العوامل الدافعية المنبئة بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع- القيمة

إعداد

د/ أسماء محمد عبد الحميد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية- جامعة المنيا

العوامل الدافعية المنبئة بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع- القيمة

إعداد

د/ أسماء محمد عبد الحميد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية- جامعة المنيا

ملخص الدراسة

تم إجراء الدراسة الحالية بهدف تعرف العلاقة بين دافعية الطلاب في ضوء نظرية التوقع–القيمة واندماجهم الدراسي، والوقوف على إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي للطلاب في ضوء دافعيتهم، وبحث الفروق في الاندماج الدراسي للطلاب التي ترجع إلى الجنس والتخصص والفرقة الدراسية.

تم تطبيق أدوات الدراسة والتي ضمت مقياس الدافعية في ضوء نظرية التوقع– القيمة، ومقياس الاندماج الدراسي على عينة الدراسة والتي شملت (٤٠٥) من طلاب جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية فرع تربة من الذكور والإناث من طلاب السنة التحضيرية والفرقة الرابعة بمتوسط عمر زمني (٢٠,٢) سنة.

وقد بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين الاندماج الدراسي للطلاب واثنين من العوامل الدافعية متمثلة في التوقع والقيمة، وعلاقة سالبة بين الاندماج الدراسي وعامل التكلفة. كما بينت النتائج إمكانية التنبؤ باندماج الطلاب من خلال أبعاد الدافعية متمثلة في التوقع، القيمة، التكلفة. حيث فسرت أبعاد الدافعية ٨٥% من التباين في درجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسة، وقد كان طلاب الفرقة الرابعة أعلى اندماجا من طلاب السنة التحضيرية، كما كان طلاب التخصص العلمي أعلى اندماجا من طلاب التخصص الأدبي، ولم تظهر فروقا في الاندماج بين الذكور والإناث.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، التوقع، القيمة، التكلفة، الاندماج الدراسي.

مقدمة:

أصبح التوجه العالمي خلال السنوات الأخيرة نحو الاقتصاد القائم على المعرفة الذي جاء بدوره نتيجة ثورة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. وفي ظل هذا النوع من الاقتصاد يشكل إنتاج المعرفة واستخدامها ونشرها المحرك الرئيس لعملية النمو المستدام.

ويعتمد الاقتصاد القائم على المعرفة على إنتاج المعرفة واستخدام نتائجها، بحيث تشكل هذه المعرفة سواءً تلك المتمثلة في قواعد البيانات والمعلومات والبرمجيات أو تلك المتمثلة في خبرات الأفراد ومعارفهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم مصدراً رئيساً لرفاهية المجتمع (محمد دياب، ٢٠٠٩). وتعد الموارد البشرية المؤهلة أكثر الأصول قيمة في هذا الاقتصاد المبني على المعرفة (هاشم الشمري، نادية الليثي ، ٢٠٠٨).

وقد انعكس هذا التوجه بصورة كبيرة على قطاع التعليم العالي في السنوات الأخيرة في عديد من الدول المتقدمة فقد تضمن تقرير مراجعة الاعتماد المالي للتعليم العالي في انجلترا توصيات بإجراء تعديلات تتعلق بتمويل التعليم العالي وتمويل الطلاب تعتمد بدرجة كبيرة على جودة خبرة الطلاب (Browne, 2010). وظهر عدد ضخم من الدراسات التي تختبر خبرات الطلاب في مؤسسات التعليم العالي وأصبح لتلك الدراسات التي تتناول إدراك الطلاب لوقت دراستهم أهمية لدى صانعي السياسات والمتخصصين على حد سواء (Tertiary Education Commission, 2005, 2009)

وقد اهتمت كثير من الدراسات بتحديد العوامل التي يدرك الطلاب أنها تسهم في مثابرتهم ودافعيتهم والتي من المرجح أن تؤدي إلى الاندماج في البرامج التي يدرسونها (Zepke & Leach, 2005) ومن هنا أصبح الاندماج مصطلح كثيرا ما يستخدم لوصف خلاصة وافية من السلوكيات التي تميز الطلاب الأكثر انخراطا في مجتمع التعلم (Krause, 2005) اعتقادا بأن مثل هذا الاندماج يتضمن ممارسة أنشطة وتوافر شروط يحتمل أن تنتج تعلم عالي الجودة (Coates, 2008a) حيث تشير مجموعة كبيرة من البحوث إلى أن اندماج الطلاب يرتبط بالتعلم والنمو وتطور الشخصية (Astin, 1993; Hayek & Kuh, 2004) واستمرار الطالب في الدراسة (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, 2005; Tinto, 1987) أي نجاح الطالب بشكل عام.

وقد زاد الاهتمام باندماج الطلاب حتى أن الجامعات تقيم المؤتمرات الدورية لمناقشة قضايا اندماج الطلاب، كما توجد الوكالات الممولة من القطاع العام لمؤسسات التعليم العالي في بعض الدول لدعم اندماج الطلاب وتقديم الجوائز للمبادرات التي تعكس هذا الاندماج. وقد لقي الاندماج اهتماما متزايدا كمتغير قابل للتطوير ويستجيب للتغيرات في البيئة (Dotterer, McHale& Crouter, 2007) مما يجعله هدفا واعدا للأبحاث والتجارب التربوية.

وتعد نظرية التوقع –القيمة والتي ظهرت على يد (Atkinson, 1957) وتم تطويرها خلال أعمال (Eccles et al., 1983; Feather, 1992; Wigfield& Eccles, 1992; Eccles& Wigfield, 2002) أحد أهم النظريات التي تفسر دافعية الانجاز.

وتمثل النظرية إطارا لفهم أداء الأفراد وخياراتهم المختلفة في مجال التحصيل حيث تفترض النظرية أنه يمكن التنبؤ باختيار الأفراد لمهام معينة ومثابرتهم في الأداء من خلال توقعاتهم حول النجاح في إنجاز تلك المهام والقيمة التي يرونها للنجاح. وتفترض النظرية أن خيارات الفرد تتأثر بالخصائص الإيجابية والسلبية للمهمة على حد سواء، كما تفترض أن لجميع الخيارات تكاليف تتعلق بها. وبناء على ذلك، فإن القيمة النسبية للمهام واحتمال النجاح فيها هي المحددات الأساسية للاختيار.

وباعتبار أن اندماج الطلاب يمثل الوقت والطاقة التي يستثمرها الطلاب في المهام والأنشطة الهادفة تربويا، والأوقات التي يشارك خلالها الطلاب في انجاز تلك المهام من خلال تفاعلهم مع الآخرين، ونظرا لما تفترضه نظرية التوقع –القيمة من محددات تؤثر في خيارات الطلاب للمشاركة في انجاز المهام. تحاول الدراسة الحالية الوقوف على الدور الذي يمكن أن تسهم به تلك المتغيرات الدافعية المتضمنة في نظرية التوقع– القيمة في تفسير الاندماج الدراسي للطلاب.

مشكلـــة الدراســـة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أن المستوى المنخفض من الاندماج أصبح هو القاعدة في العديد من البلدان، كما يقل مستوى الاندماج مع تقدم الطلاب في المراحل الدراسية (Crick& Goldspink, 2014) ، وتزداد حدة المشكلة مع زيادة أعداد الطلاب في الجامعات حيث تشهد العديد من البلدان توسعا في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي. بل أن مسألة عدم

الاندماج أصبحت مصدرا لقلق أصحاب الأعمال لان الطلاب الأقل اندماجا اقل قدرة على التعامل مع التحديات الأكثر تعقيدا بالعالم الواقعي والتي ستقابلهم في مجال العمل.

وتظهر مشكلة عدم الاندماج خلال المراحل التعليمية المختلفة في العديد من البلدان ومنها دول العالم الأول حيث تبين دراسة (Yazzie-Mintz, 2010) والتي أجريت على (٣٥٠٠٠٠) طالب في (٤٠) ولاية أمريكية أن نسبة تصل إلى ٩٨% من الطلاب يشعرون بالملل بعض الوقت ويشعر ثلثي الطلاب بالملل بشكل يومي.

كما تعاني كثير من البلدان من انخفاض معدلات تخرج الطلاب حتى في تلك الدول ذات المستوى الاقتصادي المرتفع والنسب المرتفعة من الإنفاق على التعليم. فترصد الدراسات أن معدلات تخرج الطلاب بمؤسسات التعليم العالي الحكومية في الولايات الأمريكية تتراوح من ٥٠% الى ٥٦% (Mortenson, 2005; Crosling, Thomas, Heagney, 2008) أي أن ما يقرب من نصف طلاب الجامعات لا يتخرجون في موعدهم، ويرى التربويون أن عدم اندماج الطلاب أحد أكبر التحديات التي تواجه التربويين حيث تبين الدراسات أن نسبة كبيرة من الطلاب تتراوح من ٢٥% إلى ٦٦% غير مندمجين في دراستهم (Cothran & Ennis, 2000; Willms, 2003; Harris, 2008)

ونظرا لاعتبار الدافعية أحد العناصر الأساسية التي تؤثر في تباين سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية، وتأكيد الدراسات على أهمية المتغيرات ذات الطبيعة الدافعية وضرورة أخذها في الحسبان عند دراسة تعلم الطلاب(Pintrich, 2009)

ونظرا لأهمية نظرية التوقع–القيمة لقدرتها على توليف وجهات نظر متعددة، وضم المكونات الرئيسة المؤثرة في دافعية الأفراد (Wigfield& Eccles, 1992) . ولندرة تلك الدراسات التي تتناول الاندماج الدراسي للطلاب وتلك التي تتناول علاقته بالدافعية في البيئة العربية بشكل عام. تحاول الدراسة الحالية الوقوف على الدور الذي يمكن أن تلعبه الدافعية في ضوء نظرية التوقع–القيمة في الاندماج الدراسي للطلاب بالمرحلة الجامعية.

وتثير مشكلة البحث التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الدافعية في ضوء نموذج التوقع–القيمة والاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

- هل تتنبأ دافعية الطلاب في ضوء نموذج التوقع –القيمة بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟
- هل توجد فروق في الاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية ترجع إلى الجنس، التخصص، الفرقة الدراسية؟

أهـــداف الـدراســـة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- فهم العلاقة بين دافعية الطلاب في ضوء نموذج التوقع–القيمة واندماجهم الدراسي.

٢- الوقوف على إمكانية التنبؤ باندماج الطلاب في ضوء دافعيتهم.

٣- فهم دور الجنس والتخصص والفرقة الدراسية في الفروق التي قد تظهر بين الطلاب في الاندماج.

أهميـــة الـدراســـة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية

١- تعد الدراسة إضافة إلى الأدبيات الخاصة بالاندماج من خلال إتاحة إطار نظري حول الاندماج.

٢- تعد الدراسة إضافة إلى الأدبيات الخاصة بالدافعية حيث تتيح الفرصة للتحقق من نموذج التوقع القيمة.

٣- تتيح الدراسة مقياسا خاصا بالدافعية معداً في ضوء نموذج التوقع–القيمة.

٤- تتيح الدراسة مقياسا خاصا باندماج طلاب المرحلة الجامعية معداً في ضوء المسح القومي لاندماج الطلاب National Survey of Student Engagement (NSSE, 2013)

ثانيا: الأهمية التطبيقية

من خلال فهم العوامل ذات العلاقة وتلك التي يمكنها التنبؤ بالاندماج يمكن للمسئولين العمل على إتاحة البيئة الداعمة لاندماج الطلاب والتي يمكن أن يترتب عليها:

١- تقليل معدلات الرسوب والتسرب الدراسي.

٢- تقليل النفقات الناتجة عن رسوب الطلاب وتأخر تخرجهم او تسربهم من التعليم.

٣- تقليل الآثار النفسية السالبة المترتبة علي عدم الاندماج.

٤- تحسين جودة الحياة الأكاديمية بالمؤسسات التعليمية.

حـــدود الـــدراســـة

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها (٤٠٥) من طلاب المرحلة الجامعية من الذكور والإناث ممن يدرسون بالسنة التحضيرية والفرقة الرابعة من التخصصات العلمية والأدبية بجامعة الطائف خلال العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦.

وتتحدد بأدوات الدراسة المستخدمة وهى: مقياس الاندماج الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية (إعداد الباحثة)، مقياس دافعية طلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع القيمة (إعداد الباحثة).

كما تتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وهى: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل الارتباط لبيرسون، تحليل الانحدار الخطي المتعدد، تحليل التباين.

مصطلحـــات الدراســـة

أولا: الدافعية

يعرف علماء النفس الدافعية بشكل عام بأنها الأسباب الكامنة وراء السلوك (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose& Boivin, 2010, 712) وتشير دافعية الطلاب إلى العملية التي يتم من خلالها تركيز انتباه المتعلمين وتوجيه طاقتهم نحو تحقيق أهدافهم الدراسية (Christophel, 1990) ، ويرى أصحاب نظرية التوقع– القيمة أن توقع الأفراد للنجاح والقيمة التي يلقونها للنجاح عوامل محدده هامة لدوافعهم لانجاز مختلف المهام (Eccles& Wigfield, 2002)

التعريف الإجرائي: تشير دافعية الطلاب في الدراسة الحالية الى رغبة الطلاب في انجاز المهام كدالة لتوقعاتهم للنجاح والقيمة التي يرونها للنجاح في انجاز تلك المهام.

وتقاس في الدراسة الحالية بمقياس الدافعية لطلاب المرحلة الجامعية (إعداد الباحثة) والمعد في ضوء نظرية التوقع– القيمة والذي يضم الأبعاد التالية:

- **التوقع:** ويشير إلى معتقدات الطلاب حول قدراتهم الحالية على إكمال المهمة والقدرة على انجاز هذه المهمة في المستقبل.
- **القيمة:** وتشير إلى اعتقادات الطلاب حول أهمية وفائدة المهمة.
- **التكلفة:** وتشير إلى التكاليف المدركة المرتبطة بأداء المهمة.

ثانيا: الاندماج الدراسي Academic Engagement

يعرف (Kuh, 2003) اندماج الطلاب بأنه الوقت والطاقة التي يكرسها الطلاب للأنشطة التربوية الصحيحة داخل وخارج حجرة الدراسة، والسياسات والممارسات التي تستخدمها المؤسسات لاستمالة الطلاب للمشاركة في هذه الأنشطة. ويعرف (Yazzie-Mintz, 2007) اندماج الطالب بأنه علاقة الطالب بمجتمع الدراسة متضمنا الأشخاص والمناهج، والمحتوى، وفرص التعلم. ويعرفه المجلس الاسترالي للبحوث التربوية بأنه ارتباط الطلاب بالأنشطة التي يحتمل أن تنتج تعلم عالى الجودة **(*Coates*, 2008a)** .

التعريف الإجرائي: يقصد بالاندماج الدراسي للطلاب في الدراسة الحالية الوقت والجهد الذي يخصصه الطلاب للأنشطة التربوية الصحيحة داخل وخارج حجرة الدراسة، وعلاقة الطلاب بمجتمع الدراسة متضمنا الأشخاص، والمحتوى الدراسي، وفرص التعلم. ويقاس في الدراسة الحالية بمقياس الاندماج الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية (إعداد الباحثة) والذي يضم الأبعاد التالية:

١- **التحدي الأكاديمي:** ويشير إلى التحدي الذي يتعرض له الطلاب من خلال التوقعات والتقييمات والتي تحفزهم على تحقيق الأهداف.

٢- **العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية:** ويشير هذا البعد إلى تفاعل الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين من خلال تبادل المعلومات والأفكار ووجهات النظر مما يمثل عاملاً هاما في التطور المعرفي والاجتماعي للطالب.

٣- **التعلم مع الأقران:** ويشير إلى تفاعل الطلاب معا من خلال الحوار ومناقشة القضايا وأداء المهام والمشاركة النشطة في المشروعات التعاونية مما يعزز تبادل المعرفة بين الطلاب.

الإطـــار النظـــري

أولا: الدافعية في ضوء نظرية التوقع –القيمة Expectancy-Value Theory

تعد نظرية التوقع –القيمة أحد أهم النظريات التي تفسر دافعية الانجاز، وقد كانت البداية لهذه النظرية على يد (Atkinson, 1957) واستمرت خلال أعمال (Eccles et al., 1983; Feather, 1992; Wigfield& Eccles, 1992; Eccles& Wigfield, 2002)

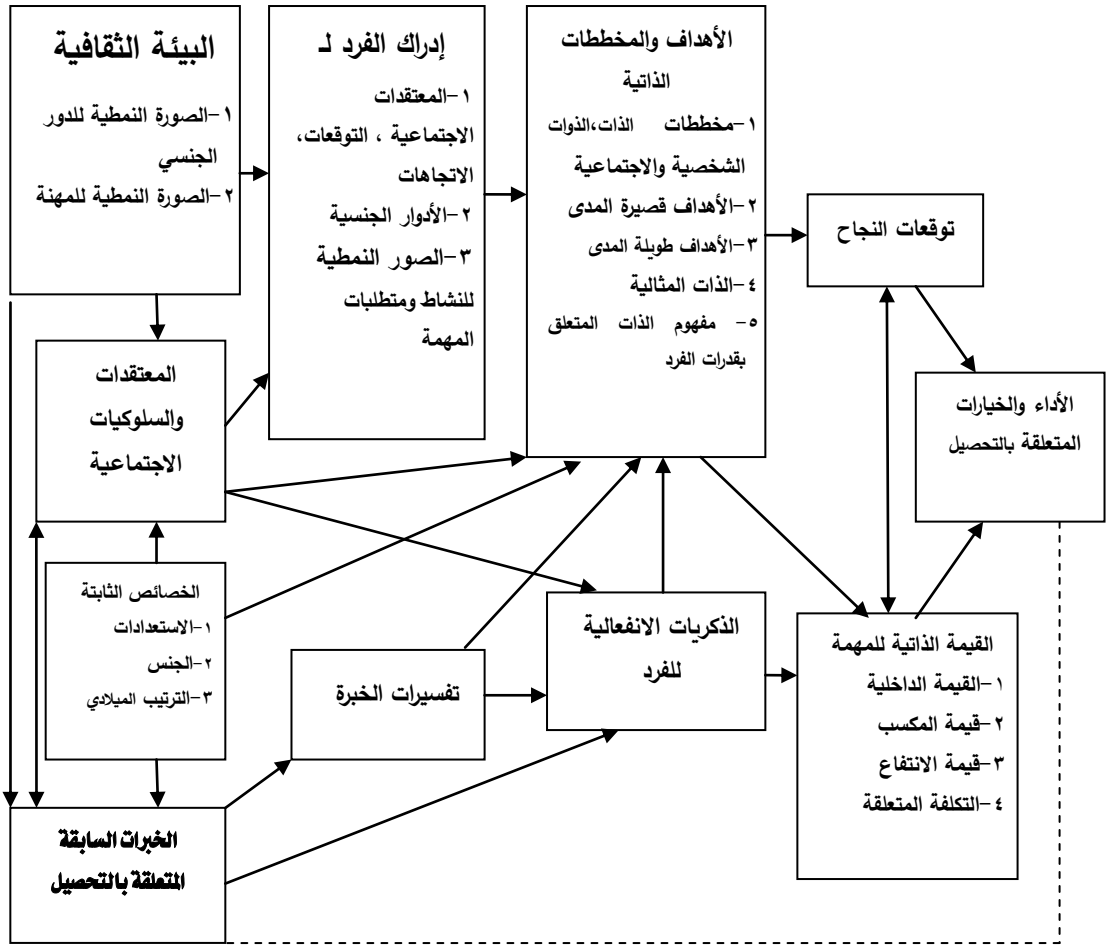
وعلى الرغم من وجود العديد من النظريات الخاصة بالدافعية والتي تم اقتراحها على مدار العقود الماضية، فإن نماذج التوقع–القيمة تبرز لقدرتها على توليف وجهات نظر متعددة، وضم المكونات الرئيسة المؤثرة في دافعية الأفراد.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن توقع الأفراد للنجاح والقيمة التي يلقونها للنجاح عوامل هامة في تحديد دوافعهم لانجاز مختلف المهام. وقد عرف (Atkinson, 1957) التوقعات بأنها اعتقاد الأفراد بأن أداءهم سوف يتبعه النجاح أو الفشل، وعرف القيمة بأنها الجاذبية النسبية للنجاح في المهمة.

وقد اهتم الباحثون حديثا بتطوير نظرية التوقع–القيمة (Eccles 1987; Feather 1988; Wigfield & Eccles 1992, 2001) ففي حين تقوم النماذج الحديثة على نموذج (Atkinson, 1964) للقيمة المتوقعة من خلال تأكيدها علاقة الأداء التحصيلي، والمثابرة واختيار المهام بشكل مباشر بالتوقعات ذات العلاقة لدى الفرد ومعتقداته حول قيمة المهمة. إلا أنها تختلف عن نموذج (Atkinson, 1964) في نواح أساسية منها: أن كلا من مكونات التوقع والقيمة أكثر تفصيلا ويرتبطان بشكل واسع بمحددات نفسية وثقافية واجتماعية. كذلك تفترض تلك النظريات وجود علاقة موجبة بين التوقعات والقيم.

ويعد نموذج (Eccles et al., 1983) والذي تم إعادة صياغته في مرحلة لاحقة (Wigfield &Eccles, 1992) احد أهم النماذج المعاصرة للتوقع–القيمة حيث يناقش هذا النموذج كيف لتوقعات الأفراد للنجاح، والقيم الذاتية للمهام، ومعتقدات الإنجاز أن تتوسط الدافعية والأداء في البيئات التعليمية

حيث قامت Eccles وزملاؤها بتطوير نموذج التوقع–القيمة كإطار لفهم أداء الأفراد وخياراتهم المختلفة في مجال التحصيل وتفترض (Eccles et al., 1983) أنه يمكن التنبؤ باختيار الأفراد لمهام معينة ومثابرتهم خلال أدائها من خلال توقعاتهم حول النجاح في إنجاز تلك المهام والقيمة التي يرونها للنجاح في تلك المهام. ويفترض هذا النموذج أن تتأثر خيارات الفرد بالخصائص الإيجابية والسلبية للمهمة على حد سواء، كما يفترض النموذج أن لجميع الخيارات تكاليف مرتبطة بها على وجه التحديد لأن خيارا واحدا قد يلغي في كثير من الأحيان خيارات أخرى. وبناء على ذلك، فإن القيمة النسبية واحتمال نجاح الخيارات المختلفة هي المحددات الأساسية للاختيار. ويوضح شكل (١) أحدث الصيغ لهذا النموذج.



شكل (١) نموذج التوقع القيمة (Eccles& Wigfield, 2002)

وتؤثر التوقعات والقيم وفقا لهذا النموذج تأثيرا مباشرا على الأداء والاستمرارية واختيار المهمة، ومن المفترض أن تتأثر التوقعات والقيم باعتقادات الأفراد حول المهام مثل اعتقادات الكفاءة، والاعتقادات حول صعوبة المهام المختلفة، وأهداف الأفراد ومخططات الذات، وتتأثر هذه المتغيرات المعرفية الاجتماعية بدورها بادراك الأفراد لاتجاهات وتوقعات الآخرين لهم، كما تتأثر بتفسيراتهم لنتائج التحصيل السابقة والتي يفترض أن تتأثر بدورها بسلوك ومعتقدات الجماعة والوسط الثقافي والأحداث التاريخية الاستثنائية، ويضم النموذج المكونات التالية:

١- مكون التوقع The Expectancy Component

يقوم هذا المكون على أنه عندما يعتقد الطلاب بقدرتهم على القيام بسلوك ما، فإنهم أكثر احتمالا للانخراط في هذا السلوك ، وقد ميزت Eccles وزملاؤها بين نوعين من التوقعات:

توقعات تتعلق بمعتقدات الفرد حول قدرته الحالية على القيام بالمهمة وتوقعات تتعلق بمعتقدات الفرد حول قدرته على القيام بهذه المهمة في المستقبل، إلا أن هذين النوعين من التوقعات لم يتم تمييزهما تجريبيا خلال الدراسات (Eccles& Wigfield, 1995) ونتيجة لذلك، فإن معظم الدراسات تتضمن قياسات عامة للتوقع.

ويرتبط مكون التوقع بالرؤى النظرية الأخرى مثل نظرية الفعالية الذاتية (Bandura, 1986)، ونظرية الاستحقاق الذاتي (Covington, 1992) ونظرية العزو (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, Rosenbaum, 1971) , وهكذا فان مكون التوقع يجمع ويدمج مجموعة واسعة من الرؤى النظرية التي تركز على أهمية اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن ينجز المهمة (Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2002)

٣- مكون القيمة The Value Component

تبعا لنظرية التوقع القيمة فإنه عندما يعتقد الطلاب بأن هناك قيمة لمهمة ما يزداد احتمال قيامهم بها، واستنادا إلى ما أجراه الباحثون من دراسات حول مكون القيمة تقترح (Eccles et al., 1983)العديد من الأسباب التي تجعل المهمة ذات قيمة بالنسبة للفرد وهى:

- **القيمة الداخلية أو قيمة الاهتمام Intrinsic interest value**: وتعكس الاستمتاع الناتج عن الانخراط في المهمة في حد ذاتها ويشبه هذا المكون من القيمة الدافع الداخلي كما حدده (Deci& Ryan 1985) ومكون الاهتمام والتدفق كما ورد في دراسات (Schiefele, 1999; Hidi & Renninger, 2006)
- **قيمة المنفعة Utility value**: وتعكس وجود فائدة مهمة ما في المساعدة على تحقيق أهداف أخرى قصيرة الأجل أو طويلة الأجل، وتصفها Eccles وزملاؤها بأنها منفعة خارجية، ويتم تحديد قيمة المنفعة من خلال مدى ارتباط المهمة بالأهداف الحالية والمستقبلية للفرد. فيمكن أن يكون للمهمة قيمة إيجابية لدى شخص ما لأنها تيسر تحقيقه لأهدافه المستقبلية الهامة كتلك المتعلقة بحصوله على مهنة معينة، حتى لو لم يكن مهتما بالمهمة بحد ذاتها.
- **قيمة المكسب Attainment value**: وتعكس تأكيد المهمة على أحد الجوانب الهامة في هوية الفرد وتلبيتها لحاجة هامة لديه، وهى تمثل قيمة ذاتية للأداء الجيد في مهمة ما اعتمادا على مخططات الذات، وقد ربط الباحثون قيمة المكسب بأهمية الاندماج في مهمة ما لتأكيد أو إلغاء الجوانب البارزة في مخططات الذات حيث تزداد قيمة المهام بالقدر الذي

تتيحه للفرد لتأكيد جوانب بارزة من مخططاته الذاتية. ويتعلق هذا المكون للقيمة بشكل مباشر بالمنظور المتعلق بالقيم الذي قدمه (Feather, 1988) ، وتشكل قيمة المكسب في النموذج الحالي وسيلة لرصد مجموعة واسعة من القيم الإضافية التي اقترحها الباحثون كقيمة الانتماء، وقيمة الكفاية، وقيمة التقدير (Rokeach, 1980)

- **التكلفة The Cost**: على النقيض من المكونات الفرعية الثلاثة الأولى للقيمة والتي تعكس أسبابا إيجابية تفسر الرغبة في الاندماج في نشاط ما، اقترحت (Eccles et al., 1983) قيمة رابعة وهى التكلفة. حيث ترى أن القيمة الإجمالية للمهمة يمكن أن تتأثر سلبا بالتكاليف المدركة المرتبطة بأداء المهمة، ويمكن أن تتمثل التكلفة في: مقدار الجهد اللازم للنجاح في المهمة، والوقت المستغرق على حساب الانخراط في أنشطة أخرى ذات قيمة، والحالات النفسية السلبية الناجمة عن النضال أو الفشل في المهمة.

ويدمج مكون القيمة في نموذج (Eccles et al., 1983) مجموعة واسعة من النظريات التي تركز على أهمية الرغبة في الانخراط في المهمة (Eccles& Wigfield, 2002) وتشمل هذه النظريات نظرية التقرير الذاتي (Deci& Ryan, 1985) ونظرية الاهتمام (Hidi& Renninger, 2006) ، نظرية الدافعية الداخلية والخارجية (Sansone & Haraciewicz, 2000) نظرية الاستحقاق الذاتي (Covington, 1992) ونظرية توجهات الهدف (Ames, 1992)

وتعد نظرية التوقع–القيمة نظرية نفسية تنموية تكاملية. فهى تعد تنموية لان التوقع والقيمة يتشكلان بمرور الوقت من خلال العوامل الفردية والبيئية. وتشمل هذه العوامل الخصائص الديموغرافية الشخصية والأسرية (الجنس، والثقافة، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية)، والخبرات السابقة للنجاح والفشل، وأهداف الفرد ومفهومه لذاته إلى جانب العوامل الاجتماعية (مثل الآباء والمعلمين والأقران ومجتمعات الدراسة). كما تتصف تلك النظرية بأنها تكاملية لأنها تجمع وجهات نظر متعددة حيث تضم عددا من وجهات النظر المختلفة للباحثين حول العوامل المحتملة التي تؤثر على التحفيز والإنجاز، وتتفق المكونات الأساسية للنظرية مع العديد من نظريات الدافعية، متضمنة نظرية العزو (Weiner et al., 1971)، ونظرية فعالية الذات (Bandura, 1986)، والنظرية الكلاسيكية للتوقع–القيمة (Atkinson, 1957) ونظرية أهداف التحصيل (Dweck & Leggett, 1988)

ثانيا: الاندماج الدراسي Academic Engagement

ذهبت الأهداف الحالية للتعلم فيما وراء المعرفة الأساسية والنظامية لتضم الإستراتيجيات، والقدرات، والخصائص، والقيم المطلوبة لمعيشة ناجحة في العالم الحديث. واعتقادا بأن الفرص التي تتيحها الجامعات للمشاركة في أنشطة تربوية هادفة تؤثر في مخرجات تعلم الطلاب وتحصيلهم، أصبح اندماج الطلاب محورا هاما لدى هؤلاء الذين يعملون بالتعليم العالي حيث ينظر للاندماج كمؤشر للتعلم الناجح وكناتج للتعليم الفعال.

وقد اهتم الباحثون خلال تناولهم لمفهوم الاندماج بسلوك الطالب متضمنا الجهد والوقت الذي يقضيه الطلاب في المهمة واستخدام المصادر (Coates, 2006) ، واهتم البعض بالعوامل الاجتماعية الثقافية متضمنة شعور الطالب بالانتماء للمجموعة وعدم الشعور بالعزلة (Tinto, 1993, Mann, 2001) ، وقد استخدم باحثون مفهوم الاندماج لوصف الأوقات التي يشارك خلالها الطلاب كليا في أنشطة التعلم خلال تفاعلهم مع الآخرين وفي مهام جديرة بالاهتمام (Kearsley& Shneiderman, 1998) كما يعبر باحثون عن مفهوم الاندماج بالوقت والطاقة التي يستثمرها الطالب في أنشطة هادفة تربويا، والجهد الذي تكرسه المؤسسات لإتاحة الظروف التي يحتمل أن تؤدي إلى تعلم عالي الجودة (Coates, 2008a).

وقد تم استخدام الاندماج في مجموعة من الدراسات للتنبؤ بالاستمرار في الدراسة الجامعية (Tinto, 2000; Fredricks, Blumenfeld& Paris, 2004) حيث توصلت الدراسات إلى وجود علاقة بين اندماج الطلاب والتعلم والنمو الشخصي (Astin, 1993; Hayek& Kuh, 2004) كذلك وجود ارتباط بين الاندماج ومثابرة الطلاب (Tinto, 1987; Kuh et al., 2005) وارتبط الاندماج في مختلف الأنشطة التعليمية إيجابيا بجودة الحياة بعد مرحلة التعليم الجامعي (Kuh, 2009; Pascarella& Terenzini, 2005) وبينت النتائج أن الاندماج يمكن أن يعزز القدرات الأكاديمية العامة، ومهارات التفكير الناقد، والتحصيل والمثابرة (Pike & Kuh, 2005; Fung, Tan, Chen, 2018, Lei, Cui, & Zhou, 2018) كما يعمل الاندماج كعامل وقائي من مجموعة من السلوكيات الخطرة في سن المراهقة (Connell, Spencer & Aber, 1994; ; Voelkl, 1997; Janosz, Archambault,

Morizot & Pagani, 2008; Li & Lerner, 2011) لذا تعاملت الأبحاث مع اندماج الطلاب كبديل للمخرجات الأخرى المرغوبة للدراسة الجامعية (Kuh, Nelson Laird & Umbach, 2004; Hu, Kuh & Li, 2008)

وتبعا لمفهوم (Kuh et al., 2005) فإن الاندماج يتضمن مكونين أساسيين يسهمان في نجاح الطلاب:

- مقدار الوقت والجهد الذي يخصصه الطلاب للدراسة والأنشطة والخبرات ذات المخرجات الجيدة.
- الطرق التي تقدم بها المؤسسات فرص التعلم والخدمات التي تشجع الطلاب على المشاركة والاستفادة من مشاركتهم.

١- أنواع الاندماج:

يميز بعض الباحثين بين ثلاثة أنواع للاندماج وهى: الاندماج السلوكي ويشير إلى المشاركة في الأنشطة، والاندماج الانفعالي ويشمل كلا من ردود الفعل الايجابية والسلبية المؤثرة في إرادة العمل، الاندماج المعرفي ويشير إلى استثمار الجهد لفهم الأفكار المعقدة والمهارات الصعبة (Fredricks et al., 2004)

٢- مستويات الاندماج:

تبعا لدراسة (Schlechty, 2002) يظهر الطلاب مستويات مختلفة من الاندماج تتمثل فيما يلي:

أ) **مستوى الاندماج الحقيقي (انتباه مرتفع-التزام مرتفع):** وهو أعلى مستوى لاندماج الطلاب حيث يدرك الطلاب معنى شخصي للأنشطة الأكاديمية التي يقومون بها، ولديهم الإرادة للتعلم والمثابرة في مواجهة الصعوبات ويهدف الطلاب إلى تحقيق مستوى جيد من الأداء.

ب) **الإذعان الإستراتيجي (انتباه مرتفع- التزام منخفض):** لا يزال الطلاب في هذا المستوى يرون قيمة للعمل ويرون ان الأنشطة تستحق القيام بها فقط لنيل الاستحسان والعلامات المرتفعة . وسوف يتوقفون عن العمل اذا لم يضمن لهم تلك المكاسب الخارجية، كما يرغبون في نيل تقدير المعلم وإعجاب الزملاء.

ج) **الإذعان الظاهري (انتباه منخفض- التزام منعدم)** هو المستوى الذي يكون فيه تقدير الطلاب للتعلم منخفضا، ويقوم الطلاب بالمهام بغرض الطاعة حيث يؤدون الحد الأدنى من المتطلبات. ويقومون بالعمل فقط لتجنب العواقب السلبية كالحصول على علامات منخفضة، وتتمثل رغبتهم الأساسية في تجنب توبيخ المعلمين والصراع مع الأقران.

د) **الانسحاب (انتباه منعدم- التزام منعدم)** وفقا لهذا المستوى لا يندمج الطلاب في أنشطة ومهام الصف وينعزلون وجدانيا، ولا يدركون أهمية النشاط، ويشعرون بعدم القدرة على أداء ما يطلب منهم بسبب نقص القدرة.

هـ) **التمرد (تحول الانتباه – التزام منعدم)** هو المستوى الذي يكون لدى الطلاب خلاله اتجاها سلبيا نحو المهام الأكاديمية، ويرفضون القيام بالعمل، ويأتون بأفعال من شأنها تعطيل الآخرين، وربما يشجعون الطلاب الآخرين على التمرد.

٣- النظريات والنماذج ذات العلاقة باندماج الطلاب

أ) نموذج جودة الجهد (Pace, 1979)

قدم (Pace, 1979) نموذجا لاندماج الطلاب يدور حول جودة الجهد، حيث يرى أن التعلم والنمو يتطلب استثمارا للوقت والجهد بواسطة الطلاب، فما يمكن أن يتعلمه الطلاب يعتمد على كمية ونطاق وجودة مشاركتهم. ولا يتوقف ذلك على فرص المشاركة التي تقدمها المؤسسة، أو مشاركة الطلاب في الفعاليات الخاصة بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها فقط، بل تلعب جودة المشاركة الدور الأعلى تأثيرا في نمو هؤلاء الطلاب.

وتمتد مشاركة الطالب لتشمل اللقاءات داخل وخارج حجرة الدراسة، والاتصال مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الآخرين، واستخدام المرافق واستثمار الفرص المتاحة للتعلم وتحسين المهارات (Ethington& Horn, 2007)

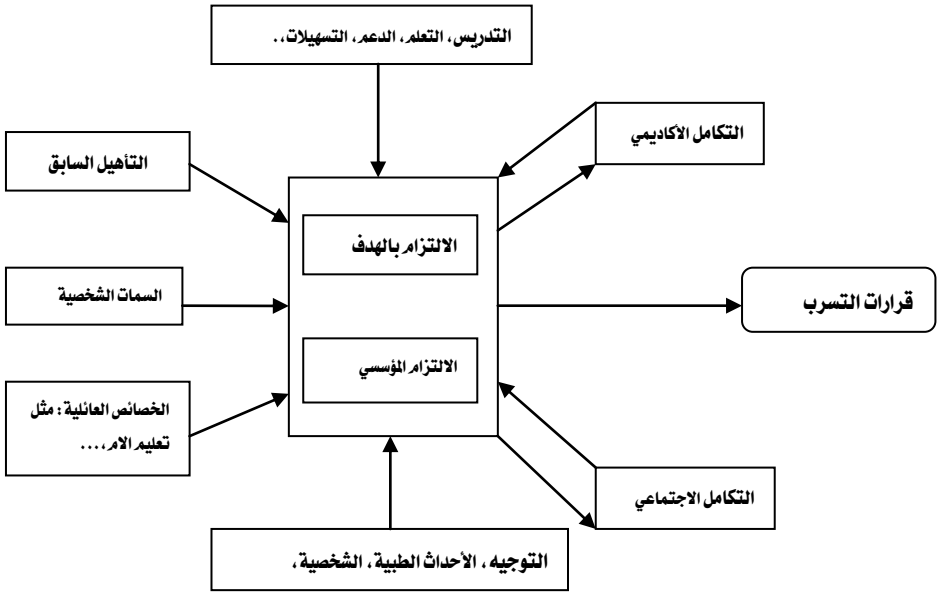
وتمثل خلفية الطالب البداية في عملية التطور المنشود حيث تسهم مع جهود الطالب وما يقوم به من أنشطة وإدراكه لبيئة الاندماج في تصورات الطلاب حول المكاسب وإدراكهم لبيئة الدراسة بشكل عام فيما يقومون به من أنشطة (Ethington& Horn, 2007)

ب) نموذج التسرب من التعليم العالي (Tinto, 1987)

يصف (Tinto, 1987) نموذج تفاعلي يعرف بنموذج التسرب من المؤسسة يوضح من خلاله العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلاب من مؤسسات التعليم العالي، يركز النموذج بالدرجة الأولى على الأحداث التي تقع داخل مؤسسات التعليم العالي التي تسبق أو تتبع مباشرة التحاق الطالب بالمؤسسة (شكل٢). ويحاول Tinto في هذا النموذج أن يشرح كيف للتفاعلات بين مختلف الأفراد داخل النظم الأكاديمية والاجتماعية للمؤسسة والمجتمعات التي تتضمنها أن تؤدي بالأفراد مختلفي الخصائص للانسحاب من تلك المؤسسة قبل إنهاء دراستهم الجامعية.

ويفترض (Tinto, 1987) أن الخبرات الإيجابية والمتكاملة تعزز استمرار الطالب في الدراسة، بينما تضعف الخبرات السلبية، وغياب التفاعل من دافعية الطلاب والتزامهم، وبالتالي تزيد من احتمال المغادرة. وتسهم الخصائص الفردية بما في ذلك خلفية الطالب ومهاراته وموارده المالية وتعليمه السابق ومقاصده والتزاماته الخارجية إضافة الى التفاعلات اللاحقة مع أعضاء النظم الأكاديمية والاجتماعية للمؤسسة في تلك الخبرات الايجابية والسلبية

ويعتقد Tinto أنه كلما زادت التفاعلات بين الطلاب كلما زاد احتمال تأسيس عضوية في الجماعات الاجتماعية والفكرية بالمؤسسة التعليمية وبالتالي احتمال الاستمرار، أي أنه عندما يدعم النظامان الأكاديمي والاجتماعي كل منهما الآخر يزداد التكامل داخل المؤسسة. ويقترح Tinto مجموعة من الممارسات التي يمكن أن تتخذها المؤسسات لتقليل تسرب الطلاب: منها توجيه النصح والإرشاد للطلاب، تحديد احتياجات الطلاب، استخدام التعلم التعاوني مع الأخذ في الاعتبار فرص التوظيف المتاحة للخريج.

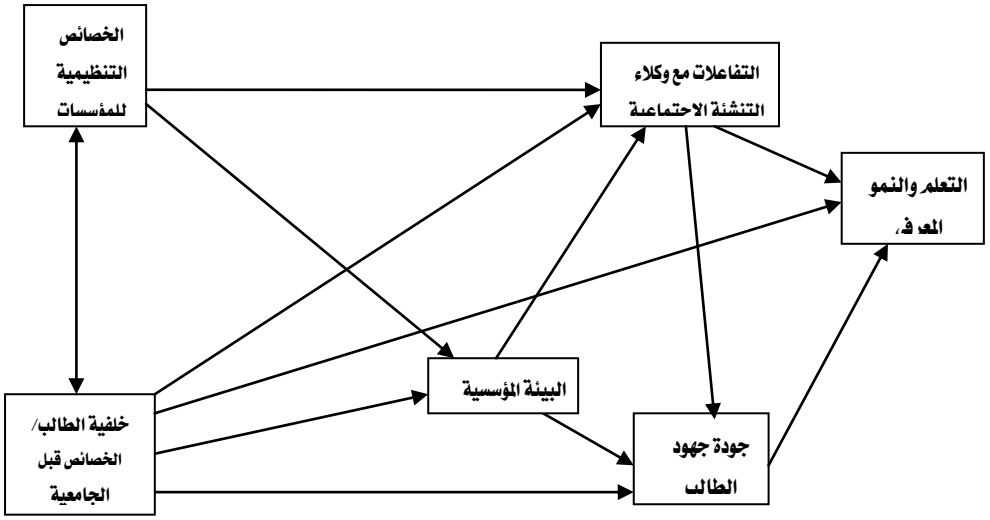


شكل (٢) نموذج التسرب من التعليم العالي (Tinto, 1987)

ج) النموذج العام السببي لتقييم تأثير البيئات المختلفة (Pascarella, 1985)

يهتم نموذج (Pascarella, 1985) بتقييم أثار البيئات المختلفة في تعلم الطلاب ونموهم المعرفي، ويعطي النموذج أهمية للخصائص التنظيمية للمؤسسة(Pascarella, 1985)

يقترح هذا النموذج (شكل ٣) أن نمو الطالب وظيفة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لخمس مجموعات أساسية من المتغيرات تضم: خلفية الطلاب والخصائص قبل الجامعية، الخصائص الهيكلية والتنظيمية للمؤسسة، بيئة المؤسسة، تفاعل الطالب مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الآخرين، جودة الجهود (Pascarella& Terenzini, 2005)



شكل(٣) النموذج العام السببي لتقييم تأثيرات البيئات التعليمية في تعلم الطالب ونموه المعرفي

وقد تم إثبات العلاقات بين المتغيرات الموصوفة في هذا النموذج من خلال عدة دراسات منها (Astin, 1993; Kuh, Pace& Vesper, 1997; Kuh& Vesper, 1997; Pascarella& Terenzini, 2005)

د) نظرية المدخلات–البيئة–المخرجات (Astin, 1993)

يصف (Astin, 1993) الأساس النظري لاندماج الطلاب ومشاركتهم، موضحا أنه كلما كان هناك استثمار للمزيد من الوقت والطاقة في الخبرات التعليمية متمثلا في الالتزام بالحضور، قضاء مزيد من الوقت في الحرم الجامعي، التفاعل مع مجموعة الأقران، كلما كان هناك تحسن في تعلم الأفراد. وتشير المدخلات وفقا لهذه النظرية إلى خصائص الطالب وقت الالتحاق بالجامعة متضمنة الخصائص الديموجرافية والخبرات السابقة، وتشير البيئة إلى مختلف البرامج والسياسات وأعضاء هيئة التدريس والأقران والدعم المادي ومحل الإقامة والخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطالب، وتشير المخرجات إلى خصائص الطالب بعد التعرض لبيئة الدراسة متضمنة المعرفة والاتجاهات والمعتقدات والقيم.

وتهدف نظرية المدخلات–البيئة–المخرجات إلى تقييم إذا ما كان الطلاب يتطورون بشكل مختلف في ظل ظروف بيئية مختلفة في محاولة لتفسير التأثيرات البيئية في نمو الطالب، مع التركيز على العوامل التي يكون للمؤسسات بعض السيطرة عليها (Pascarella & Terenzini, 2005).

هـ) نموذج التعليم والتعلم القائم على التكنولوجيا (Kearsley& Shneiderman,1998)

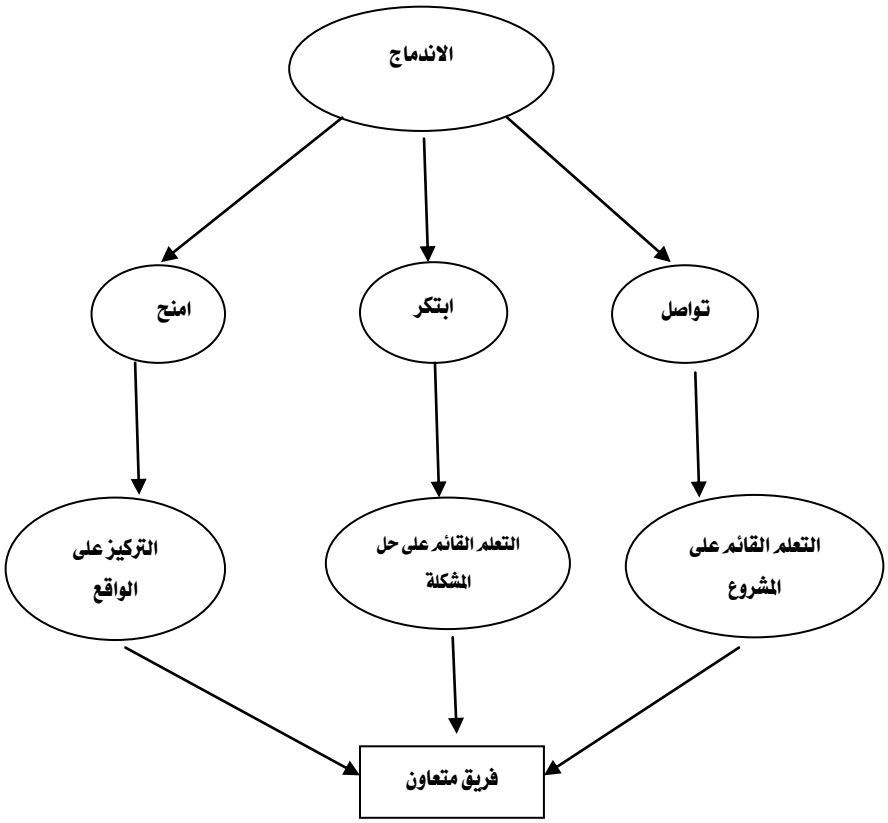
قدم (Kearsley& Shneiderman, 1998) نموذجا للاندماج كإطار مفاهيمي للتعليم والتعلم القائم على التكنولوجيا (شكل٤) حيث يؤكد هذا النموذج على أهمية مشاركة الطلاب بشكل فعال في أنشطة التعلم من خلال التفاعل مع الآخرين ومن خلال مهام جديرة بالاهتمام. وتشير دراسة (Kearsley &Shneiderman, 1998) إلى أنه في حين يمكن أن تحدث هذه المشاركة من حيث المبدأ دون استخدام التكنولوجيا، إلا أن التكنولوجيا يمكن أن تيسر عملية الاندماج بطرق يصعب تحقيقها بخلاف ذلك.

ويعتمد نموذج الاندماج لدى (Kearsley& Shneiderman, 1998) على فكرة إنشاء فرق تعاونية ناجحة تعمل على مشروعات طموحة ذات معنى لدى الطالب خارج نطاق حجرة الدراسة. وتقوم تلك المشروعات على ثلاثة مكونات أساسية لنموذج الاندماج تتمثل في التواصل، الابتكار، العطاء.

حيث يعطي المكون الأول المتمثل في التواصل أهمية للعمل الجماعي القائم على المشروعات والذي يتضمن ممارسة الاتصال والتخطيط والإدارة والمهارات الاجتماعية بين الطلاب من خلفيات مختلفة مما يمكن الطلاب من تطوير علاقاتهم الشخصية وقد أثبتت المشروعات أنها وسيلة ناجحة لنقل المعرفة النظرية من حجرة الدراسة إلى البيئة الأكثر اتساعا حيث مكان العمل (Churcher& Cockburn, 1997)

ويهتم المكون الثاني المتمثل في الابتكار باستخدام حل المشكلات كنشاط للتعلم حيث يقوم الطلاب بعملية تحليل المشكلة وتطوير النظام وتضمينه في المشكلة بما يلائم العالم الواقعي ويزداد شعور الطلاب بالسيطرة على تعلمهم من خلال استخدام حل المشكلات كنشاط للتعلم.

ويؤكد المكون الثالث على العطاء متمثلا في تقديم مساهمة ذات فائدة وذلك من خلال وجود عميل خارجي قد يكون فردا أو مؤسسة ومن هنا تكون المشاريع ذات صلة بالعمل. ويعكس هذا النموذج اهتماما بتفاعل الطلاب في سياق الأنشطة الجماعية، مع التركيز على إتاحة بيئة تعلم ذات معنى للطالب.



شكل (٤) نموذج التعليم والتعلم القائم على التكنولوجيا (Kearsley& Shneiderman,1998)

تعقـــيب

يلاحظ من العرض السابق للنظريات والنماذج ذات العلاقة باندماج الطلاب أن هذه النماذج تتفق على أن مقاصد الطالب واهتماماته وتصوراته حول المكاسب تلعب دورا هاما في اندماجه حيث يزيد احتمال اندماج الطلاب في المهام الجديرة بالاهتمام تلك المهام ذات المعنى بالنسبة لهم والتي تسهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية وتلك التي ترتبط بالواقع.

كما يتأثر اندماج الطلاب بعلاقة الطلاب ببعضهم البعض والذي يمكن أن تدعمه المؤسسات التعليمية من خلال إتاحة الفرص أمام الطلاب للعمل معا خلال الأنشطة باستخدام التعلم التعاوني ومن خلال إتاحة الفرص للطلاب للمشاركة في انجاز المشروعات.

ويلعب التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس دورا هاما في اندماجهم، حيث تزيد الخبرات الايجابية التي يتيحها أعضاء هيئة التدريس خلال هذا التفاعل من دافعية الطلاب وتدعم اندماجهم.

من هنا فإن اندماج الطلاب يمكن الوصول إليه من خلال التكامل بين الجوانب الأكاديمية المتعلقة بالمهام والأنشطة التي يشارك بها الطلاب والجوانب الاجتماعية المتعلقة بالتفاعلات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والأقران والجوانب الشخصية المتعلقة باهتمامات الطلاب ومعتقداتهم وخبراتهم السابقة.

الدراســـــات الســابقـــــة

أولا : دراسات اهتمت بتناول العلاقة بين الدافعية والاندماج ومنها :

١- دراسات أجريت على مرحلة التعليم قبل الجامعي

اهتم باحثون بدراسة العلاقة بين الدافعية والاندماج الدراسي لدى الطلاب خلال مرحلة التعليم قبل الجامعي ومنها دراسة (Sanchez, Colon& Esparza, 2005) والتي أجريت على (143) من طلاب المرحلة الثانوية بإحدى الولايات الأمريكية، وقد بينت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين بعض ابعاد الدافعية (متضمنة القيمة وتوقعات النجاح) والإحساس بالانتماء للمدرسة (والذي ضم متغير الاندماج) لدى الذكور، بينما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا لدى الإناث. وبنيت نتائج دراسة (Govender, 2012) والتي أجريت على (٥٢) من

طلاب المرحلة الثانوية بجنوب أفريقيا أن إتاحة تدريبات لتنمية الدافعية يؤدي إلى تحسن مستوى الاندماج لدى الطلاب.

وبينت نتائج دراسة (Saeed& Zyngier, 2012) والتي أجريت على أحد الفصول الدراسية بالمرحلة الابتدائية باستراليا بهدف تحديد أي أنواع الدافعية (الداخلية ام الخارجية) أكثر ارتباطا بالاندماج، إن ذوي الدافعية الداخلية أعلى اندماجا من ذوي الدافعية الخارجية وأكثر احتمالا لأن يظهروا اندماجا حقيقيا في حين يزداد احتمال اندماج الطلاب اندماجا شكليا حال الدافعية الخارجية.

وأجريت دراسة (Dogan, 2015) على (٥٧٨) من طلاب المرحلة الإعدادية بتركيا، وقد بينت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية وكل من الاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي لدى الطلاب، كذلك وجود علاقة سالبة بين الدافعية والاندماج السلوكي. كما أجريت دراسة (شيري مسعد، ٢٠١٥) على (٣٨٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر، وقد بينت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الدافعية الداخلية وجميع أبعاد الاندماج لدى الإناث، كذلك ارتباط موجب بين الدافعية الداخلية والاندماج الانفعالي والمعرفي لدى الذكور. وفيما يتعلق بالدافعية الخارجية كانت العلاقة موجبة دالة إحصائيا مع الاندماج الانفعالي والاندماج المعرفي لدى الذكور والإناث في حين كانت العلاقة غير دالة مع الاندماج السلوكي. وفي حال غياب الدافعية ظهرت العلاقة سالبة دالة إحصائيا مع الاندماج الانفعالي والاندماج المعرفي لدي الإناث ، وموجبة مع الاندماج السلوكي لدى الذكور والإناث.

كذلك بينت نتائج دراسة (سيد محمدي، ٢٠١٥) والتي أجريت على (٣١٥) من طلاب المرحلة الثانوية بمصر وقد بينت النتائج إسهام الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة متضمنة الدافعية في التنبؤ بالاندماج المعرفي بنسبة ٢٦,٧% والاندماج السلوكي بنسبة ١٩,٨% والاندماج الانفعالي بنسبة ١٦,٧.

وأجريت دراسة (Tas, 2016) على (٣١٥) من طلاب المرحلة الإعدادية الأتراك بهدف بحث علاقة دافعية الطلاب (متضمنة فعالية الذات وأهداف التحصيل) وإدراكهم لبيئة دراستهم باندماجهم الدراسي في مقرر العلوم، وقد بينت النتائج أن العوامل الدافعية يمكنها التنبؤ بمكونات الاندماج المعرفي، والسلوكي، والانفعالي.

٣- دراسات أجريت على مرحلة التعليم الجامعي

اهتمت مجموعة من الدراسات ببحث العلاقة بين الدافعية والاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية ومن هذه الدراسات: دراسة (Floyd, Harrington& Santiago, 2009) والتي أجريت على (١٩٠) من طلاب المرحلة الجامعية بإحدى الولايات الأمريكية بهدف دراسة العلاقة بين تنظيم المقرر ومهام التعلم وإدراك قيمة المقرر واندماج الطلاب وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين إدراك الطلاب لقيمة المقرر واندماجهم الدراسي.

كما بينت نتائج دراسة (Zepke, Leach & Butler, 2010) والتي أجريت على (١٢٤٦) من طلاب المرحلة الجامعية في تسع مؤسسات للتعليم العالي بنيوزيلاندا لفحص أثر المعلمين ودافعية الطلاب والعوامل غير المؤسسية على اندماج الطلاب أن المعلم هو الأكثر تأثيرا في اندماج الطلاب، وجاءت دافعية الطلاب في المرتبة الثانية من حيث التأثير في اندماج الطلاب، ثم العوامل غير المؤسسية.

وقد بينت نتائج دراسة (Russell& Slater, 2011) والتي أجريت على واحدة من تسع مؤسسات للتعليم العالي التي شاركت في مشروع ممول بواسطة مبادرة أبحاث التعليم والتعلم بنيوزيلاندا لفحص بعض العوامل المؤثرة في اندماج طلاب المرحلة الجامعية ان الدافعية والدعم المؤسسي يلعبان دورا هاما في اندماج الطلاب.

كما بينت نتائج دراسة (Stoeber, Childs, Hayward&Feast, 2011) والتي أجريت على (١٠٥) من طلاب إحدى الجامعات البريطانية أن اهتمام الطلاب بالدراسة يرتبط بالاندماج الدراسي لديهم. وبينت نتائج دراسة (Hu& Ching, 2012) والتي أجريت على (٤٩٦٠٩) من طلاب المرحلة الجامعية بتايوان وجود علاقة موجبة بين توجهات الهدف ومستوى الرضا عن الدراسة والاندماج لدى الطلاب.

وبينت نتائج دراسة (Groves, Sellars, Smith & Barber, 2015) والتي أجريت على (٢٩٨) من طلاب السنة الأولى بإحدى الجامعات البريطانية لفحص العوامل المؤثرة في اندماج الطلاب أن الشعور بالكفاءة عامل مؤثر في اندماجهم الدراسي.

ثانيا: دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الاندماج الدراسي

١- دراسات أجريت على مرحلة التعليم قبل الجامعي

اهتمت مجموعة من الدراسات بفحص الفروق بين الذكور والإناث في الاندماج الدراسي خلال مرحلة التعليم قبل الجامعي ومنها دراسة (Simons-Morton, Crump, Saylor & Haynie, 1999) والتي أجريت على (٤٦٦٨) من طلاب المرحلة الإعدادية بإحدى الولايات الأمريكية وكشفت نتائجها أن مستوى الارتباط بالمدرسة (والذي ضم بعد الاندماج) أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. كما بينت نتائج دراسة (Smerdon, 2002) والتي أجريت على (١١٨٠٧) من طلاب الصف الثامن بإحدى الولايات الأمريكية تم تتبعهم حتى الصف العاشر وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الانتماء للمدرسة (والذي ضم بعد الاندماج) تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وقد أجريت دراسة (Cheung, 2004) على (٢٢٠) من طلاب المرحلة الإعدادية بهونج كونج وشنغهالي وقد بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الانتماء للمدرسة (والذي ضم بعد الاندماج). وبينت نتائج دراسة (Sanchez, et al., 2005) التي أجريت على (١٤٣) من طلاب المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الانتماء للمدرسة (والذي ضم بعد الاندماج).

وتوصلت نتائج دراسة (Oelsner, Lippold & Greenbery, 2011) والتي أجريت على (٢٩٠٢) إلى أن مستوى الارتباط بالمدرسة أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، وأن الارتباط بالمدرسة يتناقص لدى الذكور بشكل أكبر مع مرور الوقت مقارنة بالإناث. وبينت نتائج دراسة (Babakhani, 2013) والتي أجريت على (٨٠٠) من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة طهران وجود فروق دالة إحصائيا في مكونات الإحساس بالانتماء للمدرسة ترجع للجنس حيث كان الانتماء لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

وقد بينت نتائج دراسة (شيري مسعد، ٢٠١٥) والتي أجريت على (٣٨٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الاندماج الدراسي. وتوصلت دراسة (معاوية محمود، ٢٠١٦) والتي أجريت على (٥٠٦) من المراهقين تتراوح أعمارهم من ١٢-١٧ عام إلى وجود فروق في الاندماج بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

٣- دراسات أجريت على مرحلة التعليم الجامعي

من الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق في الاندماج الدراسي بين الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية دراسة (Kinzie, Gonyea, Kuh, Umbach , Blaich, Korkmaz., 2007) والتي أجريت على (٩٨٥٤٧٢) من الطلاب من (٤٨٧) كلية ممن طبقوا أداة المسح القومي لاندماج الطلاب (NSSE) خلال عامي ٢٠٠٥، ٢٠٠٦ وقد توصلت نتائجها إلى أن الإناث أكثر إدراكا للبيئة التعليمية الداعمة من أقرانهم الذكور ، وكان الذكور بالسنة الأولى أكثر اندماجا في التعلم التعاوني والتعلم النشط وأعلى تفاعلا مع أعضاء هيئة التدريس بالكليات من الإناث، ولم تظهر الدراسة فروقا دالة بين الذكور والإناث في الأبعاد الأخرى للاندماج، ودراسة (Byrnes, 2011) والتي أجريت على ثمانية جامعات بنيوزيلاندا وقد أظهرت نتائجها وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الدراسي لصالح الإناث.

ثالثا : دراسات اهتمت بتناول الفروق في الاندماج الدراسي بين طلاب التخصصات المختلفة

اهتمت بعض الدراسات بتناول الفروق في الاندماج بين طلاب التخصصات المختلفة بالمرحلة الجامعية ومنها دراسة (Ball& Perry, 2011) والتي أجريت على (٢٢١) من طلاب كلية الهندسة و(٣٣٦) من طلاب كلية التربية بالولايات المتحدة الأمريكية وقد بينت النتائج أن اندماج طلاب كلية التربية أعلى من طلاب كلية الهندسة.

وأجريت دراسة (Comer& Brogt, 2011) على (١١) جامعة بنيوزيلاندا واستراليا وجنوب أفريقيا والولايات المتحدة الأمريكية علي عدد من الكليات ذات التخصصات الدراسية المختلفة ضمت المجالات التربوية، والصحية، والفنية، والاجتماعية الثقافية، والعلوم الطبيعية، والزراعة، والهندسة، والتكنولوجيا. وقد اظهر طلاب التخصصات التربوية أعلى مستويات الاندماج ، كما تفوق طلاب التخصصات الاجتماعية الثقافية على طلاب العلوم الطبيعية ، وكان طلاب تخصصات العلوم الطبيعية والتكنولوجيا هم الأقل اندماجا.

رابعا : دراسات اهتمت بتناول الفروق في الاندماج الدراسي بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة

١-دراسات أجريت على مرحلة التعليم قبل الجامعي

اهتمت مجموعة من الدراسات بفحص الفروق في الاندماج الدراسي بين طلاب الصفوف الدراسية المختلفة بمرحلة التعليم قبل الجامعي ومنها دراسة (Simons-Morton et

(al. 1999 والتي أجريت على (٤٦٦٨) من طلاب الصفوف السادس والسابع والثامن بإحدى الولايات الأمريكية وقد كشفت نتائجها أن مستوى الارتباط بالمدرسة أعلى لدى طلبة الصف السادس منه لدى طلبة الصف السابع والثامن، وأعلى لدى طلبة الصف السابع منه لدى طلبة الصف الثامن. ودراسة (Oelsner et al., 2011) التي أجريت على (٢٩٠٢) وقد بينت نتائجها أن الارتباط بالمدرسة يتناقص من الصف السادس وحتى الثامن.

وقد بينت دراسة (شيري مسعد، ٢٠١٥) والتي أجريت على (٣٨٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاندماج الدراسي ترجع إلى العمر الزمني. كما توصلت دراسة (معاوية محمود، ٢٠١٦) والتي أجريت على (٥٠٦) من المراهقين تتراوح أعمارهم من ١٢–١٧ عام إلى وجود فروق ترجع للعمر الزمني في مستوى الارتباط بالمدرسة (والذي ضم بعد الاندماج الدراسي) لصالح الفئة العمرية التي تتراوح من ١٢–١٤.

٣– دراسات أجريت على مرحلة التعليم الجامعي

اهتم عدد قليل من الدراسات بفحص الفروق في اندماج طلاب المرحلة الجامعية بين طلاب السنة الأولى والسنة النهائية ومنها دراسة (Radloff, 2011) التي أجريت على طلاب (١١) جامعة بنيوزيلاندا واستراليا وجنوب أفريقيا والولايات المتحدة الأمريكية، بلغ عدد طلاب السنة الأولى (٤٢٢٣) ، كما بلغ عدد طلاب السنة النهائية (٤١٥٥) وقد بينت النتائج أن طلاب السنوات النهائية بالمرحلة الجامعية أكثر اندماجا من طلاب السنة الأولى.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من الاستعراض السابق للدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية والاندماج الدراسي لدى الطلاب أن بعض الدراسات توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية بشكل عام او بعض ابعادها والاندماج الدراسي للطلاب ومنها دراسات (Floyd, et al., 2009; Zepke, et al., 2010; Russell& Slater, 2011; Stoeber et al., 2011; Govender, 2012; Saeed & Zyngier, 2012; Dogan, 2015; Groves, et al., 2015; Tas, 2016) دراسة (سيد محمدي، ٢٠١٥). ولم تظهر تلك العلاقة بين الدافعية والاندماج الدراسي لدى عينة الذكور في دراسة (Sanchez, et al., 2005)، وظهرت تلك

العلاقة سالبة بين بعض ابعاد الدافعية من ناحية والاندماج السلوكي للطلاب من ناحية أخرى في دراسة (Dogan, 2015) مما يشير إلى وجود حاجة إلى مزيد من الدراسات حول العلاقة بين الدافعية والاندماج الدراسي لدى الطلاب.

وفي حين اهتمت بعض الدراسات بفحص علاقة الدافعية في ضوء نظرية التحديد الذاتي بالاندماج الدراسي (شيري مسعد، ٢٠١٥) وتناولت أخرى علاقة الدافعية في ضوء نظرية توجه الهدف بالاندماج الدراسي لدى الطلاب ومنها دراسة (Hu& Ching, 2012) ، يلاحظ ندرة تلك الدراسات التي تتناول علاقة الدافعية في ضوء نظرية التوقع–القيمة بالاندماج الدراسي لدى الطلاب، وقد اقتصرت تلك الدراسات النادرة على تناول بعض مكونات النظرية متمثلة في قيمة المقرر في دراسة (Floyd, et al., 2009) ، واهتمام الطلاب في دراسة (Stoeber et al., 2011)، والشعور بالكفاءة في دراسة (Groves, et al., 2015) مما يشير إلى وجود حاجة إلى مزيد من الدراسات حول العلاقة بين مكونات الدافعية في ضوء نظرية التوقع القيمة والاندماج الدراسي لدى الطلاب.

ومن خلال استعراض الدراسات التي اهتمت بالفروق بين الصفوف والفرق الدراسية المختلفة في الاندماج الدراسي بينت الدراسات التي أجريت على مرحلة التعليم قبل الجامعي وجود فروق في الاندماج الدراسي لصالح الصفوف الدراسية الأقل في دراسة-Simons) Morton et al., 1999; Oelsner, et al. 2011)، ودراسة (معاوية محمود، ٢٠١٦) . في حين بينت النتائج الخاصة بالمرحلة الجامعية أن طلاب السنوات النهائية بالمرحلة الجامعية أعلي اندماجا من طلاب السنة الأولى (Radloff, 2011)

ويتبين من الاستعراض السابق ندرة الدراسات التي تتناول تلك الفروق في الاندماج الدراسي في مرحلة التعليم الجامعي مما يشير إلى وجود حاجة لتلك الدراسات التي تتناول الفروق بين الفرق الدراسية المختلفة في الاندماج الدراسي بالمرحلة الجامعية.

ومن خلال استعراض الدراسات التي اهتمت بالفروق بين الذكور والإناث في الاندماج الدراسي تبين مجموعة من الدراسات التي أجريت على مرحلة التعليم قبل الجامعي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الدراسي ومنها دراسات (Cheung, 2004; Sanchez, et al., 2005) في حين جاءت الفروق لصالح الإناث في دراسات (Simons-Morton et

al., 1999; Smerdon, 2002; Oelsner et al., 2011) ولصالح الذكور في دراسة (Babakhani, 2013) ، ودراسة (معاوية محمود، ٢٠١٦)

وتبين الدراسات التي أجريت بالمرحلة الجامعية وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في دراسة (Byrnes, 2011) وقد جاءت الفروق لصالح الإناث في بعض الأبعاد ولصالح الذكور في أبعاد أخري في دراسة (Kinzie et al., 2007) . ويشير هذا التضارب في النتائج بين الدراسات إلى وجود حاجة لمزيد من الدراسات حول الفروق بين الذكور والإناث في الاندماج الدراسي.

ومن خلال استعراض الدراسات التي اهتمت بالفروق بين طلاب التخصصات المختلفة في الاندماج الدراسي بينت النتائج أن طلاب التخصصات التربوية هم الأعلى اندماجا من التخصصات الأخرى في حين يقل اندماج الطلاب بمجال التكنولوجيا والعلوم الطبيعية (Ball& Perry, 2011; Comer& Brogt, 2011) ويلاحظ ندرة تلك الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق في الاندماج الدراسي فيما يتعلق بالتخصص الدراسي وما زالت هناك حاجة إلى المزيد من الدراسات في هذا المجال.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أيضا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع الاندماج الدراسي للطلاب بشكل عام في البيئة العربية.

فـــــروض الـدراســـة

١- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على بعدي التوقع والقيمة بمقياس الدافعية ودرجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي.

٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على بعد التكلفة بمقياس الدافعية ودرجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي.

٣- تتنبأ درجات الطلاب على مقياس الدافعية في ضوء نظرية التوقع القيمة بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على بعد التحدي الأكاديمي

٤- تتنبأ درجات الطلاب على مقياس الدافعية في ضوء نظرية التوقع- القيمة بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على بعد العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية.

٥- تتنبأ درجات الطلاب على مقياس الدافعية في ضوء نظرية التوقع القيمة بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على بعد التعلم مع الأقران.

٦- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب السنة التحضيرية والفرقة الرابعة على مقياس الاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية لصالح الفرقة الرابعة.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والاناث على مقياس الاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب التخصصين الادبي والعلمي على مقياس الاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

منهج وإجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة:

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

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

أ) **مجتمع الدراسة:** يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع طلاب وطالبات جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية بالتخصصات العلمية والأدبية من طلاب السنة التحضيرية والفرقة الرابعة للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

ب) **العينة الاستطلاعية:** بلغت العينة الاستطلاعية (٢٦٣) من طلاب السنة التحضيرية والفرقة الرابعة (١٤٨) من الإناث و(١١٥) من الذكور تم اختيارهم عشوائيا بهدف التحقق من شروط أدوات الدراسة.

ج) **العينة الأساسية:** ضمت عينة البحث (٤٠٥) من طلاب جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية فرع تربة من الذكور والإناث من طلاب السنة التحضيرية بكليتي الآداب ، والعلوم الطبية التطبيقية، ومن طلاب الفرقة الرابعة من أقسام اللغة الانجليزية والشريعة واللغة العربية بكلية الآداب، وأقسام الأحياء الدقيقة والسجلات الطبية بكلية العلوم الطبية التطبيقية. وقد بلغ متوسط العمر الزمني للطلاب (٢٠,٢) بانحراف معياري (١,٢) ويبين جدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعا للفرقة والجنس والتخصص.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعا للفرقة والجنس والتخصص

	المجموعات الفرعية	العدد
الفرقة	السنة التحضيرية	١٨٠
	الرابعة	٢٢٥
الجنس	ذكور	١٤٨
	إناث	٢٥٧
التخصص	أدبي	٢٣٣
	علمي	١٧٢

٣-أدوات الدراسة

أ) مقياس الدافعية (إعداد الباحثة)

- **بناء المقياس**

قامت الباحثة بإعداد المقياس في ضوء نظرية التوقع-القيمة بعد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بالنظرية وبعض المقاييس ذات العلاقة ومنها مقياس الإستراتيجيات الدافعية للتعلم **Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) إعداد** (Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie,1991)

وقد ضم المقياس في صورته الأولية (٤١) عبارة تقيس الدافعية في ضوء نظرية التوقع- القيمة من خلال بعدين هما: بعد التوقع ويضم (فعالية الذات، توقع السيطرة) ، وبعد القيمة ويضم (القيمة الداخلية ، قيمة المكسب، قيمة المنفعة، التكلفة)

- **صدق المقياس**

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بإجراء تحليل عاملي توكيدي للتحقق من البناء العاملي للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS بعد تطبيق المقياس على (٢٦٣) من طلاب السنة التحضيرية والفرقة الرابعة. حيث تم اختبار النماذج التالية:

- **النموذج الأول:** يفترض تشبع جميع عبارات المقياس على عاملين من الدرجة الأولى هما: التوقع والقيمة.
- **النموذج الثاني:** يفترض تشبع عبارات المقياس على ستة عوامل من الدرجة الأولي وعاملين من الدرجة الثانية

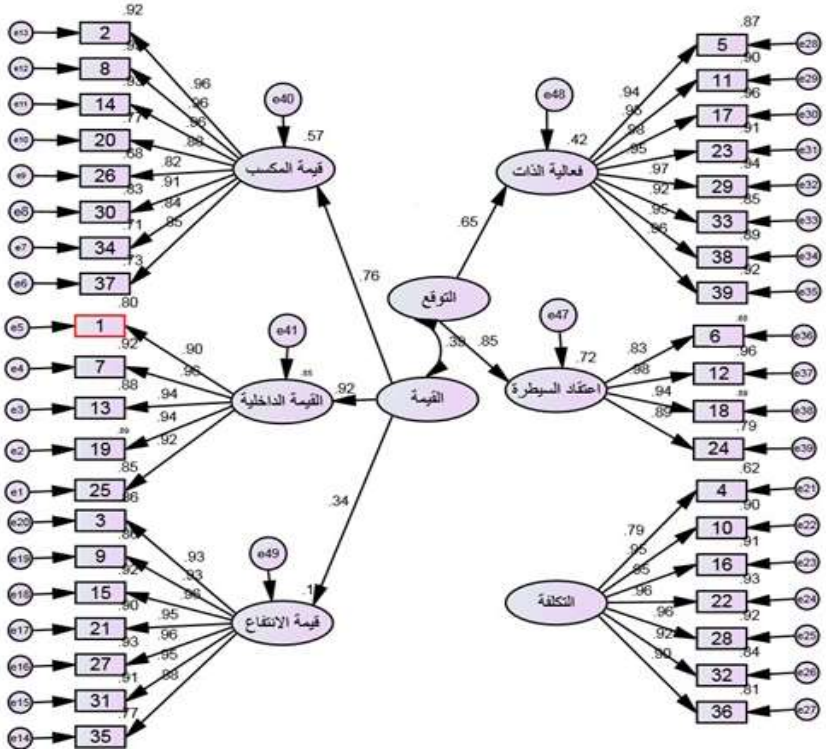
وقد تمت المقارنة بين تلك النماذج المقترحة من خلال مجموعة من المؤشرات وهى: دلالة مربع كاى (CMIN)، نسبة كاى (CMIN/DF) ، مؤشر المطابقة المعياري (NFI) ، مؤشر المطابقة النسبي (RFI) ، مؤشر المطابقة التزايدى (IFI) ، الجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA).

وباختبار صحة النموذج الأول الذي يفترض تشبع جميع المفردات على عاملين ظهرت قيمة مربع كاي دالة إحصائيا عند ٠,٠١ كما كانت جميع القيم الخاصة بمؤشرات حسن المطابقة غير مقبولة وباختبار صحة النموذج الثاني الذي يفترض تشبع عبارات المقياس على ستة عوامل من الدرجة الأولى وهى: القيمة الداخلية، قيمة المكسب، قيمة الانتفاع، التكلفة، فعالية الذات، السيطرة على التعلم وعاملين من الدرجة الثانية وهما: التوقع والقيمة، ظهرت بعض المفردات غير متشبعة على العوامل الخاصة بها كما ظهر عامل التكلفة غير متشبع على أي من عاملي الدرجة الثانية.

وبحذف المفردات غير المتشبعة على العوامل التي تمثلها، وفصل عامل التكلفة وإعادة مطابقة النموذج الذي يتضمن ستة عوامل من الدرجة الأولى، حيث تشبعت عوامل: القيمة الداخلية، قيمة المكسب، قيمة الانتفاع على عامل من الدرجة الثانية وهو القيمة، ويتشبع العاملان: فعالية الذات، السيطرة على التعلم على عامل من الدرجة الثانية وهو التوقع، في حين لا يتشبع عامل التكلفة على اي من عاملي الدرجة الثانية.

ظهرت قيمة مربع كاي والتي بلغت ١١٨,٨ غير دالة إحصائيا، كما بلغت نسبة كاى CMIN/DF (٤,٩) ، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعيارى NFI (٠,٩٢)، وقيمة مؤشر المطابقة النسبى RFI (٠,٩١)، ومؤشر المطابقة التزايدى IFI (٠,٩٠) ، والجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٣).

وجميعها قيم مقبولة تشير إلى قبول النموذج المقترح، ويبين شكل (٥) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات المقياس بعد تعديل النموذج.



شكل (٥) نتائج مطابقة النموذج الثاني بعد التعديل

ويبين جدول (٢) الأبعاد المختلفة للمقياس بعد حذف المفردات التي لم تتشبع على الأبعاد

جدول (٢) توزيع العبارات على أبعاد المقياس

عوامل الدرجة الثانية	عوامل الدرجة الأولى	أرقام العبارات
التوقع (١٢)	فعالية الذات (٨)	٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٣، ٣٨، ٣٩
	السيطرة على التعلم (٤)	٦، ١٢، ١٨، ٢٤
القيمة (٢٠)	القيمة الداخلية (٥)	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥
	قيمة المكسب (٨)	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٧
	قيمة المنفعة (٧)	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣١، ٣٥
	التكلفة(٧)	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٢، ٣٦

- **ثبات المقياس**

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمة معامل ألفا ٠,٧٩ ، ٠,٧٨ ، ٠,٨١ وذلك لأبعاد التوقع، القيمة، التكلفة على الترتيب

- **مقياس الاندماج الدراسي لدي طلاب المرحلة الجامعية (إعداد الباحثة)**

- **بناء المقياس**

بعد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بالاندماج الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية والاطلاع على المقاييس ذات العلاقة ومنها:

- Student Engagement Questionnaire (SEQ) (Coates, 2006)
- The Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) (Coates, 2008b).
- National Survey of Student Engagement (NSSE) (National Survey of Student Engagement, 2013)
- Faculty survey of student engagement (FSSE) (Faculty survey of student engagement, 2016).

تم إعداد المقياس الحالي في ضوء أداة المسح القومي لاندماج الطلاب National Survey of Student Engagement (NSSE, 2013) لما اتصف به المقياس من خصائص سيكومترية متميزة، كما يعد المقياس أداة تقييم شاملة لمعظم المقاييس الفرعية المتضمنة في الأدوات المخصصة لقياس اندماج الطلاب بالمرحلة الجامعية. حيث يتناول الخدمات المصممة لتعزيز التعلم داخل وخارج حجرات الدراسة، كما يقيس النمو الشخصي والاجتماعي للطلاب كنتيجة للخدمات التي تقدمها المؤسسة لتحسين اندماج الطلاب.

ويستخدم المسح القومي لاندماج الطلاب على نطاق واسع لجمع معلومات حول خصائص وجودة خبرات الطلاب بالمرحلة الجامعية، وقد تم تطبيقه على أكثر من (١٦٠٠) كلية جامعية بالولايات المتحدة وكندا منذ بداية استخدامه عام ٢٠٠٠ لقياس مدى اندماج الطلاب في ممارسات تعليمية فعالة ترتبط بالتعلم والتطوير الشخصي وغير ذلك من النتائج كالمثابرة والرضا والتخرج (National Survey of Student Engagement, 2018)

ويستخدم المقياس من خلال أعضاء هيئة التدريس والإداريين والباحثين من اجل التحسين المؤسسي وأعداد التقارير العامة والأهداف ذات الصلة. وقد تم التوسع في استخدام المقياس ليشمل العديد من الدول. وتتلقى المؤسسة المسئولة عن إعداد وتطبيق المقياس رسوما سنوية من مؤسسات التعليم العالي منذ عام ٢٠٠٢ لتطبيق المقياس على طلابها وتقديم التقارير اللازمة حتى أصبح يستخدم بشكل دوري في الولايات المتحدة والعديد من البلدان.

ويتم نشر تلك التقارير للعامة والمتخصصين وتتم المقارنة بين المؤسسات التعليمية في ضوء تلك التقارير والتى تعكس جودة الخدمات والممارسات، وتؤثر تلك التقارير على قرارات

الطلاب للالتحاق بمؤسسات دون غيرها ، كما تؤثر مثل هذه التقارير على ما تتخذه الوزارات والهيئات المسئولة من قرارات تتعلق بتقديم الدعم وإتاحة المنح.

يضم المقياس الأصلي (٨٦) مفردة تقيس اندماج الطلاب بالمرحلة الجامعية من خلال مجموعة من الأبعاد تمثل موضوعات للاندماج يضم كل منها عددا من مؤشرات الاندماج، إلى جانب وجود مجموعة من المفردات التي تقيس الرضا لدى الطلاب. وتتمثل أبعاد الاندماج التي يقيسها المسح القومي لاندماج الطلاب فيما يلي:

البعد الأول: التحدي الأكاديمي Academic challenge ويضم المؤشرات التالية

- **التعلم عالي المستوى Higher-Order Learning**

يقيس اندماج الطلاب في الدراسة من خلال انخراطهم في المهام المعرفية المعقدة التي تتطلب استخدام مستويات عليا من التفكير. والذي يعد في ذات الوقت نتيجة للدور الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي في تشجيع طلابها لتحقيق مستويات عليا من التحصيل من خلال تحفيز الطلاب على الانخراط في المهام المعرفية المعقدة التي تتطلب أكثر من مجرد حفظ الحقائق من خلال تركيز المقررات الدراسية على المهام المعرفية الصعبة مثل التطبيق والتحليل والتقويم والتركيب.

- **التعلم التأملي والتكاملي Reflective & Integrative Learning**

يقيس اندماج الطلاب في الدراسة من خلال ربط فهمهم وخبراتهم بالمقررات التي يقومون بدراستها. والذي يعد في ذات الوقت نتيجة لتأكيد المعلمين على التعلم التأملي والتكاملي من خلال تحفيز الطلاب على إقامة الصلة بين العالم الذي يعيشون فيه وما يقومون بدراسته، وإعادة النظر في معتقداتهم الخاصة والنظر في القضايا والأفكار من وجهات نظر الآخرين.

- **إستراتيجيات التعلم Learning Strategies**

يقيس اندماج الطلاب في الدراسة من خلال مشاركتهم النشطة في المقررات الدراسية والتي تظهر في ممارستهم إستراتيجيات التعلم الفعالة كتحديد المعلومات الأساسية خلال القراءة، ومراجعة الملاحظات بعد الصف، وتلخيص المحتوى الدراسي. والذي يعد نتيجة دعم المؤسسة التعليمية لممارسة الطلاب لتلك الإستراتيجيات.

- **التفكير الكمي Quantitative Reasoning**

يقيس اندماج الطلاب من خلال ممارساتهم للتفكير الكمي متمثلا في استخدام وفهم المعلومات العددية والإحصائية في الحياة اليومية. والتي تعد نتيجة لاهتمام المؤسسة التعليمية بتطوير قدرات الطلاب على التفكير كميا لتقييم ودعم ونقد الحجج باستخدام المعلومات العددية والإحصائية.

البعد الثاني: التعلم مع الأقران Learning with peers ويضم المؤشرات التالية:

- **التعلم التعاوني Collaborative Learning**

يقيس اندماج الطلاب من خلال تعاونهم مع زملائهم في حل المشكلات لفهم المواد الصعبة، ويعد ذلك نتيجة إتاحة المؤسسة التعليمية للمشاريع الجماعية التي تحفز تعاون الطلاب معا.

- **المناقشات** مع الآخرين على اختلافهم Discussions with Diverse Others

يقيس الاندماج الدراسي للطلاب من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض داخل وخارج الفصول الدراسية رغم الخلفيات المختلفة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وعرقيا. ويعد ذلك نتيجة إتاحة المؤسسة التعليمية فرصا متنوعة أمام الطلاب للتفاعل معا في ظل تلك الاختلافات

البعد الثالث: الخبرة مع أعضاء هيئة التدريس Experience with Faculty ويضم المؤشرات التالية

- **التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس Student-Faculty Interaction**

يقيس الاندماج الدراسي للطلاب من خلال رصد التفاعلات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس متمثلا في مناقشة الأداء الأكاديمي والخطط المستقبلية المتعلقة بالمهنة والتعامل مع أعضاء هيئة التدريس خارج حجرة الدراسة . والذي يعد نتيجة للدور الذي يلعبه أعضاء هيئة التدريس كمعلمين ومرشدين وموجهين لتعزيز إتقان المعرفة لدى طلابهم.

- **الممارسات** التعليمية الفعالة Effective Teaching Practices

يقيس اندماج الطلاب من خلال الوقوف على الممارسات التعليمية الفعالة التي تتيحها المؤسسة والتي تتمثل في توضيح أهداف ومتطلبات المقررات، والانتظام في تدريس المقررات واستخدام الأمثلة والرسوم وتقديم تغذية راجعة حول الاختبارات والتكليفات.

البعد الرابع: البيئة الجامعية Campus Environment ويضم المؤشرات التالية

- **جودة التفاعلات Quality of Interactions**

يقيس اندماج الطلاب من خلال الوقوف على جودة تفاعلهم مع زملائهم ومع أعضاء المؤسسة التعليمية من مرشدين أكاديميين، هيئة تدريس، موظفين. ويعد ذلك نتيجة حرص المؤسسة التعليمية على إتاحة فرص التفاعل الإيجابي بين الطلاب والعاملين بالكلية، وقد تم ضم هذا المؤشر في المقياس الحالي إلى الموضوع السابق الذي يقيس تفاعل الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس ليشمل الموضوع التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية.

- **البيئة الداعمة Supportive Environment**

يقيس هذا المؤشر إدراك الطلاب لمدى تأكيد المؤسسة على الخدمات والأنشطة التي تدعم تعلمهم وتطورهم والتي تتضمن تأكيد المؤسسة على توفير فرص المشاركة الاجتماعية، والاتصال بين الطلاب، ومساعدة الطلاب لإدارة مسئولياتهم غير الأكاديمية، وإتاحة أنشطة فنية ورياضية وفعاليات اجتماعية وسياسية واقتصادية.

وقد تم صياغة عبارات المقياس الحالي في ضوء الأبعاد السابقة وما تتضمنه من مؤشرات، مع استبعاد مؤشر الممارسات التعليمية الفعالة ومؤشر البيئة الداعمة لكونهم اقرب إلى العوامل المؤدية للاندماج منها إلى سلوكيات الاندماج ذاتها لدى الطلاب. كما تم استبعاد بعض المفردات التي لا تنطبق على طلاب السنة التحضيرية

- **صدق المقياس**

نظرا لقيام الباحثة باستبعاد بعض المؤشرات الخاصة بالمقياس الأصلي ودمج بعض المؤشرات مع حذف وتعديل بعض المفردات وإضافة مفردات أخرى جديدة، فقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس باستخدام عينة استطلاعية بلغت (٢٦٣) من طلاب السنة التحضيرية وفقا لطريقة المكونات الأساسية وباستخدام محك الجذر الكامن (١ فأكثر) . وقد بينت نتيجة التحليل وجود أربع عوامل، ونظرا لتشبع مفردتين فقط على العامل الرابع فقد تم حذفهما، كما تم حذف مفردة أخرى حول مقدار تضمين الطالب لرؤى مختلفة (سياسية، دينية، عرقية،...) في مناقشات أو تكليفات المقرر والتي لم تتشبع على أي من العوامل ربما لعدم مناسبتها للمجتمع السعودي الذي لا يرحب بتلك الممارسات. تم إعادة التحليل مرة وأخرى وقد بينت نتائج التحليل في المرة الثانية وجود ثلاثة عوامل فقط ويبين جدول (٣) تشبع المفردات على العوامل الثلاثة الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير وفقا لطريقة فاريماكس varimax ، وقد ظهرت بعض العبارات الخاصة بالمناقشة مع أشخاص مختلفين في الرؤى الفكرية والمعتقدات الدينية والتى كان يعتقد بتبعيتها للعلاقة مع الزملاء متشبعة على العامل الخاص بالعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية، ربما لعدم توافر أفراد مختلفين في معتقداتهم السياسية أو الفكرية للطلاب إلا من خلال أعضاء هيئة التدريس القادمين من مجتمعات أخرى غير المجتمع السعودي والذي يبدو أكثر تجانسا في تلك النواحي الفكرية والعقائدية, ويبين جدول (٣) تشبع المفردات على العوامل الثلاثة بعد التدوير.

وقد تراوحت نسبة إسهام المفردة في تفسير العامل من ٠,١٩ إلى ٠,٩٧ ، وقد بلغت نسبة التباين المفسر ٤٢% بواسطة العامل الأول و ٢٣% بواسطة العامل الثاني ، ١٧%

بواسطة العامل الثالث. وفي ضوء المفردات المتشبعة على كل عامل تم تسمية العامل الأول التحدي الأكاديمي، وتسمية العامل الثاني التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية، كما تم تسمية العامل الثالث التعلم مع الأقران، ويبين جدول (٤) توزيع مفردات المقياس على الأبعاد بعد التحليل العاملي.

جدول (٣) تشبع مفردات مقياس الاندماج على العوامل بعد التدوير

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٩٢		
٢	٠,٩٨		
٣	٠,٩٧		
٤	٠,٩٧		
٥			٠,٤٧
٦			٠,٩١
٧			٠,٩١
٨			٠,٧٠
٩			٠,٩٦
١٠	٠,٩٦		
١١	٠,٧٦		
١٢	٠,٧٩		
١٣	٠,٧٦		
١٤	٠,٩٠		
١٥	٠,٩٦		
١٦		٠,٨١	
١٧		٠,٩٥	
١٨		٠,٩٧	
١٩		٠,٩٢	
٢٠		٠,٩٧	
٢١	٠,٨٨		
٢٢	٠,٩٦		
٢٣	٠,٩٨		
٢٤	٠,٩٦		
٢٥	٠,٩١		
٢٦	٠,٩١		
٢٧	٠,٩٧		
٢٨			٠,٩٦
٢٩			٠,٩٢
٣٠		٠,٥٧	
٣١		٠,٤٢	
٣٢		٠,٩٦	
٣٣		٠,٩٨	
٣٤		٠,٨٠	
الجذر الكامن	١٤,٦٩	٨,٥١	٥,٣٠
نسبة التباين	٪٤٢	٪٢٣	٪١٧

جدول (٤) أبعاد مقياس اندماج الطلاب

الأبعاد (عدد المفردات)	المفردات
التحدي الأكاديمي (١٧)	١، ٢، ٣، ٤، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧
التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية (١٠)	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤
التعلم مع الأقران (٧)	٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ٢٨، ٢٩

ثبات المقياس

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ من خلال تطبيق المقياس على عينة بلغت (٥٠) من طلاب السنة التحضيرية وقد بلغت قيم معاملات ألفا ٠,٦٧ ، ٠,٧١، ٠,٧٢ ، ٠,٧٠ وذلك لأبعاد التحدي الأكاديمي، التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية، التعلم مع الأقران ، الدرجة الكلية على الترتيب وجميعها قيم مقبولة تشير إلى ثبات المقياس.

٤-الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الباحثة الأساليب التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- معامل الارتباط الثنائي (بيرسون)
- الانحدار المتعدد الخطي
- تحليل التباين المتعدد

نتـــائج الدراســـة

تم تطبيق كل من مقياس الدافعية ومقياس الاندماج الدراسي على عينة بلغت (٤٠٥) من طلاب كليتي الآداب، والعلوم الطبية التطبيقية من طلاب السنة التحضيرية والفرقة الرابعة من الذكور والإناث ، ويوضح جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية لدرجات الطلاب على أبعاد كل من مقياس الدافعية ومقياس الاندماج.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية والمتوسطات الفرضية لدرجات الطلاب على أبعاد كل من مقياس الدافعية ومقياس الاندماج

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
التوقع	٤٢,٤٩	١١	٣٦
القيمة	٥٨,٩٥	١١,٤٨	٦٠
التكلفة	١٩,٣٩	٤,٠٢	٢١
التحدي الأكاديمي	٦٤,٤٠	١٧,٢٦	٥١
التفاعل مع أعضاء الكلية	٣٤,٢٧	١٠,٦٧	٣٠
التعلم مع الأقران	٢٠,٤١	٢,٨١	٢١

يلاحظ من الجدول السابق ارتفاع متوسط أداء الطلاب على بعد التوقع مقارنة بالمتوسط الفرضي لهذا البعد، كما كان متوسط أداء الطلاب على بعدي القيمة والتكلفة اقل قليلا من قيمة المتوسط الفرضي لكل منهما، وفيما يتعلق بأبعاد الاندماج زاد متوسط أداء الطلاب على بعدي التحدي الأكاديمي والتفاعل مع أعضاء الكلية مقارنة بالمتوسط الفرضي لكل منهما، واقترب متوسط أداء الطلاب على بعد التعلم مع الأقران من قيمة المتوسط الفرضي لهذا البعد.

نتائج الفرضين الأول والثاني

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على بعدي التوقع والقيمة بمقياس الدافعية ودرجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي.

والفرض الثاني والذي ينص على أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على بعد التكلفة بمقياس الدافعية ودرجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أداء الطلاب على مقياس الدافعية ودرجات أداء الطلاب على مقياس الاندماج. ويبين جدول (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية وأبعاد الاندماج.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية وأبعاد الاندماج (ن=٤٠٥)

أبعاد الاندماج / أبعاد الدافعية	التحدي الأكاديمي	العلاقة مع أعضاء الكلية	التعلم مع الأقران	الدرجة الكلية للاندماج
التوقع	٠,٨٨*	٠,٨١*	٠,٦٥*	٠,٧٩*
القيمة	٠,٧٦*	٠,٧٣*	٠,٦٧*	٠,٧٢*
التكلفة	-٠,٦٨*	-٠,٦٦*	-٠,٥٣*	-٠,٦١*

*دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من النتائج بجدول (٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الدافعية (التوقع، القيمة) وأبعاد الاندماج (التحدي الأكاديمي، العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية، التعلم مع الأقران) والدرجة الكلية للاندماج، وقد كانت قيم معاملات الارتباط متوسطة إلى مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وبالتالي يمكن قبول الفرض الأول.

كما تبين النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين بعد التكلفة وجميع أبعاد الاندماج (التحدي الأكاديمي، العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية، التعلم مع الأقران) وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط متوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وبالتالي يمكن قبول الفرض الثاني.

النتائج الخاصة بالفرض الثالث

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: تتنبأ درجات الطلاب على مقياس الدافعية في ضوء نظرية التوقع القيمة بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على بعد التحدي الأكاديمي (بمقياس الاندماج). تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد الخطي لأبعاد الدافعية متمثلة في القيمة، التوقع، التكلفة على بعد التحدي الأكاديمي ويوضح جدول (٧) تلك النتائج.

جدول (٧) نتائج تحليل انحدار أبعاد الدافعية في ضوء نظرية التوقع القيمة على بعد التحدي الأكاديمي لدى الطلاب

البعد	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ت	مربع الارتباط المتعدد	الثابت
التوقع	٠,٦١	٠,٩٦	٢٢,٦٧*	٠,٨٥	٢٢,٢٦
القيمة	٠,٢٢	٠,٣٤	٨,٢٦*		
التكلفة	-٠,٢٢	-٠,٩٤	-٩,٣٠*		

* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من النتائج السابقة بجدول (٧) أن أبعاد الدافعية متمثلة في التوقع، القيمة، التكلفة جميعها تتنبأ بصورة دالة بدرجات الطلاب على بعد التحدي الأكاديمي كأحد أبعاد الاندماج ، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث وقد فسرت تلك الأبعاد ٨٥% من التباين في درجات الطلاب على بعد التحدي الأكاديمي (أحد أبعاد الاندماج). ومن خلال النتائج السابقة يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتحدي الأكاديمي كالتالي:

التحدي الأكاديمي= ٢٢,٢٦+ ٠,٩٦× التوقع + ٠,٣٤× القيمة – ٠,٩٤× التكلفة

نتائج الفرض الرابع

لاختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه: تتنبأ درجات الطلاب على مقياس الدافعية في ضوء نظرية التوقع– القيمة بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على بعد العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية.

تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد الخطي لأبعاد الدافعية متمثلة في القيمة، التوقع، التكلفة على بعد العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية وجدول (٨) يوضح تلك النتائج.

جدول (٨) نتائج تحليل انحدار أبعاد الدافعية في ضوء نظرية التوقع القيمة على بعد العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية

البعد	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ت	مربع الارتباط المتعدد	الثابت
التوقع	٠,٤٩	٠,٤٨	*١٣,٨٨	٠,٧٥	١٢,٣٩
القيمة	٠,٢٦	٠,٢٤	*٧,٣٧		
التكلفة	٠,٢٥-	٠,٦٦-	*٧,٩٤-		

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وتبين النتائج بجدول (٨) إمكانية التنبؤ بالعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية كأحد أبعاد الاندماج من خلال أبعاد الدافعية ، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع، وقد فسرت أبعاد الدافعية متمثلة في التوقع والقيمة والتكلفة ٧٥% من التباين في درجات الطلاب على بعد العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس. ومن خلال النتائج السابقة فإنه يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية كالتالي:

العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية= ١٢,٣٩+٠,٤٨× التوقع+ ٠,٢٤× القيمة- ٠,٦٦× التكلفة.

نتائج الفرض الخامس

لاختبار صحة الفرض الخامس والذي ينص على أنه: تتنبأ درجات الطلاب على مقياس الدافعية في ضوء نظرية التوقع- القيمة بصورة دالة إحصائيا بدرجات الطلاب على بعد التعلم مع الأقران. تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد الخطي لأبعاد الدافعية متمثلة في القيمة، التوقع، التكلفة على بعد التعلم مع الأقران ويوضح جدول (٩) تلك النتائج.

جدول (٩) نتائج تحليل انحدار أبعاد الدافعية في ضوء نظرية التوقع القيمة على بعد التعلم مع الأقران

البعد	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ت	مربع الارتباط المتعدد	الثابت
التوقع	٠,٣١	٠,٠٨	*٦,٢٩	٠,٥٣	١٣,٥٦
القيمة	٠,٣٨	٠,٠٩	*٧,٩٠		
التكلفة	-٠,١٥	-٠,١٠	*٣,٤٧-		

* دالة عند مستوى ٠,٠١

تشير النتائج بجدول (٩) إلى إمكانية التنبؤ بالتعلم مع الأقران كأحد أبعاد الاندماج من خلال أبعاد الدافعية، وبالتالي يمكن قبول الفرض الخامس. وقد فسرت أبعاد الدافعية متمثلة في التوقع والقيمة والتكلفة ٥٣% من التباين في درجات الطلاب على بعد التعلم مع الأقران. ومن خلال النتائج السابقة فإنه يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتعلم مع الأقران كالتالي:

العلاقة مع الأقران = ١٣,٥٦+ ٠,٠٨× التوقع+ ٠,٠٩× القيمة- ٠,١٠× التكلفة

نتائج الفروض السادس والسابع والثامن

لاختبار صحة الفروض السادس والسابع والثامن والتي تتعلق بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي ترجع إلى الفرقة الدراسية والجنس والتخصص، تم إجراء تحليل التباين المتعدد للفروق في الاندماج الدراسي التي ترجع إلى الفرقة والجنس والتخصص، ويبين جدول (١٠) نتائج تحليل التباين، ويبين جدول (١١) متوسطات درجات المجموعات الفرعية على مقياس الاندماج الدراسي.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق في الاندماج الدراسي التي ترجع إلى الفرقة الدراسية والجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مربع ايتا	حجم التأثير
الفرقــة	١٠٧٣١٩,٥	١	١٠٧٣١٩,٥	*٢٥٥,٣	٠,٣٠	كبير
الجنس	١٤١٧,٧	١	١٤١٧,٧	٣,٤	–	–
التخصص	١٦٣٦٢,٩	١	١٦٣٦٢,٩	*٣٨,٩	٠,٠٥	ضعيف
الجنس×الفرقة	٤٦٥١,٢	١	٤٦٥١,٢	*١١,١	٠,٠١	ضعيف
التخصص×الفرقة	٢٠٣٢٨,٧	١	٢٠٣٢٨,٧	*٤٨,٤	٠,٠٦	متوسط
التخصص×الجنس	٤٤٧,٧	١	٤٤٧,٧	١,١	–	–
التخصص×الجنس× الفرقة	١٢٨٧	١	١٢٨٧	٣,١	–	–
الخطأ	١٦٦٨٨٧,١	٣٩٧	٤٢٠,٤			
الكلي	٣٤٨٢٢٤,٨	٤٠٤				

*دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (١١) متوسطات درجات المجموعات الفرعية على مقياس الاندماج

المتغير المستقل	المجموعات الفرعية	المتوسط
الفرقة	الأولى	٩٨,٣٨
	الرابعة	١٣٥,٦٦
الجنس	ذكور	١٢١,٣٠
	إناث	١١٧,٨١
التخصص	أدبي	١١٩,٣٨
	علمي	١٢٤,٣١

ويتضح من النتائج بالجدولين (١٠، ١١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب السنة التحضيرية ، وطلاب الفرقة الرابعة لصالح طلاب الفرقة الرابعة على مقياس الاندماج الدراسي وقد كان حجم التأثير كبيرا وبالتالي يمكن قبول الفرض السادس.

وتبين النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الاندماج الدراسي ، وبالتالي يمكن قبول الفرض السابع.

كما تظهر النتائج السابقة وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي بين طلاب التخصصات الأدبية، وطلاب التخصصات العلمية، لصالح طلاب التخصصات العلمية، وبالتالي يمكن رفض الفرض الثامن، مع الأخذ في الاعتبار أن حجم التأثير كان ضعيفا.

كما ظهرت فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي ترجع للتفاعل بين الفرقة والتخصص وقد كان حجم التأثر متوسطا، وفروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي ترجع للتفاعل بين الجنس والفرقة الدراسية بحجم تأثير ضعيف.

مناقشة النتائج

تبين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين أبعاد الدافعية (التوقع، القيمة) وأبعاد الاندماج (التحدي الأكاديمي، العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية، التعلم مع الأقران) والدرجة الكلية للاندماج.

كما تبين النتائج وجود علاقة سالبة بين بعد التكلفة وجميع أبعاد الاندماج (التحدي الأكاديمي، العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية، التعلم مع الأقران) وتتفق تلك النتائج بشكل جزئي مع دراسة (Floyd, et al., 2009) والتي توصلت إلى أن شعور الطلاب بقيمة المقرر يؤثر إيجابيا في الاندماج الدراسي لديهم، ودراسة (Stoeber et al., 2011) التي توصلت إلى أن اهتمام الطلاب بالدراسة يؤثر في اندماجهم، ودراسة Groves, et al., (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين شعور الطلاب بالكفاءة واندماجهم.

كما تتفق مع نتائج دراسات (Floyd, et al., 2009; Zepke, et al., 2010; Russell& Slater, 2011; Stoeber et al. 2011; Govender, 2012; Saeed & Zyngier, 2012; Dogan, 2015; Groves, et al., 2015; Tas, 2016) ودراسة (سيد محمدي، ٢٠١٥) والتي تبين وجود علاقة بين الدافعية بشكل عام واندماج الطلاب، وتختلف مع نتائج دراسة (Sanchez, et al., 2005) والتي تبين عدم وجود علاقة بين الاندماج والدافعية لدى الذكور وتختلف بشكل جزئي مع دراسة (Dogan, 2015) والتي توصلت إلى أن العلاقة سالبة بين الدافعية والاندماج السلوكي.

وفي ضوء نظرية التوقع القيمة يمكن تفسير العلاقة الموجبة بين التوقع والاندماج وإمكانية التنبؤ بالاندماج من خلال التوقع بأنه كلما اعتقد الطلاب بأن لديهم القدرة على إنجاز المهام الأكاديمية وزادت توقعاتهم للنجاح كلما حاولوا تحقيق هذا النجاح والذي سيشعرهم بمشاعر ايجابية ويزيد من تقديرهم لذواتهم، وبالتالي يعملون على بذل المزيد من الجهد في تلخيص الموضوعات وتدوين الملاحظات والمراجعة والربط بين ما يتم تعلمه بالمقررات المختلفة واستخدموا مستويات عليا من التفكير لتحليل الأفكار وتقييم وجهات النظر وتطبيق النظريات وتكوين أفكار جديدة، وكلما زاد تفاعلهم مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية للتمكن من تبادل المعلومات والأفكار ووجهات النظر والإفادة من المصادر المتاحة، وزاد تفاعلهم مع أقرانهم من خلال الحوار ومناقشة القضايا والمهام والمشاركة في المشروعات التعاونية.

كما يمكن تفسير العلاقة الموجبة بين الشعور بقيمة المهام والاندماج فيها وإمكانية التنبؤ باندماج الطلاب من خلال شعورهم بقيمة المهام بأنه عندما تكون المهمة شيقة وعندما ترتبط المهام الأكاديمية المطلوب انجازها بالأهداف الحالية والمستقبلية للطلاب وعندما يدرك الطلاب أن المهمة تمثل قيمة ذاتية لهم يشعر الطلاب بأهمية المشاركة في تلك المهام ويحرصون على المشاركة.

ويمكن أيضا في ضوء نظرية التوقع القيمة تفسير العلاقة السالبة بين بعد التكلفة واندماج الطلاب وإمكانية التنبؤ بالاندماج من خلال بعد التكلفة بأن إدراك الطلاب بأن المهام الأكاديمية تتطلب قدرا كبيرا من الوقت والجهد على حساب أنشطة أخرى أكثر أهمية بالنسبة لهم، أو إدراكهم أن المشاركة في أداء تلك المهام قد ينتج عنها شعور بالإحباط أو الفشل أو الإنهاك يجعل تلك المهام بمثابة عبء على الطلاب مما يقلل من رغبتهم في المشاركة فيها ويقلل من جهودهم المخصصة لتلك المهام، وبالتالي يقل اهتمامهم بتكوين علاقات مع أقرانهم أو مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية.

وفي ضوء النتائج الحالية يتبين صدق نظرية التوقع القيمة حيث أسهمت النظرية في تفسير نسبة كبيرة من التباين في سلوك الاندماج لدى طلاب المرحلة الجامعة.

فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب الجدد وطلاب السنة النهائية في الاندماج الدراسي تبين النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الفرقة الرابعة، وتختلف تلك النتيجة عن النتائج الخاصة بالدراسات التي أجريت على مرحلة التعليم قبل الجامعي والتي تبين وجود فروق في

الاندماج الدراسي لصالح الصفوف الدراسية الأقل (Simons-Morton, et al., 1999; Oelsner et al., 2011) ، دراسة (معاوية محمود، ٢٠١٦) . وتتفق مع نتائج دراسة (Radloff, 2011) بالمرحلة الجامعية. ويمكن تفسير وجود فروق دالة لصالح طلاب الفرقة الرابعة بأن طلاب الفرقة الرابعة أكثر معرفة بالأنشطة والخدمات ونظم التقييم، كما أنهم أكثر ألفة بأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية وقضوا فترة زمنية أطول مع أقرانهم. في حين أن طلاب السنة التحضيرية أقل ألفة ببعضهم البعض واقل تجانسا لقدومهم حديثا من بيئات تعليمية واجتماعية واقتصادية مختلفة ، واقل ألفة بالأنظمة والخدمات والتي تختلف بشكل كبير عنها في التعليم قبل الجامعي.

وتبين النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس الاندماج ترجع للجنس وتختلف تلك النتائج مع نتائج دراسات (Simons-Morton et al., 1999; Smerdon, 2002; Oelsner et al., 2011) والتي توصلت إلى وجود فروق في الاندماج لصالح الإناث، ودراسة (Babakhani, 2013) ، (معاوية محمود، ٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح الذكور. بمرحلة التعليم قبل الجامعي، وتتفق بشكل عام مع نتائج دراسات (Cheung, 2004; Sanchez, et al., 2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بمرحلة التعليم قبل الجامعي، ودراسة (Kinzie et al., 2007) بمرحلة التعليم الجامعي. وتبين تلك النتائج أن الذكور والإناث يقدمون بنفس القدر على المشاركة في المهام، كما يتفاعلون بنفس القدر مع أقرانهم ومع هيئة التدريس والعاملين بالكلية.

فيما يتعلق بأثر التخصص على اندماج الطلاب أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية ترجع للتخصص (أدبي، علمي) لصالح العلمي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية التوقع– القيمة بأن طلاب التخصص العلمي لديهم الكثير من الدروس العملية والتدريبات الميدانية مما يتطلب مستوى أعلى من المشاركة في المهام واستخدام مستويات عليا من التفكير، كما يمكن تفسير الاندماج الأعلى لدى طلاب التخصص العلمي بأن الطلاب يرون المهام العملية أكثر تشويقا وأهمية بالنسبة لهم فيما يتعلق بمهنة المستقبل، كما تزيد الدروس العملية من فرص تعامل الطلاب في مجموعات ، مما يزيد من فرص التفاعل بين الأقران كذلك التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس.

توصيـــــات الدراســـــة:

أولا: في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة موجبة بين بعد التوقع وجميع أبعاد الاندماج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- إتاحة مهام مناسبة لقدرات الطلاب تدعم توقعاتهم للنجاح

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

٣- إتاحة تدريبات لتطوير قدرات الطلاب وبالتالي دعم توقعاتهم للنجاح

ثانيا: في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة موجبة بين بعد القيمة وجميع أبعاد الاندماج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

٤- استخدام مهام تعليمية مشوقة تثير اهتمام الطلاب

٥- ربط الموضوعات الدراسية بالواقع وبالمهن المستقبلية للطلاب مما يزيد من شعورهم بقيمتها.

ثالثا: في ضوء وجود علاقة سالبة بين بعد التكلفة وجميع أبعاد الاندماج توصي الدراسة الحالية ببيان أهمية الأنشطة والمهام والتكليفات للطلاب الى جانب تقليل التكلفة التي يمكن أن يشعر بها الطلاب أثناء مشاركتهم في المهام الدراسية من خلال تقليل المشاعر السلبية التي يمكن أن تصحب إخفاقهم في الأداء، وذلك من خلال القيام بما يلي:

٦- إتاحة مهام تعليمية متدرجة الصعوبة لتقليل

٧- إكساب الطلاب المهارات اللازمة

رابعا: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي لصالح الفرقة الرابعة، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- عقد لقاءات لتعريف الطلاب الجدد بالمقررات ونظم الامتحانات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس.

٢- الاهتمام بإقامة فعاليات اجتماعية لدعم علاقة الطلاب ببعضهم البعض وبأعضاء الكلية.

خامسا: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من وجود فروق في الاندماج الدراسي لصالح التخصص العلمي والذي يمكن تبريره بزيادة الدروس العملية والتطبيقات الميدانية خلال الدراسة بالتخصص العلمي توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- الاهتمام بالجوانب التطبيقية لما يتم تدريسه للطلاب

٢- ربط الموضوعات الدراسية بالبيئة.

بحـــوث مقترحـــة

يُقترح إجراء دراسات حول الموضوعات التالية:

١- النموذج البنائي للعلاقة بين الدافعية والاندماج والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

٢- علاقة الذكاء الانفعالي باندماج الطلاب

٣- فعالية برنامج إرشادي لتحسين اندماج الطلاب

٤- دراسة نمائية لاندماج الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة.

٥- أثر الممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس على اندماج الطلاب.

٦- واقع ممارسات التقويم بالجامعات وعلاقته باندماج الطلاب.

المراجـــع

سيد محمدي صميدة (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. ***مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية***، ٢٥(١) ، ٣٩٣-٤٥٥.

شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة دراسات عربية في علم النفس***، ١٤(١) ، ٨٩ – ١٦٢.

محمد دياب .(2009) .اقتصاد المعرفة :حقبةٌ جديدةٌ نوعيًا في مسار التطور الاقتصادي. معهد الميثاق للتدريب والدراسات والبحوث. ***http//:www.almethaq.info/news/article1395.htm***

معاوية محمود أبو عزال (٢٠١٦). الارتباط بالمدرسة لدى المراهقين وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ١٢(٣)، ٣٢١-٣٣٤.

هاشم الشمري، نادية الليثي (٢٠٠٨). ***الاقتصاد المعرفي ط***١. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. ***Journal of Educational Psychology***, 84(3), 261-271.

Astin, A. (1993). ***What matters in college: Four critical years revisited***. San Francisco: Jossey-Bass.

Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. ***Psychological Review***. 64(6), 359-372.

Atkinson, J. (1964). ***An Introduction to motivation***. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Babakhani, N. (2013). Perception of class and sense of school belonging and self regulated learning: A causal model. ***Social and Behavioral Sciences***,116, 1477-1482.

Ball, I. & Perry, C. (2011). Differences in student engagement: investigating the role of the dominant cognitive processes preferred by engineering and education students. *Education Research International*, 2011, 1-8.

Bandura, A. (1986). ***Social foundations of thought and action: A social cognitive theory***. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Browne, J. (2010) ***Securing a sustainable future for higher education : an independent review of higher education funding and student finance***. *London:* Department for Business, Innovation and Skills.

Byrnes, G. (2011). Engagement with learning: differences between male and female students. In A., Radloff, (ed.) ***Student engagement in New Zealand's universities*** (pp.22-28). Melbourne : Australian Council for Educational Research (ACER).

Cheung, H. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong student psychological sense of school membership. ***Asia pacific education review,*** 5 (1), 34-38.

Christophel, D. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviours, student motivation and learning. ***Communication Education***, 39, 323-340.

Churcher, N. & Cockburn, A. (1997). An immersion model for software engineering projects. ***Australasian Computer Science Education Conference,*** Melbourne: ACM Press.

Coates, H. (2006) ***Student Engagement in Campus-based and Online Education****: University connections.* New York: Routledge

Coates, ***H*** (2008a). ***Attracting, engaging and retaining: New conversations about learning. Australasian student engagement report***. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Coates, ***H*** (2008b). Australasian Survey of Student Engagement : institution report. http://research.acer.edu.au/ausse/17

Comer, K. & Brogt , E (2011). Student engagement in relation to their field of study. In A. Radloff (ed.). ***Student engagement in New Zealand's universities*** (pp.11-21). Melbourne : Australian Council for Educational Research (ACER).

Connell, J., Spencer, M., & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action and outcomes in school. ***Child Development***, 65(2), 493–506.

Cothran, D., & Ennis, C. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. ***Journal of Research and Development in Education***, 33(2), 106–117.

Covington, M. (1992). ***Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform***. New York: Cambridge University Press.

Crick, R. & Goldspink, C. (2014): Learner dispositions, self-theories and student engagement. ***British Journal of Educational Studies***, , 62(1), 19-35.

Crosling, G., Thomas, L. & Heagney, M. (2008). Student success and retention. In G. Crosling, L. Thomas, & M. Heagney (Eds.), ***Improving***

student retention in higher education: The role of teaching and learning (pp.1-13). London: Routledge.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). ***Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior***. New York: Plenum.

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. ***Anthropologist,*** 20(3), 553-561.

Dotterer, A., McHale, S. & Crouter, A. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. ***Journal of Youth and Adolescence***, *36*(4), 391-401

Dweck, C., Leggett, E., (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. ***Psychological Review***, 95(2), 256-273.

Eccles, J. (1987). *Gender roles* and *women's achievement-related decisions*. ***Psychology*** **of** ***Women Quarterly***, *11*, *135*-172.

Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. ***Personality and Social Psychology Bulletin***, 21(3), 215–225.

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

Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), ***Achievement and Achievement Motivation*** (pp.75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Ethington, A.& Horn, A. (2007). An examination of pace's model of student development and college impress. ***Community College Journal of Research and Practice***. 31(3), 183-198.

Faculty survey of student engagement (2016). Faculty survey of student engagement (FSSE). Indiana University, Bloomington School of Education: Center for Postsecondary Research. http://fsse.indiana.edu

Feather, N. (1988). Values, valences, and course enrollment: testing the role of personal values within an expectancy-value framework. ***Journal of Educational Psychology.*** 80(3), 381–391.

Feather, N. (1992). Values, valences, expectations, and actions. ***Journal of Social Issues***, 48, 109–124.

Floyd, K., Harrington, S., Santiago, J. (2009). The effect of engagement and perceived course value on deep and surface learning strategies. ***the International Journal of an Emerging Transdiscipline***, 12, 181-190.

Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. ***Review of Educational Research,*** 74(1) , 59–109.

Fung, F., Tan, C., Chen, G. (2018). Student engagement and mathematics achievement: Unraveling main and interactive effects. ***Psychology in the Schools***. 55 (7) , 815-831.

Govender, C. (2012). Motivation of higher education students: a single student engagement case study**.** ***The Independent Journal of Teaching and Learning***, 7 (1), 14-23.

Groves, M., Sellars, C., Smith, J.& Barber, A. (2015). Factors affecting student engagement: a case study examining two cohorts of students attending a Post-1992 University in the United Kingdom. ***International Journal of Higher Education***, 4(2), 27-37.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Marsh, H.., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. ***British Journal of Educational Psychology***, 80(4), 711–735.

Harris, L. (2008). A Phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. ***Australian Educational Researcher***, 35(1), 57-79.

Hayek, J. & Kuh, G. (2004). Principles for Assessing Student engagement in the first year of college. ***Assessment Update*** . 16 (2), 11-13.

Hidi, S. & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. ***Educational Psychologist***, 41(2), 111–127.

Hu, Y & Ching, G. (2012). Factors affecting student engagement: An

analysis on how and why students learn. ***Conference on Creative Education*** , Shanghai, China: Scientific Research Publishing Inc, 989-992.

Hu, S., Kuh, G. & Li, S. (2008). The effects of engagement in inquiry-oriented activities on student learning and personal development. ***Innovative Higher Education***, 33(2), 71-81

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. ***Journal of Social Issues***, 64, 21–40.

Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning**.** ***Educational Technology***, *38*(5), 20-23.

Kinzie, J. , Gonyea, R., Kuh, G., Umbach , P., Blaich, C. , Korkmaz , A. (2007). The relationship between gender and student engagement in college. ***Paper presented at the 32nd Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education***. Louisville.

Krause, K. (2005) Understanding and promoting student engagement in university learning communities. **Paper presented at James Cook University Symposium, Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students**, James Cook University, Townsville/Cairns, Queensland, Australia, 21–22 September.

Kuh, G. (2003). What we are learning about student engagement from NSSE. ***Change***, 35(2), 24–32.

Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. In P. D. Umbach, ***New Directions For Institutional Research*** (pp. 5-20). Wiley InterScience. www.interscience.wiley.com. DOI: 10.1002/ir.283

Kuh, G., Nelson L. & Umbach, P. (2004). Aligning faculty activities. ***Liberal Education***. 90(4), 24-31.

Kuh, G. & Vesper, N. (1997). A comparison of student experiences with good practices in undergraduate education between 1990 and 1994. ***Review of Higher Education***, 21(1), 43-61.

Kuh, G., Pace, C. & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. ***Research in Higher Education***, 38(4), 435-454.

Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J. & Whitt, E. (2005). ***Student success in college: Creating conditions that matter***. San Francisco: Jossey-Bass.

Lei, H. & Cui, Y. & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. ***Social Behavior and Personality***. 46, 517-528.

rause, K. 2005, "Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning

Communities", Engaged, inert or otherwise occupied?: Deconstructing the 21st century

undergraduate student; Keynote address at the James Cook University Symposium "Sharing

Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students James Cook University, Townsville /

Cairns, Queensland, Australia, pp. 1

Krause, K. 2005, "Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning

Communities", Engaged, inert or otherwise occupied?: Deconstructing the 21st century

undergraduate student; Keynote address at the James Cook University Symposium "Sharing

Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students James Cook University, Townsville /

Cairns, Queensland, Australia, pp. 1

Krause, K. 2005, "Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning

Communities", Engaged, inert or otherwise occupied?: Deconstructing the 21st century

undergraduate student; Keynote address at the James Cook University Symposium "Sharing

Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students James Cook University, Townsville /

Cairns, Queensland, Australia, pp. 1

Krause, K. 2005, "Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning

Communities", Engaged, inert or otherwise occupied?: Deconstructing the 21st century

undergraduate student; Keynote address at the James Cook University Symposium "Sharing

Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students James Cook University, Townsville /

Cairns, Queensland, Australia, pp. 1

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

Mann, S. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. ***Studies in Higher Education***, 26(1), 7-19.

Mortenson, T. (2005). Measurements of persistence. In A. Seidman (Ed.), ***College student retention*** (pp. 31-60). Westport: Praeger Publishers.

National Survey of Student Engagement (2013). National Survey of Student Engagement (The College Student Report. Bloomington). Indiana University Center for Postsecondary Research. ***nsse.iub.edu/links/surveys***

Oelsner, J., Lippold, M. & Greenbery, M. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. ***Journal of Early Adolescence***, *31*, 463-487.

Pace, C. (1979). ***Measuring outcomes of college: Fifty years of findings and recommendations for the future***. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pascarella, E. (1985). Students' affective development within the college environment. ***Journal of Higher Education***, 56(6), 640-663.

Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). ***How college affects students***. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pike, G. & Kuh, G. (2005). First- and second-generation college students: a comparison of their engagement and intellectual development. ***The Journal of Higher Education***, 76(3), 276-300.

Pintrich, P. (2009). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. ***Journal of Educational Psychology***, 95(4), 667–686.

Pintrich, P., Smith, D., F., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). ***A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)***. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Radloff, A. (2011). ***Student engagement in New Zealand's universities***. Melbourne : Australian Council for Educational Research (ACER).

Rokeach, M. (1980). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes, and values. In M. M. Page (Ed), ***Nebraska symposium on motivation*** (pp. 261-304). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Russell, B. & Slater, G. (2011). Factors that encourage student engagement: Insights from a case study of 'first time' students in a New Zealand University. ***Journal of University Teaching & Learning Practice***. 8(1), 1-15.

Saeed, S. & Zyngier, D. (2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. ***Journal of Education and Learning***, 1 (2), 252-267.

Sanchez, B., Colon, Y. & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. ***Journal of Youth and Adolescence***, *34*(6), 619- 628.

Sansone, C., & Haraciewicz, J. (2000). ***Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance***. San Diego: Academic Press.

Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. ***Scientific Studies of Reading***, 3, 257–279.

Schlechty, P. (2002). ***Working on the work***. San Francisco: Jossey-Bass.

Simons-Morton, B., Crump, A., Saylor, K. & Haynie, D. (1999). Student–school bonding and adolescent problem behavior. ***Health Education Research,*** *14*, 99-107.

Smerdon, B. (2002). Students perceptions of membership in their high schools. ***Sociology of Education***, *75*(4), 287-305.

Stoeber, J., Childs, J., Hayward, J., Feast, A., (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. ***Educational Psychology***, 31(4) , 513-528.

Tas, Y. (2016).The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science. European Journal of Psychology of Education, 31(4), 557-577.

Tertiary Education Commission. (2005). ***The challenge of engagement involving small and medium sized enterprises in industry training***. Wellington: Tertiary Education Commission.

Tertiary Education Commission. (2009). ***Teaching adults to listen and speak to communicate using the learning progressions***. Wellington: Tertiary Education Commission.

Tinto,V. (1987) ***Leaving College***. Chicago: university of Chicago Press.

Tinto, V. (1993). ***Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*****.** Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2000). What have we learned about the impact of learning communities on students?. ***Assessment Update***, 12(2), 1-12.

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. (1971). ***Perceiving the causes of success and failure*****.** New Jersey: General Learning Press.

Wigfield, A. & Eccles J. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. ***Developmental Review,*** 12(3), 265–310.

Wigfield. A. & Eccles, J. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. ***Contemporary educational psychology***, 25(1), 68–81.

Wigfield, A. & Eccles, J. (2001). ***Development of Achievement Motivation***. San Diego: Academic Press.

Willms, J. (2003). ***Student engagement at school. A sense of belonging and participation***. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

Yazzie-Mintz, E. (2007). ***Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement***. Indiana University: Center for evaluation and education policy.

Yazzie-Mintz, E. (2010). ***Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement.*** Indiana University: Center for Evaluation and Education Policy.

Zepke, N. & Leach, L. (2005) Integration and adaptation: approaches to the student retention and achievement puzzle. ***Active Learning in Higher Education***, 6(1), 46-59.

Zepke, N., Leach, L., & Butler, P., (2010). ***Student engagement: what is it and what influences it.*** Wellington, New Zealand: Teaching & Learning Research Initiative.

ملحـــــق (١)

مقياس الدافعية لطلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع القيمة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تدور الأسئلة التالية حول دافعيتك في مجال الدراسة والمطلوب تحديد البديل الذي تراه مناسبا في كل مما يلي. تذكر أنه ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خطأ .

م	العبـــــــــارة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١	أنا متحمس لإكمال دراستي بالكلية					
٢	يزداد شعوري بذاتي خلال الدراسة					
٣	المقررات التي أدرسها مفيدة لي في مهنة المستقبل					
٤	أقلق بشان استغراق الدراسة لوقت طويل يعوق قيامي بأنشطة أخرى					
٥	أعتقد أني سأحصل على درجات مرتفعة في المقررات التي ادرسها					
٦	إذا درست بطريقة مناسبة سأكون قادرا على تعلم المقررات التي أدرسها					
٧	أنا متشوق للإلمام بجميع الموضوعات التي على دراستها					
٨	أقدر الاحترام الذي سأناله من خلال إكمال دراستي					
٩	التميز في دراستي يتيح لي فرصة الالتحاق بمهنة تناسبني					
١٠	دراستي تعطل قيامي بأنشطة اجتماعية مفيدة					
١١	أنا متأكد من قدرتي على فهم محتوى المقررات التي ادرسها					
١٢	أعتبر انه خطأي إذا لم أتمكن من تعلم المقررات التي ادرسها					
١٣	أشعر بالمتعة خلال قيامي بالدراسة					
١٤	تميزي في دراستي يكسبني شعور عال بالذات					
١٥	أرغب في إتمام دراستي حتى أتمكن من كسب المزيد من المال					
١٦	الدراسة تتطلب جهدا كبيرا فوق طاقتي					
١٧	أنا واثق من قدرتي على استيعاب المفاهيم الأساسية للمقررات التي ادرسها					
١٨	إذا حاولت باجتهاد سأتمكن من فهم محتوى المقررات التي ادرسها					
١٩	أستمتع بالتحديات التي أواجهها خلال دراستي					
٢٠	التفوق في دراستي يكسبني ثقة بالنفس					
٢١	المقررات التي ادرسها مفيدة لمجال التخصص الذي أرغبه					

م	العبـــــــــــارة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
٢٢	تتطلب الدراسة وقتا كبيرا مما يعطل قيامي بأعمال أخرى					
٢٣	أثق في قدرتي على استيعاب الموضوعات الصعبة التي تتضمنها المقررات التي ادرسها					
٢٤	أذا لم أتمكن من فهم محتوى المقررات التي ادرسها فذلك لأنني لم أحاول بالشكل الكافي.					
٢٥	أستمتع بتطوير معرفتي من خلال الدراسة					
٢٦	إكمال دراستي هام لتمكيني من الشعور بالنجاح					
٢٧	أحصل من خلال دراستي على معرفة وخبرة جيدة بالمهنة التي ارغب في ممارستها					
٢٨	الاهتمام بالدراسة يعطل أهدافي الأخرى كالزواج وإنجاب الأطفال					
٢٩	أثق في قدرتي على الأداء الممتاز في الاختبارات والواجبات المتعلقة بالمقررات التي ادرسها					
٣٠	التميز في دراستي يمنحني الفرصة لتحقيق ذاتي					
٣١	اهتمامي بدراستي سيتيح لي فرصة الحصول على دخل مادي مناسب مستقبلا					
٣٢	أشعر بالإرهاق بسب الدراسة					
٣٣	أتوقع إن أكون جيدا في المقررات التي أدرسها					
٣٤	سأشعر بالفشل ما لم أتميز في دراستي					
٣٥	تتيح لي دراستي الحالية الفرصة للالتحاق بعمل مناسب					
٣٦	الدراسة تتطلب تكلفة مادية كبيرة كان يمكن استغلالها بشكل أفضل					
٣٧	أحقق طموح عائلتي إذا تفوقت في دراستي					
٣٨	أنا متأكد من قدرتي على إتقان المهارات المتعلقة بالمقررات التي ادرسها					
٣٩	أعتقد أني سوف أؤدي جيدا في المقررات التي أدرسها					

ملحـــــــق (٢)

مقياس الاندماج الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

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

خلال العام الدراسي الحالي ، حدد مقدار قيامك بما يلي؟						
		كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	دونت ملاحظات خلال تواجدك بالمحاضرة					
٢	راجعت ملاحظاتك بعد المحاضرة					
٣	لخصت ما تعلمته من دراستك للمقرر					
٤	دونت أسئلة وحاولت الإجابة عليها من خلال دراستك للمقرر					
٥	طلبت مساعدة أحد زملائك لفهم موضوع دراسي					
٦	شرحت موضوع دراسي لطالب أو أكثر من زملائك					
٧	أعددت للامتحان من خلال المناقشة أو العمل على المقررات الدراسية مع طلاب آخرين					
٨	شاركت مع طلاب آخرين في مشروعات وتكليفات تتعلق بالمقرر					
٩	شاركت مع زملائك في تقديم عرض خاص بمقرر دراسي					
١٠	ربطت الأفكار من مقررات مختلفة عند أداء التكليفات					
١١	ربطت تعلمك بمشكلات أو قضايا مجتمعية					
١٢	اختبرت مواطن القوة والضعف في أفكارك حول موضوع أو قضية ما					
١٣	حاولت أن تفهم جيدا وجهة نظر أحد الأشخاص وتخيل كيف تبدو قضية ما في إدراكه					
١٤	غيرت من طريقة تفكيرك حول موضوع او قضية ما					
١٥	قمت بربط أفكار من المقررات التي تدرسها بخبراتك السابقة					
١٦	تحدثت عن خطط تتعلق بمهنة المستقبل مع احد أعضاء هيئة التدريس					
١٧	عملت مع احد أعضاء هيئة التدريس في أنشطة أخرى غير تلك المتعلقة بالمقرر					
١٨	ناقشت أفكار، موضوعات، مفاهيم المقرر مع عضو هيئة التدريس خارج حجرة الدراسة					
١٩	ناقشت أداءك الأكاديمي مع احد أعضاء هيئة التدريس بالكلية					
٢٠	شاركت في نقاش مع أحد أعضاء هيئة التدريس حول موضوعات عامة					
٢١	طبقت الحقائق ، النظريات في مشاكل عملية أو مواقف جديدة					

٢٢	حللت فكرة، خبرة، أو طريقة تفكير بعمق					
٢٣	قيمت وجهة نظر ، قرار، مصدر معلومات					
٢٤	كونت فكرة جديدة او فهم من أجزاء معلومات مختلفة					
٢٥	توصلت إلى استنتاجات تعتمد على تحليلاتك الخاصة للمعلومات الرقمية (إعداد، رسوم بيانية، إحصاءات،..)					
٢٦	استخدمت معلومات رقمية لاختبار مشكلة أو قضية واقعية (البطالة، الصحة العامة، تغير المناخ،.....)					
٢٧	قيمت ما استنتجه الآخرون من معلومات رقمية					
خلال العام الدراسي الحالي: كم مرة كانت لك مناقشات مع أشخاص من المجموعات التالية :						
		كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
٢٨	أفراد من مستويات اقتصادية مختلفة عنك					
٢٩	أفراد من مستويات اجتماعية مختلفة عنك					
٣٠	أفراد من أصول عرقية مختلفة عنك					
٣١	أفراد لهم معتقدات دينية مختلفة عنك					
حدد مدى جودة تفاعلك مع						
		ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
٣٢	المرشدين الأكاديميين					
٣٣	أعضاء هيئة التدريس					
٣٤	موظفي الخدمات الطلابية (شئون الطلاب، الأنشطة الطلابية، .....)					

Abstract

Motivational factors that predict academic engagement of university students in light of expectancy-value theory

The present study was conducted to identify the relationship between students' motivation in the light of expectancy-value theory and their academic engagement, predict students' engagement in the light of their motivation, and examine differences of students' engagement due to gender, specialization and the grade level.

The tools of the study, which included the motivation scale in the light of expectancy-value theory, and the academic engagement scale were administrated to a random sample of (405) students at Taif University in Saudi Arabia, Turabah branch, from the first and fourth years students with an average age of 20, 2 years.

The results showed a positive correlation between students' academic engagement and two motivational factors: expectation and value, and a negative correlation between academic engagement and cost factor. The results also showed predictability of student engagement through the dimensions of motivation as described in expectation, value, cost. The dimensions of motivation explained 85% of the variance of student engagement.

of students on the performance scale, The fourth year students were more engaged than preparatory year students, as students of the scientific specialization were more engaged than literary specialization student, there were no differences in the academic engagement between males and females .

Keywords:

Motivation, expectancy, value, cost, academic engagement.