ومقياس موضع السيطرة إعداد روتر (Rotter,1996)، ومقياس الاستغراق الأكاديمي (Green, Rhodes, Hirsch, Suarez-Orozco, & Camic, 2008)، ومقياس فاعلية الذات (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers, 1982) ، وقد أسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة بين المرونة الأكاديمية وفاعلية الذات، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المرونة الأكاديمية وكلٍ من موضع السيطرة والاستغراق الأكاديمي، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة بين الاستغراق الأكاديمي وفاعلية الذات، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة بين موضع السيطرة وفاعلية الذات، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة بين موضع السيطرة والاستغراق الأكاديمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍ من موضع السيطرة والاستغراق الأكاديمي وفاعلية الذات تبعاً لمتغير النوع .

دراسة كلوسون وبوتيلير (Closson & Boutilier, 2017)، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية الذاتية self-oriented perfectionism (SOP) وكلٍ من الاستغراق الأكاديمي والتسويف، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية المنصوص عليها إجتماعياً socially-prescribed perfectionism (SPP) وكلٍ من الاستغراق الأكاديمي والتسويف، وبلغت عينة الدراسة: (942) طالب وطالبة من جامعة سانت مارى بكندا، واستخدم الباحثان: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPS; Hewitt & Flett, 1991)، ومقياس الاستغراق الأكاديمي اوتريخت 14 بند، ومقياس التسويف (PPS; Steel, 2010)، وقد أسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة بين الكمالية الذاتية (SOP) والاستغراق الأكاديمي، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً سالبة بين الكمالية الذاتية (SOP) والتسويف، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً سالبة بين الكمالية المنصوص عليها إجتماعياً (SPP) والاستغراق الأكاديمي، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة بين الكمالية المنصوص عليها إجتماعياً (SPP) والتسويف.

دراسة داتو وكينج (Datu & King 2018)، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة الارتباط المتبادل بين الرفاهية الذاتية والاستغراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة،

ومدى إمكانية التنبؤ بالاستغراق الأكاديمي من خلال الرفاهية الذاتية، ومدى إمكانية التنبؤ بالرفاهية الذاتية من خلال الاستغراق الأكاديمي، وبلغت عينة الدراسة: (389) طالبًا من المدارس الثانوية الفلبينية من مدرسة حكومية حضرية في مانيلا، بواقع 172 طالب و217 طالبة، واستخدم الباحثان: مقياس الرفاهية الذاتية إعداد سوه وكوو (Suh & Koo, 2011)، ومقياس الاستغراق الأكاديمي إعداد سكينر، كيندرمان، وفورير (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009)، وقد أسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة تبادلية بين الرفاهية الذاتية والاستغراق الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالاستغراق الأكاديمي من خلال الرفاهية الذاتية، وأنه يمكن التنبؤ بالرفاهية الذاتية من خلال الاستغراق الأكاديمي.

تعقيب:

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت الاستغراق الأكاديمي للطلاب الجامعيين أنها تناولت الاستغراق الأكاديمي بالدراسة لوصفه ومكوناته وتأثره وتأثيره في عدد من المتغيرات النفسية الأخرى مثل نوع الأداء الأكاديمي ومستواه المقبول وكذلك نوع القيادة السائد في الجامعة والإنجاز والعوائد الأكاديمية الأخرى كما في دراسة رويل (Ruyle, M. A, 2014). كما ارتبط الاستغراق الأكاديمي بالتسويف الأكاديمي والكمالية الاجتماعية في دراسة كلوسون وبوتيلير (Closson & Boutilier, 2017). وارتبط الاستغراق الأكاديمي بالمرونة الأكاديمية وموضع السيطرة والفاعلية الذاتية في دراسة راجان وآخرون Rajan et al., 2017). وارتبط الاستغراق الأكاديمي بتوجهات الأهداف في دراسة (الشيماء محمود سالمان، 2017). كما ارتبط الاستغراق الأكاديمي بالرفاهية الذاتية وتنبأ بها في دراسة داتو وكينج (Datu & King, 2018). ولم تكن هناك فروق بين ساكني الريف والحضر في الاستغراق الأكاديمي لدى (Ruyle, M. A. 2014) والشيماء محمود سالمان (2017)، ولم توجد فروق ترجع إلى النوع في الاستغراق الأكاديمي لدى Rajan et al. (2017) والشيماء محمود سالمان (2017). وكأن النموذج ثنائي البعدين للاستغراق الأكاديمي مناسباً لقياسه لدى الطلاب الجامعيين في دراسة Ruyle, M. A. (2014)، بينما كأن النموذج ثلاثي الأبعاد للاستغراق الأكاديمي مناسباً لقياسه لدى الطلاب الجامعيين في دراسة Closson & Boutilier (2017)، وكأن النموذج رباعي الأبعاد للاستغراق الأكاديمي مناسباً لقياسه في دراسة Datu & King (2018).

لذا فمن خلال ما استفادته الباحثة من الدراسات السابقة للاستغراق الأكاديمي فيمكن أن يتم اختبار صحة مكونات الاستغراق الأكاديمي من أبعاد من خلال التحليل العاملي الاستكشافي بعد بناء مقياس يناسب الطلاب الجامعيين في الداسة الحالية، والتحقق من توفر الشروط السيكومترية به، واختبار وجود فروق في الاستغراق الأكاديمي ترجع إلى النوع.

ثامناً: فرضي الدراسة: من خلال ما توصلت إليه الباحثة من إطار نظري ودراسات سابقة أمكن صياغة الفرضين التاليين للدراسة الحالية:

- **يمثل المستوى المتوسط للاستغراق الأكاديمي غالبية عينة الدراسة من طلاب الجامعة.**
- **لا توجد فروق ترجع إلى النوع ذكورا وإناثاً من طلاب الجامعة في الاستغراق الأكاديمي وأبعاده لدى عينة الدراسة.**

تاسعاً: أداة الدراسة:

مقياس الاستغراق الأكاديمي (إعداد الباحثة).

أ- خطوات إعداد المقياس:

- قامت الباحثة بمراجعة ما أُتيح لها من الأدب التربوي والسيكولوجي المرتبط بمتغير الدراسة –الاستغراق الأكاديمي– والذي ساعد الباحثة في تكوين خلفية علمية لموضوع الدراسة واستخلاص مجالات ومكونات الظاهرة (الاستغراق الاكاديمي) وتحديد التعريف الإجرائي له.
- قامت الباحثة بالاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة التي تناولت الاستغراق الأكاديمي بهدف الاستفادة منها في تحديد مفردات ومكونات المقياس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها مقياس (Finn, 1989; Hart et al., 2011; Fredricks et al., 2011).
- **صياغة بنود المقياس:** تم صياغة بنود المقياس بحيث تتناسب مع عينة الدراسة وقد تنوعت في الصياغة بين الإيجاب والسلب، وقد بلغ المقياس في صورته الأولية (51) عبارة، تركز على جوأنب الاستغراق الأكاديمي لدى الطالب، وتقع الإجابة على المقياس في خمس مستويات (دائماً، غالباً، أحيأناً، نادراً، أبداً)، طبقاً لتدريج ليكرت تأخذ الدرجات من (5: 1) على الترتيب.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس بالطرق التالية:

1- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على أحد عشر محكماً من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي، للحكم على مفردات المقياس من حيث الأسلوب والصياغة، وقد أسفرت هذه الخطوة عن عدة ملاحظات وتم الأخذ بآراء السادة المحكمين وتفعيلها بنسبة اتفاق 100% ، من ثم وعلى ضوء ما تقدم يصبح المقياس صادقاً من وجهة نظر المحكمين.

2- **التحليل العاملي الاستكشافي:**

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات العينة الاستطلاعية على مقياس الاستغراق الأكاديمي حيث بلغ عدد عبارات المقياس (51) عبارة، لمعرفة هل يوجد عامل عام أم توجد عوامل نوعية تتفق وما ذُكر في التراث، وذلك من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لما تتسم به هذه الطريقة من استخلاص أقصى تباين ممكن، ثم تم تدوير العوامل المستخرجة تدويراً متعامداً بطريقة (الفاريماكس Varimax)، واعتبرت الباحثة التشبع المقبول للبند هو(0,3) على الأقل، وعدم قبول العامل الذي يتشبع عليه ثلاث عبارات أو أقل وبناءاً على المحكات السابقة أسفر التحليل العاملي لمقياس الاستغراق الأكاديمي عن خمسة عوامل. وقد بلغت قيمة معامل كايزر ماير لهذه العوامل0,950 ، وكان اختبار بارتليت Bartlett، test 1,325، كما كان دالاً إحصائياً عند مستوى 0,001، ويمكن تفسير هذه العوامل بعد التدوير من خلال الجدول التالي:

جدول (1) تشبعات مفردات مقياس الاستغراق الأكاديمي على عوامل من الدرجة الثأنية (ن=732)

رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
3	0.489	1	0.466	31	0.706	46	0.821	26	0.665
4	0.662	2	0.452	32	0.606	47	0.473	27	0.559
16	0.617	5	0.474	33	0.504	48	0.888	28	0.797
17	0.739	6	0.607	37	0.689	49	0.729	29	0.434

0.458	30	0.992	50	0.709	38	0.549	7	0.624	21
0.520	43	1.026	51	0.851	39	0.486	8	0.543	22
						0.766	9	0.513	24
						0.426	11	0.432	25
						0.478	13	0.391	34
						0.472	14	0.580	35
						0.564	15	0.524	36
						0.333	23	0.515	44
تباين العامل الخامس		تباين العامل الرابع		تباين العامل الثالث		تباين العامل الثأني		تباين العامل الأول	
7.303		7.999		7.370		7.282		8.793	

من خلال جدول (1) السابق فيُلاحظ من مكونات العامل الأول أن هناك ترابطاً وتداخلاً بين هذه المكونات وبقراءة المحتوى السيكولوجي لتلك العبارات نجد أنها تتضمن جميعاً معنى نفسي محدد يشير إلى قدرة الطالب على تحدي العقبات التي تواجهه في دراسته الأكاديمية واعتبار السنة الدراسية هي معركة فاصلة في حياته يجب عليه الفوز فيها وإعطاء الأولوية لأنهاء المهام الدراسية المطلوبة منه؛ لذا يمكن تسمية العامل في ضوء ارتفاع تشبعاته **بـ "الالتزام"**.

كما تتضمن مكونات العامل الثاني معنى نفسي محدد يشير إلى قدرة الطالب على الربط بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة في تخصصة الأكاديمي ومعالجة المعلومات الدراسية معالجة عميقة وتنظيم معلوماته في أبنيه معرفية كاملة؛ لذا يمكن تسمية العامل في ضوء ارتفاع تشبعاته **بـ "المعالجة المعرفية"**.

وتشير مكونات العامل الثالث إلى شعور الطالب بالمتعة في دراسته الأكاديمية وفقدأن الإحساس بالوقت والانهماك في دراسته دون الشعور بالتعب أو الملل؛ لذا يمكن تسمية العامل في ضوء ارتفاع تشبعاته **بـ "التدفق"**.

كما أشارت مكونات العامل الرابع إلى قدرة الطالب على المشاركة في التكليفات الدراسية الجماعية والتطوع لمساعدة زملائه في حل بعض المشاكل التي تواجههم في دراستهم واقتراح توفير ظروف تعلم تجعل بيئة التعلم أكثر تشجيعاً على الاستغراق الأكاديمي؛ لذا يمكن تسمية العامل في ضوء ارتفاع تشبعاته **بـ "الإيجابية"**.

كما تشير مكونات العامل الخامس إلى قدرة الطالب على تطوير نفسه ذاتياً وتصحيح جوأنب الإخفاق وعزل الأفكار المشتتة عن استغراقه في دراسته؛ لذا يمكن تسمية العامل في ضوء ارتفاع تشبعاته **بـ "تطوير المهارات الذاتية".**

3- **الاتساق الداخلي:**

للتأكد من ترابط عبارات المقياس فيما بينها بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وكذلك بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تم إجراء الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون ويبين الجدول التالي نتائج هذه المعاملات لدى العينة الاستطلاعية.

جدول (2) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الاستغراق الأكاديمي وبين كل من بعدها والدرجة الكلية للمقياس (ن=732)

م	ر للبعد	ر للمقياس	م	ر للبعد	ر للمقياس	م	ر للبعد	ر للمقياس	م	ر للبعد	ر للمقياس	م	ر للبعد	ر للمقياس	م	ر للبعد	ر للمقياس
3	0.62	0.52	1	0.62	0.56	31	0.72	0.58	46	0.76	0.55	26	0.65	0.46			
4	0.61	0.44	2	0.58	0.55	32	0.68	0.58	47	0.58	0.49	27	0.71	0.61			
16	0.69	0.53	5	0.55	0.47	33	0.61	0.51	48	0.79	0.51	28	0.70	0.48			
17	0.61	0.41	6	0.63	0.53	37	0.72	0.59	49	0.74	0.54	29	0.68	0.59			
21	0.62	0.45	7	0.60	0.49	38	0.79	0.64	50	0.74	0.41	30	0.61	0.48			
22	0.57	0.46	8	0.59	0.49	39	0.77	0.69	51	0.72	0.47	43	0.70	0.60			
24	0.69	0.64	9	0.58	0.45												
25	0.59	0.49	11	0.57	0.51												
34	0.59	0.56	13	0.54	0.46												
35	0.64	0.52	14	0.62	0.58												
36	0.70	0.48	15	0.61	0.54												
44	0.66	0.48	23	0.47	0.39												

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الاستغراق الأكاديمي وبين أبعادها وكذلك الدرجة الكلية للمقياس كانت معاملات ارتباط عالية كما كانت معاملات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). كما كانت معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد وبين الدرجة الكلية للمقياس هي على التوالي لأبعاد مقياس الاستغراق الأكاديمي المثابرة، والمعالجة المعرفية، والتدفق، والإيجابية، وتطوير المهارات الذاتية؛ **0,817، 0,860، 0,816، 0,683، 0,795.**

4- صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس الاستغراق الأكاديمي المعد للدراسة الحالية (42 عبارة) ومقياس الاستغراق الأكاديمي لـ الشيماء سالمأن، 2017 (36عبارة)، وقد بلغت قيمة الارتباط 0,850 وكانت دالة عند مستوى (0,01).

ب- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس على صورة المقياس النهائية والتي تتكون من (42) عبارة بطريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية؛ وذلك لكل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس وكذلك للمقياس كله، ويمكن توضيح معامل الثبات من خلال معامل (ألفا والتجزئة النصفية) وذلك للمقياس ككل ولمكوناته الفرعية في جدول (3):

جدول (3) قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الاستغراق الأكاديمي (ن=732)

طرق حساب الثبات / أبعاد المقياس	معامل ألفا	التجزئة النصفية
الالتزام	0.856	0.781
المعالجة المعرفية	0.820	0.803
التدفق	0.812	0.768
الإيجابية	0.817	0.821
تطوير المهارات الذاتية	0.757	0.733
المقياس ككل	0.941	0.875

وبتحليل القيم الإحصائية الواردة في الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات للمقياس ككل ومكوناته الفرعية مرتفعة فقد تراوحت ما بين (0.733، 0.941).

ويتضح من العرض السابق للخصائص السيكومترية لقياس الاستغراق الأكاديمي أن العلاقات بين الأبعاد الفرعية للمقياس والعلاقة بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس مقبولة وذات دلالة إحصائية، مما يؤكد صدق إتساقها الداخلي وتكون مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، ومن خلال معاملات الثبات يتضح أن المقياس يتمتع بثبات واستقرار مرتفع نسبياً مما يؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية واختبار صحة فرض الدراسة.

- **الصورة النهائية للمقياس:**
- يتكون المقياس في صورته النهائية من 42 عبارة موزعة على خمسة عوامل فرعية تتعلق بالاستغراق الأكاديمي، يوجد أمام كل منها خمسة اختيارات هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، حيث تحصل العبارات الإيجابية منها على الدرجات (5، 4 ، 3، 2، 1) على التوالي، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (42 و210) درجة وتدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من الاستغراق الأكاديمي والعكس صحيح، ولا يوجد هناك وقت محدد للإجابة على هذا المقياس. ويوضح جدول (4) توزيع عبارات مقياس الاستغراق الأكاديمي على أبعاده كما يلي:

جدول (4) توزيع عبارات مقياس الاستغراق الأكاديمي على أبعاده

الأبعاد	ما يقيسه البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الأول	الالتزام	3، 4، 16، 17، 21، 22، 24، 25، 34، 35، 36، 44	12
الثاني	المعالجة المعرفية	1، 2، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 13، 14، 15، 23	12
الثالث	التدفق	31، 32، 33، 37، 38، 39	6
الرابع	الإيجابية	46، 47، 48، 49، 50، 51	6
الخامس	تطوير المهارات الذاتية	26، 27، 28، 29، 30، 43	6

عاشراً: نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الاول ونصه "**يمثل المستوى المتوسط للاستغراق الأكاديمي غالبية عينة الدراسة من طلاب الجامعة**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم درجات عينة الدراسة وفقاً لدرجات الطلاب ومتوسطاتهم الحسابية لكل مستوى وعدد أفراد العينة في كل مستوى، ونتائج هذا التوزيع موضحة في جدول (5) الثالي:

جدول (5) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمستويات الاستغراق الأكاديمي (ن= 269)

الأبعاد	ما يقيسه البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الأول	الالتزام	3، 4، 16، 17، 21، 22، 24، 25، 34، 35، 36، 44	12
الثاني	المعالجة المعرفية	1، 2، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 13، 14، 15، 23	12
الثالث	التدفق	31، 32، 33، 37، 38، 39	6
الرابع	الإيجابية	46، 47، 48، 49، 50، 51	6
الخامس	تطوير المهارات الذاتية	26، 27، 28، 29، 30، 43	6

مدى الدرجات	المستوى	متوسط الدرجات	عدد الأفراد	النسبة المئوية لأفراد العينة
126 : 84	منخفض	129,65	76	28,21٪
168 : 127	متوسط	153,66	126	46,84٪
210 : 169	مرتفع	192,76	67	24,91٪

يتضح من الجدول السايق أن غالبية عينة الدراسة (126) تتركز في المستوى المتوسط للاستغراق الأكاديمي، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أنه يمثل المستوى المتوسط للاستغراق الأكاديمي غالبية عينة الدراسة من طلاب الجامعة بأن معظم طلاب الجامعة يمتلكون درجات متوسطة من القدرة على الربط بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة في تخصصهم الأكاديمي، ومعالجة المعلومات الدراسية معالجة عميقة، وتنظيم معلوماتهم في أبنيه معرفية متكاملة. كما أن غالبية طلاب الجامعة لديهم قدرات متوسطة على تطوير أنفسهم ذاتياً، وتصحيح جوانب إخفاقهم، وعزل الأفكار المشتتة عن استغراقهم في دراستهم، والمشاركة في التكليفات الدراسية الجماعية، والتطوع لمساعدة زملائهم في حل بعض المشاكل التي تواجههم في دراستهم. كما يحاولون اقتراح توفير ظروف تعلم تجعل بيئة التعلم أكثر تشجيعاً على الاستغراق الأكاديمي؛ مما يولد لدى الجميع الشعور بالمتعة في دراستهم الأكاديمية وفقدان الإحساس بالوقت والانهماك دون الشعور بالتعب أو الملل ولو بدرجة متوسطة، وهذه القدرات المتوسطة ترجع لطبيعة الخلق في أن من يمتلك قدرات متميزة أو

ضعيفة هم الأقلية والغالبية قدراتهم متوسطة، هذا فضلاً عن أن هناك عوامل مؤثرة خارجية –لا حيلة للطلاب فيها– مثل ضعف الموارد المادية وقلة التجهيزات التي تخدم العملية التعليمية وتيسر استغراق الطلاب في دراستهم الأكاديمية، هذه العوامل يمكن أن تؤثر سلباً على مستوى الاستغراق المرتفع لدى بعض الطلاب فيصبح مستوى الاستغراق لديهم متوسطاً.

ويبدو للباحثة أن توقيت تطبيق إجراءات البحث في منتصف الفصل الدراسي الأول له دوره في تمتع عينة البحث بمستويات متوسطة من الاستغراق الأكاديمي، ويبدو أن هذه المستويات قد تزداد مع اقتراب امتحانات أعمال السنة وامتحانات العملي والنظري للطلاب؛ حيث يشعر الطلاب بالجدية والمسئولية على عكس ما يحدث في بداية الفصل الدراسي حيث ينشغل الطالب بترتيب سكنه وإجراءات بداية الدراسة كدفع المصاريف واستخراج الكارنية وبدء المحاضرات وتعرُّف المقررات الدراسية، وحين تستقر هذه الأمور فان الطالب يبدأ في الالتزام والاستذكار والمشاركة الأكاديمية الفعالة.

نتائج الفرض الثاني ونصه "**لا توجد فروق بين النوعين ذكوراً وإناثاً في الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة**". ولاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار "ت" لتعرُّف الفروق بين الذكور والإناث من عينة الدراسة الحالية كما يلي:

جدول (6) اختبار "ت" للفروق بين النوعين في الاستغراق الأكاديمي (ن= 269)

الأبعاد	ذكور ن=104		إناث ن= 165		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري		
الالتزام	47,71	7,21	50,55	5,82	3,54	0,01
المعالجة المعرفية	44,23	7,15	44,34	6,43	0,13	غير دالة
التدفق	21,52	4,65	21,64	4,52	0,21	غير دالة
الإيجابية	20,24	5,49	20,77	5,08	0,81	غير دالة
تطوير المهارات الذاتية	22,91	4,11	23,47	3,78	1,14	غير دالة
الدرجة الكلية	156,61	1,57	160,77	1,61	1,56	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد (الالتزام) للاستغراق الأكاديمي لصالح متوسط

درجات الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستغراق الأكاديمي وباقي أبعاده؛ أي أن متوسط درجات الإناث في بعد (الالتزام) للاستغراق الأكاديمي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الذكور، وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنها تختلف جزئياً مع ما توصلت إليه بعض الدراسات وتتفق جزئياً مع ما توصلت إليه بعض الدراسات؛ حيث توصلت دراسة (Rajan et al., 2017) ودراسة (Wurf & Groft-Piggin , 2015) ودراسة (Veiga et al., 2014) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستغراق الأكاديمي، وتوصلت دراسة (Akpan & Umobong, 2013) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح الذكور في الاستغراق الأكاديمي، وتوصلت دراسة (Gutierrez et al., 2016) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح الذكور في الاستغراق المعرفي والاستغراق السلوكي بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستغراق الانفعالي والوكالة الشخصية، وتوصلت دراسة (Wang et al., 2011) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح الإناث في الاستغراق السلوكي والاستغراق الانفعالي ولصالح الذكور في الاستغراق المعرفي.

ويمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد (الالتزام) للاستغراق الأكاديمي لصالح متوسط درجات الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستغراق الأكاديمي وباقي أبعاده إلى أن الإناث أكثر جدية واهتمام بدراستهن الأكاديمية من الذكور، ويبذلن المزيد من الجهد في أداء مهام وأنشطة التعلم المكلفن بها، وهن أكثر من الذكور مثابرةً وصبراً وإصراراً على تحقيق أهدافهن وفي سبيل ذلك يواجهن الصعوبات بكفاءة أكثر من الذكور؛ فالإناث أكثر غيرة من بعضهن البعض وأكثر حباً للظهور مما يدفعهن إلى المنافسة في الدراسة الأكاديمية، وهن يغرن كذلك من الذكور ويرون المجتمع يهتم أكثر بالذكور وذلك يدفعهن إلى الرغبة في تحقيق ذاتهن في المجتمع وتغيير نظرة المجتمع لهن بأنهن لهن الحق في تقلد أعلى المناصب وهن في سبيلهن إلى ذلك يثابرن من أجل تحقيق التفوق الأكاديمي كخطوة تؤهلهن لكادر مهني متميز في المجتمع، هذا فضلاً عن أن الإناث أكثر تفرغاً وليس لديهن المشتتات الكثيرة عن دراستهن الأكاديمية

كما هي لدى الذكور؛ فالكثير من الذكور يعملون بجانب الدراسة بسبب كثرة أعباء الحياة لمساندة أنفسهم والأسرة، هذا بالإضافة إلى مجموعة الرفاق والسهر خارج المنزل مما يأخد من طاقة الذكور في الالتزام بالمهام الدراسية والمثابرة وتحمل صعوبات الدارسة الأكاديمية ويقلل منها.

وترى الباحثة أن كلا النوعين ذكوراً وإناثاً مع انتظام المحاضرات وبدء نزول كتب المقررات على منصة الجامعة؛ يبدأون في الانهماك والاستغراق في أنشطتهم الأكاديمية تمهيداً للامتحانات مع نهاية الفصل الدراسي، ويحاولون التعرُّف، والبحث عن الصعوبات في موضوعات مقرراتهم، ويلجأون للمساعدة وطلبها من أساتذتهم وزملائهم أو أقرانهم الأكبر سناً لإزالة الغموض وحل صعوبات المقررات ويحاولون تطوير مهاراتهم الذاتية ليستغرقون أكثر في دراستهم.

ولكن يبدو بطبيعة الحال أن الإناث أكثر التزاماً من الذكور، وهذا ما يلاحظه الأساتذة والطلاب عادةً حيث تحضر الإناث في المحاضرات الباكرة ويحضرون أغلب محاضراتهم لنهاية اليوم الدراسي ويأخذون دراستهم بجدية أكبر عن زملائهن الذكور الذين عادةً ما يحضرون في محاضرات منتصف اليوم الدراسي وبالكاد يلتزمون بامتحانات أعمال السنة أو تسليم تكليفاتهم في الموعد.

أحد عشر: توصيات الدراسة:

من خلال ما تم الرجوع إليه من دراسات سابقة وما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1. دراسة الاستغراق الأكاديمي بين طلاب المراحل التعليمية الأخرى.
2. دعم الاستغراق الأكاديمي من خلال البرامج التعليمية وطرق التدريس.
3. نشر ثقافة الموضوعات المتعلقة بالاستغراق الأكاديمي في أوساط العاملين بالإدارات التعليمية والمدارس والجامعات.

اثنا عشر: بحوث مقترحة:

تقترح الباحثة مزيداً من البحث في الموضوعات التالية:

1. أثر برنامج إرشادي لتنمية الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
2. دراسة مقارنة للاستغراق الأكاديمي بين طلاب التعليم الجامعي وطلاب التعليم الأساسي.

المراجع:

الحيانى، عاصم محمود. (2004). الإرشاد التربوي النفسي وأثره على المشكلات الأنفاعلية لطالبات كلية المعلمين - غريأن. *مجلة الساتل*، جامعة 7 أكتوبر- ليبيا، 71-90.

المحامد، شاكر ، وعربيات، أحمد. (2005). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتكليفهم الدراسي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(4)، 154-169.

سالمان، الشيماء محمود. (2017). توجهات الأهداف كمنبئ بالاستغراق الاكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد32، العدد (1)، 10-56.

عربيات، أحمد عبد الحميد عبد الهادي. (2001). بناء برنامج إرشادى للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.

Akpan, I. & Umobong, M. (2013). Analysis of achievement motivation and academic students in Nigerian classroom. Academic Journal of ***Interdisciplinary Studies***, 2(3), 385-390.

Alrashidi, O., Phan1, H., &Ngu, B. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 12; 2016.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., &Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5),427-445. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, *25*(4), 297–308.

Audas, R., &Willms, J. D. (2002). Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. Applied Research Branch, Human Resources Development Canada. Retrieved March 15, 2015 fromBurnette, Monica Ng, "College Academic Engagement and First-Year Students' Intention to Persist" (2017). Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 2419. https://scholarship.shu.edu/dissertations/2419

Billig, M. (2002). Henri Tajfels' Cognitive aspects of prejudice and the psychology of bigotry. *British journal of social psychology*, 41(2) 171-188.

Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, *44* (4), 349-362.

Campos, E., Jimerson, S. & Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. The California school psychologist: CASP/California Association of School Psychologists, 8. 7-27.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in schoolpsychology V* (pp. 1099-1120). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Closson, L., & Boutilier, R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates. Lerning and individual Differences, 57, 157-162.

Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments, American Journal of Education, 111(3), 341-371.

Datu, J., & King, R. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A tow-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 69, 100-110.

De la Fuente, J.,& Díaz, A.. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects. Psicothema. 22. 278-83.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. http://dx.doi.org/10.3102/00346543059002117

Fredericks, A., Blumenfeld, C. & Paris, H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, *Journal of Review of Educational Research*, Vol.74, 59-109.

Fredricks, J., &McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). Springer US. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

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 and Answers Report , 098 , 26–27. Retrieved from: http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

Gibbs, R & Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): A literature review*. Wellington: Ministry of Education.

González, A., Paoloni, P. V., Donolo, D., and Rinaudo, C. (2015). Behavioral engagement and disaffection in school activities: exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. Anal. Psychol. 31, 869– 878. doi: 10.6018/ analesps. 32.176981

Gunuc, S. & Kuzu, A. (2014). Student engagement scale: Development, reliability and validity. Assessment & Evaluation in Higher Education, DOI: 10.1080/02602938.2014.938019.

Gutiérrez, M.; Tomás, J.; Chireac, S.; Sancho, P. & Romero, I. (2016). Measuring School Engagement: Validation and Measurement Equivalence of the Student Engagement Scale on Angolan Male and Female Adolescents. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, Vo. 15, No. 3, pp. 1-11.

Harper, S. R., & Quaye, S. J. (Eds.). (2009). Student engagement in higher education, theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations. 1-15. New York, NY: Routledge.

Kuh, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *35*(2), 24-32.

Ladd, G. W., Buhs, E. S. & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement?. *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*, 255-279.

Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B.P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Cefai, C., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B. & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries, *School Psychology Quarterly* , 29 (2), 213-232.

Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 20-32.

Li, Y., Lerner, J.V. & Lerner, R.M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39* (7), 801-815.

New Zealand Universities Academic Audit Unit (2006). Student engagement: measuring and enhancing engagement with learning. A Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March. *The Frederic Wallis House Conference Centre*. Lower Hutt. New Zealand.

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), Student engagement and achievement in American secondary schools 11-39. New York: Teachers College Press.

Ouweneel, E., Blanc, P. M. Le, Schaufeli, W. B., & Wijhe, C. I. (2012). Good morning, good day: A diary study on positive emotions, hope, and work engagement. *Human Relations*, 65(9), 1129-1154.

Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2010). Learning and well-being in transitions: how to promote pupils' active learning agency? Educational Transition: Moving Stories from Around the World. Jindal-Snape, D. (eds.). Routledge, s. 143-160 (Routledge Research in Education).

Rajan, S., H., P., & pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian journal of positive psychology*, 8(4), 507-511.

Rashedi, M., Abolmaali, K., &Shaterian, F. (2015). Prediction of Academic Engagement Components based on Personality Characteristics and Psycho-social Climate of Classroom among

High school Students. *Journal of psychology & behavioral studies*, Vol 3 (4): 127-133.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 149-172.

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 527-540. http://dx.doi.org/10.1037/a0034934

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Ruyle, M., A. (2014). Student engagement, Academic optimism, and Leadership: A case study of performance- base school. PHD Montana state University. Bozeman.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., &Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, *23*(1), 53-70. http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1),71-92. http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326

Shaari, A., Yusoff, N., Ghazali, I., Osman, R., & Dzahir. N. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. SoLLs.INTEC.13: International Conference on Knowledge-Innovation-Excellence: Synergy in Language Research and Practice. Procedia - Social and Behavioral Sciences 118, 10-20.

Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high schoolclassrooms. *Learning and Instruction*, *43*, 52-60.

Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100* (4), 765-781.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., &Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. http://dx.doi.org/10.1177/0013164408323233

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22-32. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. Higher Education , (November), 1-15.

Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Francis Group in Cambridge Journal of Education* 24/07/2014, available online: http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.921281

Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., and García, Ó (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. J. Psychodidactics 20,305–320. doi: 10.1387/ RevPsicodidact.12671

Veiga, F., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. Paper for presentation at International Perspectives of Psychology and Education Conference. Lisboa: Institute of Education of the University of Lisbon, 39-57.

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.

Wang, M., Willett, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. *Journal of School Psychology*, Vol. 49, pp. 465-480.

Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the Risk: School as communities of support*. Philadelphia: The Falmer Press.

Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation; Results from PISA2000. Retrieved from for international student assessmentpisa/33689437.pdf. http://www.oecd.org/education/school/programme

Wurf, G.& Groft-piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: The role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. Asia Pacific Journal of Teacher Education, 45(1), 75-91.

Zhan, Zehui & Xu, Fuyin & Ye, Huiwen. (2011). Effects of an online learning community on active and reflective learners' learning performance and attitudes in a face-to-face undergraduate course. Computers & Education. 56. 961-968.