مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا

توجهات الأهداف كمنبئ بالاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي

د. الشيماء محمود سالمان

مدرس الصحة النفسية بكلية التربية - جامعة المنيا

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين توجهات الأهداف في نموذج (٣ × ٢) وبين الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمراكز محافظة المنيا. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية؛ مقياس توجهات الأهداف A 3×2 Achievement Goal Model Questionnaire **لـ إليوت وزملائه** Elliot et al., 2011 **- ترجمة وتقنين الباحثة -، ومقياس الاستغراق الأكاديمي من إعداد الباحثة. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من (١٠٠) طالب وطالبة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج هي؛ وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين توجهات الأهداف وبين الاستغراق الأكاديمي وأبعاده فيما عدا الارتباطات بين توجه هدف المهمة – إحجام وبين أبعاد الاستغراق الأكاديمي (المثابرة، وتطوير المهارات الذاتية، والعمل محور الحياة)، وبين توجه هدف الآخر – إقدام وبين بعد المثابرة والاستغراق الأكاديمي؛ فقد كانت هذه الارتباطات دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ولم تكن الارتباطات بين توجه الآخر – إقدام وبين أبعاد الاستغراق الأكاديمي (التدفق، وتطوير المهارات الذاتية، والعمل محور الحياة) ارتباطات دالة إحصائيا. كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ترجع إلى النوع (ذكر/ أنثى) أو التخصص (علمي/ أدبي) أو البيئة (ريف/ حضر) أو التفاعل بينهم في الاستغراق الأكاديمي. وقد أسهمت توجهات الأهداف بنسبة ٤٨٪ من تباين الاستغراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة.**

أولا: مقدمة الدراسة

حظيت نظرية توجهات الهدف؛ والتي عرفت أيضاً باسم نظرية أهداف الانجاز Achievement goals Theory **باهتمام واسع في بحوث وأدبيات النظريات الدافعية، إذ تم وضع مفاهيم متعددة حول دافعية الانجاز ونواتجها سواء في العمل أو في الحياة العادية. وتقدم نظرية أهداف الانجاز إطاراً لفهم السلوك الموجه للذات في سياق العمليات الدافعية. وتهتم هذه النظرية بأسباب سعي**

الأفراد لغاياتهم في التحصيل، وإدراكاتهم المعرفية حول قيمة المهمة، وإدراكهم لإمكانات ذواتهم، وتفسيراتهم لأسباب النجاح أو الفشل في المهمة، وردود أفعالهم الانفعالية، ومعتقداتهم حول معني الحصول على نتيجة ما في الاختبار. فأهداف الانجاز تشير إلي الأهداف العامة للطلاب لاشتراكهم في التعلم، والمعيار الذي يحكمون به على دافعيتهم. ، وهي تعكس الأغراض والعوائد التي توجه سلوك الفرد

فتوجهات الطالب نحو التعلم؛ والذي يطلق عليه أيضاً التوجه الداخلي للهدف تشير إلي وعي الطالب بأسباب اندماجه في مهام التعلم، وتعبر عن توجهات الطالب العامة للمقرر الدراسي؛ حيث تكون المهمة الأكاديمية غاية في حد ذاتها وليست وسيلة. وتمثل فرصة لاكتساب المعرفة، وإتقان المعلومات، والرغبة في التحسين، ورفع مستوي الكفاءة الشخصية، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم. (محمد حسن وعزت عبد الحميد، ١٩٩٩ ، ١٠٧).

وبالنظر إلى هذه البنيات الدافعية المختلفة - ومنها توجهات الأهداف - فهي تؤكد على الفروق الفردية والعمليات النفسية الكامنة ورائها Skinner, Kindermann, Connell & Wel born , 2009. وقد لفت باس Pace, 1984 النظر إلى أهمية التركيز على نوعية الجهد الذي يبذله الطالب في التعلم؛ فهي المنبئ الأفضل لتقدم الطالب نحو تحصيل أهداف تربوية مهمة، فالطالب مسئول عن مقدار ونوع الجهد الي يستثمره في تعلمه ونموه، وبشكل خاص استثمار المرافق والفرص التي توفرها المؤسسة التعليمية، والتي تتعلق بالإنجاز، ويما يفعله الطالب للاستفادة من هذه الفرص (pace , 1984 , 5)

ويرى سكنر وآخرون Skinner etal., 2009 أن الاستغراق يهتم بالتفكير في الانفعال والمظاهر السلوكية والانفعالية والمعرفية الدافعية. فالاستغراق يعكس تفاعل الفرد في إطار العمل (المهنة أو النشاط أو العلاقة)؛ حيث لا ينفصل الاستغراق عن البيئة. كما إن الاستغراق مفهوم مرن ومتنوع داخل سياق العمل وتستطيع المدرسة استخدامه في العمليات العلاجية والتدخلات. وقد ذكر ريان وديسي Ryan & Deci, 2000 أن أهم ما يميز الأشخاص ذوو الكفاءة – من الناحية النفسية – هو طريقة استجاباتهم لمشكلاتهم وليس نوعية المشكلات التي يواجهونها؛ حيث يواجهون مشكلاتهم دون يأس ودون أن تفقدهم هذه المشكلات ثقتهم بأنفسهم (Ryan & Deci, 2000, 56).

ثانيا: مشكلة الدراسة

إن تطوير نموذج النظام الذاتي للدافعية يساعد في فهم الدافعية والاستغراق. فهو نموذج يعتمد على افتراض أن الأفراد لديهم احتياجات دافعية أساسية هي؛ الاستقلال، والكفاءة، والارتباط. فلو استطاعت المدرسة أن توفر الفرص لمقابلة هذه الاحتياجات فإن الطلاب سيكونون أكثر استغراقاً؛ فهم يحتاجون إلي الارتباط في الفصول الدراسية، وحيث يخلق المعلمون والأقران بيئة داعية وداعمة لتلبية الاحتياجات الاستقلالية. فعندما يكون الطالب بصدد الاختيار فإنه يكون مدفوع بعوامل داخلية وليست خارجية؛ حيث يحاول الاستقلال بقدرته على الاختيار الحر. كما أن الطالب يحتاج إلي الكفاءة داخل الفصول الدراسية، وإلي قدرته على إنجاز نهايات مرغوبة. فالنموذج يفترض أن الدافعية ضرورية، ولكن ليست كافية كمؤشر للاستغراق. (Putwain, 2013, 27)

ورغم أن مفهومي الاستغراق والدافعية يستخدمان بالتبادل في بحوث متعددة إلا أنهما مختلفان كلية من حيث المصطلح والأسباب الكامنة وراء كل منهم. فتشير الدافعية إلي الأسباب وراء سلوك معين وتلاحظ من خلال اتجاهها ونوعيتها مثل الدافعية الفعلية ونظرية الأهداف ونماذج القيمة المتوقعة؛ لتجيب على الأسئلة حول (هل أستطيع القيام بهذه المهمة؟) و (وهل بالفعل أريد القيام بها؟ ولماذا؟) (putwain & Symes , 2011, 227)

وقد ذكر آيمز (Ames, 1992, 261) أن نظرية توجهات الأهداف تشير إلي الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الانجاز، والاستجابة لها والمعتقدات المتعلقة بالغرض من العمل الأكاديمي والإنجاز والنجاح. ويري بيكرن وآخرون pekrun , Elliot & Maier,2006,2009 أن توجهات الأهداف المعتمدة على الإقدام تركز على الوصول إلي النجاح وتتضمن هذه الإمكانية الإيجابية استخدام النجاح كمركز للنشاط حيث يثير ويستحضر مشاعر الأمل والحماس والإثارة، والتي تذكر الفرد دوماً بإمكانية وصوله إلي النجاح. وهذه العمليات الإيجابية تعزز الالتزام الكامل والانغماس أكثر في المهمة. وقد حلل إليوت Elliot, 1999 توجهات الأهداف المعتمدة على التجنب أو الاحجام؛ فهي تركز علي الفشل. ويتضمن تنظيم هذه العملية محاولة الفرد أن يبقي بعيداً عن هذه الاحتمالية السالبة. ويصبح استخدام الفشل – كمركز للتنظيم الدافعي – يثير ويعزز التهديد threat والقلق واليقظة ، والتي تظل تذكر الفرد

باحتمالية فشله، وهذه العمليات المهددة تثير اهتمام الذات إلي التقدير والاستثمار والانتباه للمهمة والأنشطة المعرفية التي تستخدم تجنب الفشل والتي تظل فيها العمليات المعرفية جامدة ومقيدة Elliot , 1999.

وقد فسرت أسماء عبد الحميد (٢٠١١) نتائج دراستها في أن توجهات التجنب أو الإحجام يعزي فيها الطلاب فشلهم إلي انخفاض قدراتهم، واعتقاداتهم أن هذه القدرات محددة وثابتة. وأضاف إليوت وآخرون Elliot , shell , Henry & Maier , 2005 أن أهداف تجنب الفشل أو أهداف التجنب (الاحجام) عموماً قد تكون مناسبة في بعض المهام كالتدقيق والكشف عن الأخطاء، ولكن يظل الهدف المعتمد على الاقدام هو أكثر امتاعاً والأكثر ملائمة لتسهيل الكفاءة والانشغال الفعال في المهام. لذا فعلى المهتمين مساعدة هؤلاء الطلاب على البحث عن أهداف جديدة وأكثر واقعية ومساندتهم لتحسين صورتهم عن ذواتهم ومحاولة تغيير أفكارهم حول معتقداتهم عن أنفسهم وتزويدهم باستراتيجيات فعالة تساعدهم على التعلم.

وقد درس ميس وآخرون (Meece, Blumenfeild & Hoyle., 1988, 514) تأثير أنواع توجهات الأهداف (التمكن والذات والتجنب) على الاستغراق المعرفي الذي شمل في هذه الدراسة استراتيجيات الاستغراق النشط (الانتباه والتخطيط والمراقبة) واستراتيجيات الاستغراق السطحي (طلب المساعدة وتجنب بذل الجهد. وقد أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي أهداف التمكن كانوا يستخدمون استراتيجيات استغراق نشطة، والطلاب ذوي أهداف الآخر (مثل إرضاء المعلم) وأهداف التجنب كانوا يستخدمون مستويات أقل من استراتيجيات الاستغراق المعرفي.

إن نوعية توجهات الأهداف كما أظهرتها الأدبيات التي تناولت أهداف الإنجاز تحدد نوعية السلوكيات والأنشطة الاكاديمية التي يقوم بها الطالب جنب إلي جنب مع تحديد الأغراض وراء هذه الأنشطة ؛ ومن هنا يتضح الجانب الأول من مشكلة الدراسة وهو دراسة علاقة توجهات الأهداف بالاستغراق الاكاديمي.

ولا يزال استغراق الطالب غامض لدي أغلب الباحثين نتيجة القياسات غير المحددة لهذا المتغير ويتضمن تعريف الاستغراق لدي الطالب على أنه متعدد الأبعاد ويبدو أنه يتداخل مع بنيات متشابهة كالارتباط بالمدرسة. ويتضمن التعريف المقترح كل من المؤشرات والميسرات. وقد تكون المؤشرات سلوكية أو انفعالية أو معرفية بينما الميسرات قد تتضمن عوامل موقفيه وشخصية تؤثر على الاستغراق (Hart et

(Appleton, Christenson, Furlong ,2008 ويقترح أبلتون وزملائه al., 2011, 76) (382, أن المؤشرات المفترضة هي درجة الطالب أو مستواه في التعلم بينما الميسرات هي العوامل المؤثرة في قوة العلاقة بين الطالب والتعلم. وعلى الرغم من وجود اتفاق على هذه المؤشرات للاستغراق إلا أنه توجد اختلافات في كيفية تحديدها وقياسها.

ويتبع الممارسون والباحثون طرقاً مختلفة لتحديد مفاهيم وقياس الدافعية الأكاديمية والتي تتداخل وترتبط ببنيات سيكلوجية أخري مثل الاهتمام، والاستغراق والمتعة في التعلم، فهناك حاجة إلي توضيح المفاهيم لوضع حدود واضحة بين هذه البنيات المختلفة وتطوير دقة الأدوات وتطوير الأدبيات (Putwain, 2013, 26). لذا يتضح الجانب الثاني من مشكلة الدراسة وهو؛ تصميم وبناء أداة لقياس الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

كما يتضح الجانب الثالث من مشكلة الدراسة في دراسة الاستغراق الأكاديمي لدي الطلاب ومدي اختلافه باختلاف النوع (ذكور، إناث) أو التخصص (أدبي، علمي) أو البيئة (ريف، حضر). وتفسير الاستغراق الأكاديمي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما هي علاقة توجهات الأهداف بالاستغراق الأكاديمي.
٢. هل يختلف الاستغراق الأكاديمي باختلاف النوع والتخصص الدراسي.
٣. هل تسهم توجهات الأهداف في التنبؤ بالاستغراق الأكاديمي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال أهميتها النظرية وأهميتها التطبيقية:

أ - <u>الأهمية النظرية</u>:

١- تساعد الدراسة الحالية في تنقيح وتحديد وفصل المفاهيم والبنيات النفسية الخاصة بالتعلم وهي توجهات أهداف الإنجاز والاستغراق الأكاديمي في هذه الدراسة.
٢- كما تتضح أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغير حديث نسبياً وهو الاستغراق الأكاديمي والذي ندر تناوله سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية – لما له من دور مهم في تحديد نوع الأنشطة ودرجة الاستمتاع والاندماج في المهام الأكاديمية.

٣- وتهتم الدراسة الحالية باختيار نموذج إيليوتElliot لتوجهات الأهداف ٣×٢ وهو نموذج يتسم بالحداثة قياساً بالمراحل السابقة ولم ترد دراسة عربية – في حدود علم الباحثة – تختبر هذا النموذج ما يوضح أهمية الدراسة الحالية.

٤- تهتم الدراسة الحالية بفئة طلاب الصف الثالث الثانوي وهي سنة دراسية حرجة لما لها من دور في تحديد مستقبل الطلاب بناءً على ما يحصلون عليه من درجات ونسب مئوية؛ والدراسة الحالية تهتم بتعرف توجهاتهم الإنجازية، وأنشطتهم الاكاديمية، وانغماسهم فيها مما قد يساعد على تيسير المهام الأكاديمية لهم.

ب - <u>الأهمية التطبيقية</u>:

١- تعتبر الدراسة الحالية إضافة للحقل السيكولوجي حول نوعية توجهات الأهداف لدي الطلاب واستغراقهم الأكاديمي ما يفيد في وضع برامج ارشادية أكاديمية من شأنها تشجيع التوجهات الاقدامية، واجتياز المهام الأكاديمية.

٢- تقدم الدراسة تعريبا وتقنينا لمقياس توجهات الانجاز ٣×٢ لإليوت وآخرون ٢٠١١، وكذلك إعداد وتقنين مقياس للاستغراق الأكاديمي، لإمكانية استخدامها فى المجال التربوى

رابعاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي تعرف العلاقة بين توجهات الأهداف بأنواعها وبين الاستغراق الأكاديمي، وعما إذا كان الاستغراق الأكاديمي يختلف باختلاف النوع أو التخصص أو بيئة الطالب، وعما إذا كانت توجهات الأهداف تسهم في التنبؤ بالاستغراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة؛ ما يساعد في تقديم برامج ارشادية تقويمية للطلاب.

خامساً: الإطار النظري ومصطلحات الدراسة:-

أ. <u>توجهات الهدف</u>:

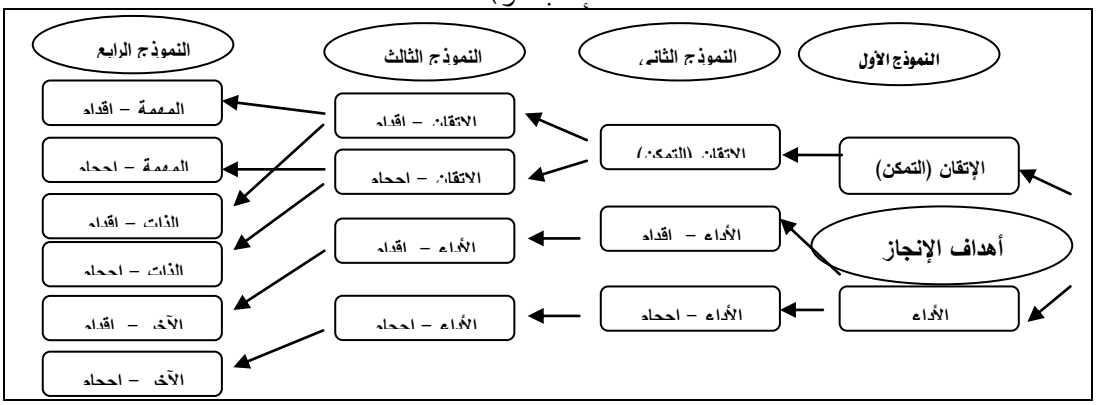
إن أنماط الأهداف هي تمثيلات عقلية للأشياء التي يرغب الفرد في إنجازها، وتعمل كموجهات للسلوك بل وتحدد اتجاهه، وتظهر كفاءته في نشاط ما (Harackiwiez, Barron, & Elliot 1998). فهي أهداف موجهة نحو المستقبل، ونحو الكفاءة المرتبطة بالأغراض؛ فقد تؤثر في طريقة

اختيار الطلاب لتخصصاتهم وتحدد خبراتهم فيها (Elliot, 2005). ويذكر ثائر غباري ورندة محاسنة (٢٠١٣، ٢٤٥) أن الهدف هو ما يتطلع الفرد والجماعة إلي تحقيقه في المستقبل، بحيث يتضمن عدد من المهمات وأسباب القيام بتلك المهمات، كما يرافقها معايير التحقق من إنجازها. ويضيف إليوت Elliot, 2005 أن هذه التعريفات تتضمن أن الأهداف هي نقطة نهاية يحاول الطالب الوصول إليها كما أن الأهداف في صورة سؤال هي مرتبطة بمعايير يستطيع بها الطالب تقييم كفاءته تجاه مهمة معينة، أو تجاه معايير شخصية أو طموح شخصي أو مقارنة مع الأخرين.

وتعتبر الكفاءة Competence؛ جوهر مفهوم أهداف الانجاز، وتوفر الكفاءة معايير لتقييم الأداء، فهي تشمل ثلاث معايير مختلفة هي؛ أ. الكمالية Absolute؛ وتشير إلي جميع المتطلبات أو المهارات اللازمة للمهمة ذاتها. وب.العمليات الداخلية الشخصية Intrapersonal؛ وتتعلق بمدي إمكانية حصول الفرد على أهدافه، وج. المعيارية أو المرجعية Normative وهي تتعلق بالمقارنة بأداءات الآخرين. وهكذا تُقيَم الكفاءة على ضوء كيفية فهم الفرد لمتطلبات المهمة (Absolute)، وكيفية تطوير الفرد لأدائه أو نمو معارفه أو مهاراته (Intrapersonal)، وأخيراً مقارنة أدائه بأداءات الآخرين (Normative). (Elliot & Mcgregor, 2001.501)

وقد مر نموذج أهداف الإنجاز بأربعة مراحل فسر فيها الباحثون توجهات أهداف الإنجاز كما هو موضح بشكل (١) التالي.

شكل (١) مراحل تطور نماذج أهداف الإنجاز (توجهات أهداف الإنجاز)



وقد فسرت توجهات الهدف في بدايتها على أنها نماذج ثنائية تعكس توجهات الأفراد لمباشرة المهام، وإنجازها وتقويم هذا الإنجاز، والتي تكونت من التوجه نحو الاتقان في مقابل التوجه نحو الأداء، ويشير التوجه نحو الإتقان إلي تحسين القدرة، والتمكن من المادة المتعلمة من خلال بذل الجهد والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة باستخدام استراتيجيات ذاتية منظمة للتعلم، مع معايير ذاتية للكفاءة Competence**؛ تتضمن مقارنة الإنجاز الحالي بالسابق، وترصد الأخطاء السابقة في محاولة لتطوير الكفاءة الشخصية.** (Elliot & church, 1997, 219); Elliot & Mcgregor, 1999, 629) **. ويضيف** Elliot,1999 **أن أهداف الإتقان هي أهداف إيجابية من مجموعة من العمليات والنواتج مثل المثابرة في مواجهة الصعاب، والمعالجة العميقة للمواد الدراسية، وزيادة الاستمتاع بالعمل. ويرى إليوت** Elliot, 2005 **أنه نظراً لمحاولات الفرد لتحسين مهاراته فإنه يطور ذاته وينميها. ويمتلك الفرد في أهداف الاتقان أنماط عزو تكيفية، ودافعية داخلية، واستراتيجيات تنظيم ذاتي أثناء الدراسة؛ واحتفاظ طويل المدي بالمعلومات. في حين أن أهداف الأداء ترتبط بمجموعة سلبية من العمليات والنواتج مثل التوقف عن بذل الجهد في مواجهة الصعاب، وتناقص مستوي الاستمتاع بالعمل، ويركز فيها الفرد على منافسة الآخرين ومحاولة نيل استحسانهم وإعجابهم، وربما التفوق عليهم، وقد يتمتع فيها الفرد بكفاءة مدركة مرتفعة. فعندما يحكم الطالب على كفاءته تجاه مهمة معينة أو تجاه معيار شخصي فإنه يتبع هدف موجه لإتقان، وعندما يحكم الطالب على كفاءته تجاه الآخرين فإنه يتبني أهداف أداء .**

فقد تم اعتبار أهداف الاتقان عامة على أنها أهداف تكيفية ترتبط بالفوائد التعليمية والدافعية الإيجابية مثل الاهتمام والاستمتاع والتحصيل. بينما كانت أهداف الأداء - إحجام مرتبطة بقلة الاهتمام والدافعية والتحصيل. أما أهداف الأداء – إقدام فهي ذات نتائج متعارضة ومهمة في الأدبيات البحثية؛ فنتائجها يمكن تحديدها بربطها بمعيارية البند الذي يقيسها، وليس البنود الظاهرية حيث يمكن إيجاد علاقات بين الأداء إقدام والتحصيل. وتعني التوجهات الإقدامية والاحجامية؛ أن الطالب إذا كان مدفوعاً ليؤدي أفضل من الآخرين كالأقران والزملاء فإنه ذو هدف الأداء – إقدام أو أنه يتجنب أن يكون أسوأ من الآخرين فتوجهه يكون هدف الأداء – إحجام. (Putwain & Symes, 2011, 228)

ويذكر كل من إليوت وماكجريجور (Elliot & McGregor, 2001, 505) ورافع الزغول (٢٠٠٦، ١٢٠)؛ أن التوجه نحو الأداء يسعي فيه الفرد لنيل تأييد الآخرين في توجه خارجي للدافعية، وفي محاولة لإثبات الكفاءة، وإظهار القدرة من خلال منافسة الآخرين، والاستظهار بالقدرة دون بذل الجهد، ومن خلال استخدام استراتيجيات تعليم سطحية، وتعتبر فيها الأخطاء إثباتا لعدم الكفاءة. ويوضح ديفيد (David , 2012, 52) أن نوعية الهدف الذي يتمناه الفرد هو أحد العوامل التي تساعد على تشكيل شخصيته. فأهداف الاتقان تجعل الفرد يبحث عن أفضل الفرص في العمل، أما أهداف الأداء كما يرى ثائر غباري ورندة محاسنة (٢٠١٣، ٢٤٥) فهي تجعل الفرد يركز على التفوق على الآخرين، ويتجنب المواقف الصعبة التي قد تظهر فشله؛ لكن لا يستفيد منها في تعلمه. ويرى مارش وآخرون (Marsh, Graven, Hinkely, & Debus, 2003, 190)؛ أن توجه الإتقان أو التعلم يركز على العمليات المرجعية الذاتية التي تعتقد بأن الجهد الملائم يؤدي إلي أداء أكاديمي أفضل، وعلى الالتزام طويل المدي بالامتياز أو التفوق الأكاديمي. بينما يركز توجه الأداء على عمليات المقارنة الاجتماعية والفوز بتقييم إيجابي خارجي للذات والموافقة على القيمة الخارجية للأداء كوسيلة لهدف مرغوب، والاعتقاد بأن القدرة صفة عزوية ثابتة نسبياً لا يمكن تغييرها ببذل الجهد .

وقد يكون مصطلح أهداف الأداء مضللاً بعض الشيء لأنه لا يعني القلق من الأداء في حد ذاته ولكن القلق من الأداء قياساً بأداءات الآخرين. فالطالب الذي يتمني أن يؤدي جيداً في الامتحان ربما يتمني ذلك

لأنه لديه دافعية لتطوير نفسه قياساً بأدائه السابق (هدف الاتقان) أو أنه يحاول الظهور بأنه أفضل من الأخرين (هدف الأداء). وتؤدي الأهداف إلي سلوكيات محددة وخاصة تجاه حالة نهائية مثل الاهتمام، وبذل الجهد والبحث عن المساعدة، واستراتيجيات التعلم.(Putwain & Symes, 2011, 228)

وفيما بين ١٩٩٠ ، ٢٠٠٠ ظهر النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف حيث أضاف إليوت وهاراكييفتش Elliot & Harackiewiecz, 1996 نوعاً آخر من الأهداف إلي النموذج الثنائي لتوجهات الأهداف ليصبح مكوناً من توجه الاتقان – إقدام، وتوجهات الأداء – إقدام، وتوجه الأداء – إحجام. وفي هذا الأخير فإن الفرد يركز على تجنب عدم الكفاءة وما يترتب عليها من آثار ويكافح من أجل ذلك. فتوجهات تجنب الأداء تشير إلي قيام الأفراد بأقل قدر من العمل الضروري مع التركيز على استراتيجيات تقليل العمل أكثر من تعلم المحتوي؛ إذ يدرك صاحبها أنه يتمتع بكفاءة منخفضة. وقد أظهرت دراسة إليوت Elliot , 1999 أن توجهات الأداء – إحجام تميل إلي الارتباط السلبي أو عدم الارتباط بالدافعية الداخلية. وقد تنبأت أهداف تجنب الأداء في دراسة إليوت وآخرون Elliot , Mcgregor & Gable , 1999؛ بالاستراتيجيات السطحية للتعلم، وعدم التنظيم الذاتي، وكانت منبئات سالبة بالعمليات العميقة للتعلم، والأداء على الاختبار. وفي دراسة أخري لهاراكيفييتش وآخرون Harackiewiez, Barron & Elliot, 1998 ، ارتبطت أهداف تجنب الأداء سلباً باستراتيجيات التوضيح وإيجابا باستخدام الاستراتيجية العميقة.

لقد قدم النموذج الثنائي نوعين من الأهداف هي أهداف الاتقان وأهداف الأداء، وهما من نوع الأهداف الإقدامية لدي آيمز Ames , 1992؛ إذ كان الغرض من هذين النوعين إما تنمية الكفاءة بإتقان المهمة أو الظهور بمظهر الكفء أمام الآخرين حتى ولو كانت هذه الكفاءة عادية (هدف الأداء). وقد تسبب إضافة أهداف تجنب الأداء أو الأداء – إحجام، والتي يحاول فيها الفرد تجنب الظهور بمظهر غير كفء أمام الآخرين؛ في إعادة النظر في النموذج الثلاثي ليظهر فيما بعد نموذج ٢×٢ لأهداف الإنجاز.

فقد أضاف إليوت وماكجريجور Elliot & Mcgeror, 2001 نوعاً آخر لتوجهات الأهداف وهو توجه الإتقان - إحجام في نموذج أسماه نموذج ٢×٢ لأهداف الانجاز 2 ×2 A Achievement Goals Model. ويتضمن هدف الإتقان – إحجام أو هدف تجنب الاتقان على

عمليات سلبية للكفاءة؛ إذ يحاول الفرد تجنب عدم الفهم الشامل أو محاولة الاتقان لمهام التعلم خوفاً من الفشل، فهي أهداف إجرائية في تطبيقات دافعية متعددة مثل؛ السعي إلي عدم اكتساب أخطاء في العمل أو تجنب عدم إكمال أسئلة الامتحان أو عدم إجابتها كاملة. وهي نوع من الأهداف يركز علي الانتباه المنظم، والخوف من عدم الأداء الجيد؛ نتيجة عمليات وتقييمات سلبية لكفاءة الفرد. (Elliot & Mcgregor , 2001 , 503)

وينظر نموذج ٢×٢ للكفاءة على أنها عملية مركبة تتكون من بعدين أساسيين، التحديد Definition ويتم تفسيره في ضوء معيارين هما المرجعية Normative والتي تتعلق بالأداء Performance، والثاني هو العمليات الشخصية الداخلية Intrapersonal، والتي تتعلق بالإتقان (Mastery). أما البعد الثاني فهو التجاذب أو المرغوبيةValence؛ وهو ينطوي على عمليات إيجابية للوصول إلي النجاح Approaching success مثل هدف الإتقان – إقدام، وهدف الأداء – إقدام، والعمليات الأخري هي عمليات سلبية لتجنب الفشل avoiding failure؛ مثل هدف الإتقان – إحجام، وهدف الأداء – إحجام. (Elliot & Mcgregor,2001.501)

إن الخروج على النموذج المفترض لأهداف الإنجاز ٢×٢ A 2×2 Achievement Goal Model، ودراسة أهداف الإنجاز والتوجهات الدافعية من خلال أطر نظرية مختلفة، وإيجاد علاقاتها بعوامل مختلفة؛ مهد لظهور توجهات أخري تتداخل مع النموذج المفترض؛ مثل التوجهات التي تتعلق بمرجعية الذات أو البحث عن المساعدة من الأخرين بهدف إتقان المهمة، أو تطوير الأداء بهدف مقارنة الأداء الحالي بالسابق أو توقعات الأداء في المستقبل. فقد ذكر بنجامين (Benjamine,2005,3) أن التوجهات الدافعية هي ميل لتحقيق أنواع مؤكدة من الخبرات والمعتقدات المرتبطة بمسببات النجاح، وتشمل ثلاث توجهات رئيسية هي؛ توجه المهمة Task Orientation ويسعي فيه الفرد لاكتساب المعرفة، وتطوير ذاته من خلال التعاون مع الآخرين، والتوجه الثاني هو توجه الأنا Ego orientation، ويسعي فيه الفرد للتميز عن الآخرين، والتوجه الثالث هو توجه تجنب العمل Work avoidance orientation، وفيه يسعي الفرد لإنجاز المهام السهلة في أقل وقت ممكن وبأقل مجهود.

وقد بدأ مارش وزملائه March et al., 2003 في التصريح بوجود عوامل أخري متداخلة مع عاملي التمكن أو الاتقان والأداء في نموذج أهداف الانجاز مثل؛ عوامل المقارنة الذاتية، وإتقان المهام،

وتجنب الفشل، والمقارنة الاجتماعية. إذ أنه يمكن النظر إلي التوجهات الدافعية على أنها تتعلق بعوامل ذات رتبة أعلى هي؛ أ. عامل الأنا أو الذات ويشمل: التوجه نحو التمكن أو الاتقان Mastery، والتوجه الداخلي Intrinsic، والتوجه التعاوني Cooperative، والتوجه الفردي Individual، ب. عامل المهمة ويشمل: توجه الأنا، والتوجه التنافسي، وتوجه الإقدام على النجاح، وتوجه تجنب الفشل. (Marsh, et al., 2003, 190)

إن تعريف الهدف باعتباره الغرض purpose من النجاح؛ جعل مصطلح أهداف الإنجاز غير محدد. فالغرض يتضمن السبب وراء وجود الشيء مع توقع نتيجة مرغوبة ومقصودة من وراء الهدف، كما يتضمن الكفاءة في المهمة. لذا فقد راجع إليوت وموراياما Elliot & Murayama,2008 نموذج ٢×٢ لأهداف الإنجاز والمقياس المعتمد على هذا النموذج؛ مما أدي لظهور مقياس أهداف الانجاز المعدل A 2×2 Achievement Goal Questionnaire –Revised (AGQ–R)، وقد تم اختباره في دراسات مختلفة .

وقد اهتم إليوت وفراير Elliot & fryer, 2008 بالغرضية من الهدف، والكفاءة المعتمدة على الهدف والتي توجه السلوك، إذ يمكن تحديد الكفاءة بناء على المعيار المستخدم في تقييم تلك الكفاءة، والتي تشير إلي أن الفرد يؤدي جيداً أم سيئاً. ومن خلال النظر إلي معايير التقييم نجد أن هناك معايير تتعلق بالمهمة، ومعايير تتعلق بالذات، ومعايير تتعلق بالآخرين، وبالنظر إلي أهداف الاتقان فإنها تتكون من معيارين مختلفين للتقييم هما الكفاءة المعتمدة على المهمة والكفاءة المعتمدة على الذات، مما أثار التساؤل حول ما إذا كان هذين المعيارين متشابهين لدرجة وضعها في بنية واحدة للهدف أم أنهما مختلفين لدرجة وضعهما في بنيتين مختلفتين للهدف. لذا اختبر إليوت وآخرون Elliot , Murayama & pekrun, 2011 هذا التساؤل واختبر النموذج ٣×٢ لأهداف الإنجاز بهدف تسهيل دراسة الأطر الدافعية في الأنظمة التقليدية كالأنشطة الصفية واللاصفية، والأنشطة الحفزية، وتعزيز الأدبيات المهتمة بدافعية الإنجاز؛ وتم طرح نموذج أهداف الإنجاز ٣×٢ A 3×2 Achievement Goal Model (A 3×2 AGM).

وفي النموذج تم تقسيم أهداف الاتقان إلي أهداف خاصة بالمهمة وأهداف خاصة بالذات وذلك

في نموذج هرمي تم تقسيمه وقياسه طبقاً لعوامل ومتطلبات شخصية وموقفيه. فالعوامل الشخصية الإقدامية والإحجامية قد تكون دافعية؛ كالحاجة للإنجاز والخوف من الفشل. وتتمثل المتطلبات الموقفية في بيئة الصف الدراسي؛ حيث تتحكم جزئياً في الأهداف الذاتية، وتتأثر بالأهداف التي يتبناها المعلم، أو تلك الأهداف التي تتم إثارتها في الفصل، أو بالرسائل التي يوجهها المعلم حول الاختبار والفحوصات المهمة (Putwain & Symes, 2011, 228).

وقد افترض إليوت وآخرون (Elliot et al., 2011, 633)، ستة أنواع أساسية للأهداف وهي :

أ- <u>الأهداف المعتمدة على المهمة</u> Task – based goals : وهي تهتم بالمتطلبات الكاملة للمهمة مثل؛ الحصول على إجابة صحيحة، أو فهم الفكرة كمعيار مرجعي للتقييم. وبالتالي تُعرَف الكفاءة على ضوئها على أنها "الأداء الجيد أو السيء المرتبط بمتطلبات المهمة نفسها". ويتطلب هذا المعيار قدرة الفرد على التمثيل المعرفي للمهمة وتحديد الدرجة التي يكون عندها الفرد قد أنجز المهمة أو لا. وإذا تم اعتبار هذا المعيار مرجعاً للحكم على الكفاءة؛ فإن الفرد يستطيع أن يحظى بتغذية راجعة مباشرة ومعتدلة أثناء قيامه وانشغاله بالمهمة. وتتكون توجهات الأهداف المعتمدة على المهمة من؛ أ. توجه هدف المهمة – إقدام Task – approaching goals؛ ويركز فيه الفرد على الحصول على الكفاءة المعتمدة على المهمة مثل أداؤها بطريقة صحيحة، وب. توجه هدف المهمة – احجام Task – avoiding goals؛ ويركز فيه الفرد على تجنب عدم الكفاءة في المهمة مثل تجنب القيام بأخطاء في أداء المهمة أو أدائها بطريقة خاطئة.

ب- <u>الأهداف المعتمدة على الذات</u> Self – based goals: فهي تستخدم التقييم الشخصي للفرد كمعيار مرجعي. والكفاءة هي " الأداء الجيد أو الضعيف المرتبط بكيفية أداء الفرد في الماضي أو أدائه المحتمل في المستقبل". إن استخدام هذا المعيار يتطلب قدرة معرفية أكثر من المعيار المعتمد على المهمة؛ فهو يتطلب تقييم العوائد من وراء السلوك وفي تسلسل زمني. وتشمل الأهداف المعتمدة على الذات نوعين هما؛ أ. هدف الذات - إقدام Self – approaching goals ويركز على الكفاءة المعتمدة على الذات مثل أن يؤدي الفرد أفضل من ذي قبل. وب. هدف الذات – إحجام Self – avoiding goals ويركز على تجنب عدم الكفاءة المعتمد على الذات مثل تجنب أن يكون أسوأ من أدائه السابق.

ج. **الأهداف المعتمدة على الآخر** Other – based goal : **وهي أهداف تستخدم معايير بين شخصية تتمثل في عمليات المقارنة الاجتماعية، والتي قد تكون واضحة في مواقف أخري، وهي أهداف تتطلب معلومات وقدرة على التمثيل المعرفي أقل من تلك المطلوبة في الأهداف المعتمدة على المهمة. إن التغذية الراجعة للأهداف المعتمدة على الآخر يجب الحصول عليها بناء على تقدير شخص آخر، والتي غالباً ما تكون متأخرة على إتمام المهمة كما تكون واضحة وعلنية أمام الآخرين. ويمكن تصنيف الأهداف المعتمدة على الآخر إلي أ. هدف الآخر – إقدام** Other – approaching goal**، ويركز فيه الفرد على الحصول على كفاءة مقيمة من الآخرين مثل أن يؤدي الفرد أفضل من الآخرين، وب. هدف الآخر – إحجام** Other – avoiding goal **وهو يركز على تجنب أن يكون الفرد أسوأ من الآخرين أو أن يتجنب أن يظهر بمظهر غير كفء طبقاً لتقييمات الآخرين.**

ب. **الاستغراق الأكاديمي:** Academic Engagement

ذكر آستن 1993 , Astine **أن الطلاب يتعلمون عندما يستغرقون في تعلمهم، والاستغراق تعني مقدار الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في خبراته الأكاديمية. فهناك استغراق أكاديمي يشمل أنواع السلوك المركبة التي يقوم بها الطالب في دراسته ؛ مثل عدد ساعات استذكاره، واهتمامه بالمنهج، وتوفر عادات دراسية جيدة لديه ، كما يهتم الطالب بتوسيع علاقاته مع طلاب آخرين ومع معلميه ، ويكون الطالب فيها راضٍ عن جميع ملامح خبرته في المؤسسة التعليمية أكثر من الطلاب الآخرين. ويحاول الطالب المستغرق أن يستثمر علاقاته مع الطلاب الآخرين في مناقشة محتوي المقرر الدراسي، وعمل مشروعات جماعية وتدريس طلاب آخرين، وقد كانت جميع هذه السلوكيات مرتبطة بتحسين تقديرات الطلاب المستغرقين في تعلمهم، وتعلمهم مهارات حل المشكلات، وتحسين قدراتهم القيادية، وتسجيلهم في الدراسات العليا، والمعرفة العامة.** (Astine, 1993, 66). **ويتفق تنتو**Tinto **مع ما ذكر عن استغراق الطالب في التعلم ؛ فالاستغراق في التعلم ارتبط إيجابياً بنوعية الجهد المبذول في التعلم والمثابرة. وتشمل جهود الطالب المبذولة ؛ الانضمام إلي مجموعات من الطلاب، والأنشطة التعليمية، وعلاقات موسعة مع المعلمين والإداريين في المؤسسة التعليمية** (Tinto , 1993 , 131)

وقد عرف بولوك Pollock,1997 **الاستغراق** engagement **بأنه الاندماج الداخلي**

للفرد في العمل أو التطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما ينعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد أو التزامه نحو عمله، وقد ظهر مصطلح الاستغراق في بدايته لوصف شعور ارتباط الموظفين العاطفي بالمنظمة فيما يسمي بالاستغراق الوظيفي. فالاستغراق يعني أن يحب الفرد عمله لو أن يكون مهتماً بالعمل المرتبط به.

وقد ذكر مازن رشيد (١٩٩٣: ١٠٢ -١٠٣) أن مفهوم الاستغراق يمكن التعبير عنه من خلال ثلاثة أمور هي؛ الأول؛ انغماس الذات والأنا: حيث يكون الطالب منهمكا في استخدام مواهبه ومستوعبا لمهامه ولديه علاقات اجتماعية جيدة في بيئة عمله، وتنغمس الأنا إلى الحد الذي يكون فيه تقدير الفرد لذاته متأثرا بمقدار ما يدركه من مستوى أدائه، إذ يزداد تقديره لذاته من خلال الأداء الجيد. والثاني؛ محور القدرة: وتعبر عن كون العمل محورا لحياة الفرد، ومُعرِفا لذاته ونجاحها؛ بحيث يمثل إطارا مرجعيا مهما لتقدير الذات. والثالث هو التقمص: وهو يصف الحالة النفسية العامة للشخص خلال قيامه بعمله مقارنة بالأنشطة الأخرى مثل كيفية قضاء وقت الفراغ، حيث يتطابق الفرد مع عمله بنشاط، وينظر إلى أدائه على أنه مهم لقيمته الذاتية وتصوره عن ذاته.

وأورد رامسي وآخرون Ramsey et al., 1995 أن مفهوم الاستغراق له أربعة عناصر جوهرية هي؛ أ. أن يكون العمل هو الاهتمام الأساسي في الحياة، و ب. المشاركة الفعالة في العمل، و ج. أن يكون الأداء هو الأساس لتحقيق الذات، و د. أن يرتبط الأداء بمفهوم الفرد عن ذاته. فالبيئة التي تعمل على تعزيز الاستغراق تهتم ببناء علاقات فعالة مع الأفراد، والاعتراف بقيمتهم، وتوفير فرص لنموهم. فالمرونة في إيجاد فرص لتطوير الأفراد، واستغلال مواهبهم تشجع على الاستغراق. وينبع مفهوم الاستغراق من الاعتقاد بأن الجميع لديه القدرة على النجاح، والاعتقاد في أن الفرد يمكنه تحقيق نتائج غير عادية، وإتاحة الاختيارات أمام الفرد (هاشم العبادي وولاء جودت، ٢٠١٢، ٧٧). ويذكر تيواري Tiwari , 2011 إن الاستغراق يتضمن عمليات عقلية وانفعالية؛ فالعمليات العقلية تشمل وعي وإدراك الفرد للمهام، واهتمامه بتحسين أدائه في هذه المهام، أما العمليات الانفعالية فتتضمن الاندماج الانفعالي بالمهمة، وارتباط أداء المهمة بمفهوم الفرد لذاته، وشعور الفرد بالإيجابية تجاه المهمة أو المهام الموكلة إليه.

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

فإذا ما حاولت البيئة التعليمية استغلال طاقات المتعلمين، والأخذ باحتياجاتهم على نحو أفضل، وكذلك إتاحة الفرص المتعددة لهم لتحديد مسارات تحقيق أهدافهم؛ فإن هذا المناخ العام يساعد على تطوير الثقافة التي تشجع المواقف الإيجابية للعمل وأهمها الاستغراق في العمل. وقد تنوعت القياسات المختلفة لرصد استغراق الطلاب بدءاً من الحضانة إلي المدرسة الثانوية من تقارير ذاتية وتقارير معلمين للطلاب ومقاييس ملاحظة، والتي يصعب الفصل بينها لأنها تختلف من حيث توجهاتها النظرية، إلا أن استغراق الطالب أصبح متغير مثير للدراسة للحد من مشكلات الملل والاغتراب وارتفاع معدلات التسرب بين الطلاب. ومن هذه المقاييس ما يتناول الاستغراق عامة لدي الطالب، ومنها ما يصف الاستغراق على مستوي الصف الدراسي، ومنها ما يصف استغراق الطالب في موضوع أو مادة دراسية محددة، ومنها ما يناقش العلاقات والفرص والكفاءات الشخصية التي يقوم بها الطالب لتجنب المخاطر وزيادة العوائد الإيجابية للتعلم.

فمقياس هارت وآخرون Hart et al., 2011 لاستغراق الطالب Student engagement كان له اتساق داخلي جيد وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن له خمسة أبعاد هي: الاستغراق الفعال في التعلم Affective engagement – Liking for learning

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

والاستغراق الفعال في المدرسة Affective engagement – Liking for School والاستغراق السلوكي ذو الجهد والمثابرة Affective engagement – Effort & Persistence. والاستغراق السلوكي متعدد المنهج Affective engagement – Extra Curricular. والاستغراق المعرفي Cognitive engagement ، ولم يفصل جيمرسون بين الدافعية والاستغراق الانفعالي (Hart; Stewart & Jimerson, 2011, 71).

ويرى رانيولدز Raynolds , 2001 على أن السلوكيات التقديرية الإيجابية التي تقدمها البيئة للفرد مثل الاعتراف بقيمته وتوفير فرص لنموه وتعلمه ؛ تعمل على تشجيع الفرد على الاستغراق في مهام عمله، بما يتضمنه ذلك من إدارة التعلم الذاتي، وبناء قدرات طويلة الأجل وليست فقط مجرد تصحيحات على المدي القصير. (هاشم العبادي وولاء الجاف، ٢٠١٢، ٧٥)

وقد افترض الباحثون نماذج نظرية تقترح أن استغراق الطالب يتنبأ بالانجاز والنجاح في المدرسة مثل نموذج تحديد المشاركة لفين Finn, 1989 حيث يقيس الاستغراق السلوكي من خلال المشاركة، والاستغراق الانفعالي من خلال التحديد ؛ حيث يظهر الطالب المستغرق مشاركة سلوكية في التعلم وفي طابع انفعالي إيجابي، وحيث يثابر من أجل مواجهة التحديات. وذلك في الوقت الذي يمل فيه الطالب غير المستغرق ويكون سلبياً ومستسلماً ويظهر عليه انفعالات سلبية كالغضب واللوم والإنكار. (Finn, 1989, 119)

وترى مرفت قاسم (٢٠١٢: ٩٥ - ٩٧) أن هناك عوامل تساعد على زيادة مستوى الاستغراق وهي؛ توفر الرغبة والقدرة على انهماك الفرد في عمله، وتوفر إطار من القيم الدافعية للاستغراق في العمل. في حين يري رويل Ruyle, M. 2014 أن المصطلح Engagement يشرح الاستغراق المعنوي للطالب داخل البيئة التعليمية، ومسئوليته خلال التعلم، وأثر ذلك على المناخ المدرسي، واستثمارات الطالب النفسية في تعلمه وابتكار معايير جديدة للتعلم من خلال استغلال الفرص المتاحة في المدرسة؛ حيث يفخر الطالب المستغرق ليس فقط بالحصول على درجات، ولكن أيضاً يفخر بقدرته على فهم المواد ودمجها واستيعابها واستخدامها في الحياة. فالاستغراق مفهوم واسع في مقابل التقييم الضيق لإنجاز الطالب، ويساعد على خلق بيئات تعليمية جديدة أكثر جاذبية، وتزود الطالب بأسباب مقنعة للمثابرة والتحصيل. (Ruyle, 2014, 14)

كما يساعد الاستغراق في تحديد الأطفال المعرضين للخطر؛ وهم من تم تعريفهم من قبل المختصين بأنهم الطلاب ذوي الاحتمالات الأكبر للتسرب من المدرسة، ويميلون لإظهار سلوكيات جانحة مثل؛ تعاطي المخدرات والحمل والجنوح والتشرد، وقليلاً ما يكملون تعلمهم ويتخرجون؛ لذا يهتم المختصون بالاستغراق في التعلم لتقييم الاحتياجات التعليمية والتشخيص والوقاية. (NZUAAU, 2006, 9)

وقد أشار سكشينتميهالي (Csikszentmihaly, 1990,) حالة الاستغراق المطلق بأنها؛ حالة تدفق نفسي والتي يشعر فيها الفرد بالتوحد والتركيز فيما يقوم به، والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة مع احساسه العام بالنجاح في التعامل مع هذه الأنشطة؛ إذ يشعر الفرد بقدرته على تملك مقاليد الحاضر. وفي حالة التعلم المثلي يكون المتعلم في حالة من الاستغراق الكامل فيما يتعلمه، ويكون الفهم في أقصي درجاته، وقد وجد جول وميهالي (١٩٩٦) علاقة موجبة بين التدفق النفسي، وكل من تقدير الذات والدافعية والقدرة على وضوح الأهداف، إذ يتضمن الاستغراق أن يكون الفرد بكامل منظومات شخصيته في مهمة تذوب فيها هذه الشخصية. دون افتقاد الوجهة والمسار مع عدم الاحساس بالوقت أو الزمن. وتستمر هذه الحالة حتى يتم إنجاز المهمة مهما طالت المدة الزمنية، وتتميز هذه الخبرة بالاستمتاع والبهجة والإيجابية (عفراء العبيدي، ٢٠١٦، ١٩٧ -١٩٨). على حين يرى جولمان (٢٠٠٠، ١٣٤) أن التدفق النفسي هو حالة من استغراق الإنسان في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروتها. وتستمر هذه الحالة بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق. وتمثل هذه الحالة أقصي درجة للأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد من الإصابة بالملل والاكتئاب والتوتر والقلق. فالاستغراق في الأداء مع الشعور بالسرور يكون هو الدافع والمحفز الذي يسهم في تخفيف الاضطرابات الانفعالي.

ويري سليجمان أن الاستغراق أو الانغماس أو الاندماج في حياة تزخر بطاقات ونشاطات الإنسان هو أحد مستويات التدفق. ولا يفرق سليجمان بين الاندماج أو الاستغراق وبين مفهوم التدفق والخبرة المثالية لدي ميهالي. إن الاستغراق في حالة التدفق تجعل الفرد يستثمر ويبني ثروة نفسية للمستقبل؛ لذا اعتبر سليجمان المتعة علامة على تحقيق الإشباع البيولوجي بينما الاشباع علامة على تحقيق النمو النفسي، وأن التخلص من المتع عمل سهل، في حين أن الاستغراق في مزيد من الاشباعات يعد عملاً صعباً. فالاشباعات تنتج التدفق لكنها تتطلب مهارة وجهداً، وقد تواجه عوائق وتحديات، لذا فهي

معرضة للفشل في حين أن المتع لا تتطلب جهداً ولا مهارة لذا فهي غير معرضة للفشل (سليجمان ٢٠٠٢ ، ١١٩). وتعرف عفراء العبيدي (٢٠١٦، ٢٠٠) التدفق بأنه حالة من الاستغراق والانغماس والسرعة والدقة في أداء عمل ما للوصول إلي أعلى مستوي من الأداء، ويرافق هذه الحالة شعوراً بالسعادة والاستمتاع الشخصي، وانخفاض الإحساس بالزمان والمكان، ونسيان للذات عند القيام بالعمل.

وقد اعتبر أغلب الباحثون أن استغراق الطالب يتضمن ثلاث مؤشرات هي الاستغراق السلوكي، والاستغراق الانفعالي، والاستغراق المعرفي، ثم أضيف الاستغراق الاكاديمي مؤخراً كمؤشر رابع لاستغراق الطالب. ويعرف الاستغراق الأكاديمي بالوقت الذي يأخذه الطالب في المهمة قياساً بالعوائد وراء استغراق الطالب مثل متوسط درجة الصف. (Hart et al., 2011, 70)

ويقدم الاستغراق السلوكي فكرة عن الاشتراك والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية واللامنهجية، ويعتبر أمراً حاسماً لتحقيق نتائج دراسية وتحصيلية إيجابية. ويعتبر الاستغراق السلوكي سلوكاً إيجابياً يتضمن الالتزام بقواعد الصف، وغياب السلوكيات التخريبية مثل؛ الغياب عن المدرسة وافتعال المشكلات، ويتطلب قياس الاستغراق السلوكي أن يسجل الطلاب بيانات عن انتباههم، وحضورهم، والوقت الذي ينهون فيه واجباتهم وتحضيراتهم للصف، والاشتراك في الصف، والتركيز، والمشاركة في الأنشطة الصفية، وبذل الجهد، والبعد عن السلوكيات الخطرة (Fredricks & McColskey, 2012, 770) . ويسمي ريتش وآخرون (Rich, Jeffery & Eeeanr, 2010, 13) توجيه الفرد لطاقاته المادية نحو استكمال مهمة معينة بالاستغراق الجسدي أو المادي؛ إذ يتراوح الاستغراق المادي بين الانخراط الكامل في المهمة والانخراط النشط.

ويركز الاستغراق الانفعالي على ردود الأفعال الإيجابية أو السلبية تجاه المعلمين والزملاء والأكاديميين أو المدرسة، ويعرف باعتباره دالاً على الانتماء للمدرسة أو الشعور بأهميتها وقيمتها، أو تقدير النجاح في المهام المدرسية. ويدل الاستغراق الانفعالي الإيجابي على سعي الطالب لتحقيق علاقات مع زملائه في المؤسسة، والتأثير والتأثر باستعدادهم القيام بالعمل. ويتضمن قياس الاستغراق الانفعالي أسئلة حول عدد لا يحصي من الموضوعات ذات الصلة بردود الانفعالات الانفعالية تجاه المدرسة مثل؛ أن يكون الطالب سعيداً أو قلقاً، ويعبر عن رغبته أو استمتاعه، وينفعل تجاه الفشل أو التحدي، ويشعر

بالأمن، ولديه علاقات إيجابية أو داعمة مع معلميه أو أقرانه، ولديه دعم أسري للتعلم ويعبر عن مشاعر الانتماء للمدرسة وشعوره بأن المدرسة ذات قيمة (Hart et al., 2011, 70). ويرى ريتش وآخرون (Rich, et al., 2010, 13)؛ أن الاستغراق من الناحية الانفعالية يعني وجود علاقات قوية بين أفكار ومشاعر الفرد وبين عمله؛ ما يؤدي إلى مشاعر الحماس والفخر.

ويعبر الاستغراق المعرفي عن مستوي الاستثمار النفسي للطالب في التعلم، ويتضمن أن يكون مفكراً واستراتيجياً ومستعداً لبذل الجهد المطلوب لفهم المهام المعقدة واتقان المهارات الصعبة. وهو مصطلح عام يضم المعتقدات حول أهمية وقيمة التمدرس وأهداف التعلم والطموحات المستقبلية. ويتضمن استخدام استراتيجيات معرفية عن كيفية تعمق الطالب في دراسة المحتوي من خلال التنظيم الذاتي، واستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ والتي تعبر عن إدارة الطالب لعمليات التعلم كالتخطيط والبحث عن المعلومات كما يتضمن الاستغراق المعرفي بذل فريد من الجهد في العمل للحصول على ما وراء متطلبات المدرسة (Hart et al., 2011, 70). وقد ذكر ريتش وآخرون (Rich et al.,, 2010, 13) أن الاستغراق من الناحية الإدراكية يعبر عن انغماس الأفراد بشكل كامل في ممارسة أعمالهم؛ فالمستغرقون قادرون على تجاهل لهو المنافسة، ويركزون بشكل مكثف على المهام التي أعطيت لهم. فاعتقاد المتعلمين في إمكانية صناعة مستقبلهم، وتوفر فرص لنموهم؛ هو ما يشجعهم على الاستمرار في استغراقهم واستغلال مواهبهم.

من العرض السابق يتضح أن الاستغراق الأكاديمي هو من الخبرات الإيجابية التي تنبئ بالمتعة في التعلم؛ والذي يتضح في اهتمام الفرد بتخطيط أنشطة الاستذكار، ومتابعة جوانب الإخفاق في أدائه الأكاديمي، ومحاولة معالجتها. وتعتبر عوامل مثل؛ قدرة الفرد على تعرف دوره، وتخطيطه لكيفية تنمية أدائه، وانخراطه في مراقبة مراحل تطور أدائه، وتوفير تغذية راجعة لديه؛ هي عوامل جميعا تكون بمثابة معززات للاستغراق. ويجعل الاستغراق الأفراد مندمجين بفاعلية في أداء مهامهم ومتفانين في أداء واجباتهم. ويعكس الاستغراق مشاعر السعادة والرضا وتقدير الذات. فالمستغرقون في أعمالهم هم أشخاص إيجابيون ومهتمون ومتحمسون لأداء أعمالهم، وعلى استعداد مستمر للعمل وزيادة الجهد المبذول فيه للقيام به على أكمل وجه.

وبذلك افترضت الباحثة أن الاستغراق الأكاديمي يشمل بعد الخبرة الإيجابية المتعة في التعلم

فيما أسمته بحالة التدفق. كما يشمل الاستغراق الأكاديمي بذل الجهد وإدارة الوقت لتحقيق أداء منشود رغم الصعاب لذا أسمته الباحثة بالمثابرة. ونظرا لمحاولة الفرد للوصول إلى مستوى محدد؛ فهو يحاول تطوير مهاراته الذاتية لذا رأت الباحثة ضرورة اشتمال الاستغراق الأكاديمي على تطوير المهارات الذاتية. ولأن العمل ممتع ويستحوذ على وقت وجهد الفرد ومحاولات تطوير مهاراته فهو؛ خبرة إيجابية تمتلك حياتهن ويعيش على ضوئها ليصبح العمل والأداء هما أساس ومحور الحياة؛ لذا فمن الضروري لقياس ودراسة الاستغراق الأكاديمي أن يمثل العمل محور حياة الفرد.

ج. مصطلحات الدراسة:

١. **توجهات الأهداف (٢×٣)؛ يصف إليوت وزملائه** Elliot et al., 2011 **توجهات الأهداف في نموذج (٢×٣) بأنها " تلك الكفاءة المعتمدة على معايير تقييم الأداء والتي تتضمن موجهات للسلوك سعا وراء نتيجة مرغوبة ومقصودة؛ وهي تشتمل على معايير تقييمية ترتبط بالمهمة، أو بالذات، أو بالآخر، وقد تكون هذه التوجهات إقدامية أو إحجامية". ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس توجهات الأهداف (٢×٣) المستخدم في هذه الدراسة".**

٢. **الاستغراق الأكاديمي: " وهو يعبر عن حالة الاندماج والاستمتاع والمشاركة بالأنشطة الدراسية التي يقضي فيها المتعلم مزيدا من الوقت، ويبذل كثيرا من الجهد لتطوير مهاراته الذاتية وصولا للانغماس الكامل في عمله؛ الذي يصبح محورا ترتكز عليه طموحاته وآماله المستقبلية، وتتأثر به كافة أنشطته الحياتية" ، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاستغراق الأكاديمي المعد والمستخدم في هذه الدراسة، وهو يشتمل على أربعة أبعاد هي:**

(أ) التدفق: وهي الحالة الإيجابية من الاستمتاع والبهجة في مزاولة الأنشطة الدراسية، وهي ذات بعد انفعالي للاستغراق الأكاديمي.

(ب) المثابرة: وهي تعبر عن سلوكيات بذل الجهد في مواجهة الصعاب وإدارة الوقت لتحسين الأداء، وهي ذات بعد سلوكي للاستغراق الأكاديمي.

(ج) تطوير المهارات الذاتية: وهي محاولة الطالب لتحسين ذاته وإدراكه لنقاط ضعفه وقوته ومحاولة معالجة جوانب إخفاقه في أدائة الأكاديمي؛ في جانب معرفي إدراكي للاستغراق الأكاديمي.

(د) العمل محور الحياة: وهو يتضمن أن تكون جميع جوانب العمل الأكاديمي مؤثرا فيي باقي أنشطة الطالب الحياتية، ويستقي من عمله معايير للحكم على أدائه في حياته العامة، ويتضمن تصورا واعتقادا عن طموحات الطالب وآماله، والتي تكون فيها الدراسة بعدا مهما.

سادسا: الدراسات السابقة:

أ. **دراسات تناولت توجهات الأهداف (نموذج ٣×٢):**

- **دراسة دافيد** David , A. 2012 **: هدفت الدراسة إلي اختبار النموذج الرابع لأهداف الانجاز** A 3×2 Achievement Goals Model **(٣×٢) على عينة فلبينية من طلاب الجامعة، حيث أسفرت الدراسة عن صحة النموذج البنائي لأهداف الانجاز (المهمة – الذات – الآخر) بنوعيها الإقدامية والإحجامية، والمراجعة النظرية للعمليات النفسية التي يتضمنها تحقيق الدوافع لدي الطلاب عينة الدراسة. كما كانت متوسطات درجات العينة أقل من نظيرتها في العينة الألمانية والأمريكية كما في دراسة إليوت** Elliot , 2011 **وأن ترتيب أهداف الانجاز لديهم كانت الأهداف المعتمدة على الذات ثم الأهداف المعتمدة على المهمة ثم المعتمدة على الآخر. وقد أعزى دافيد** David, A.2014 **ذلك إلي الفروق الفردية الثقافية حيث كانت متوسطات درجات العينة الهولندية أعلى من متوسطات درجات العينة الألمانية والأمريكية وأعلى من العينة الفلبينية.**
- **دراسة و وتشانتشين** Wu, Chun-chin, 2012 **: هدفت الدراسة إلي التحقق من صحة بناء مقياس نموذج أهداف الانجاز ٣×٢ لدي طلاب المدارس الإعدادية والابتدائية في تايوان، وما إذا كانت توجد فروق بين الجنسين في أهداف الانجاز. وقد تمتع المقياس باتساق داخلي عالى لدي العينة، وأظهر أنه مناسب لطلاب المرحلة الإعدادية وليس طلاب المرحلة الابتدائية. كما أوضحت النتائج أنه لم توجد فروق بين الجنسين في أهداف الانجاز.**
- **دراسة ماسكريت وآخرون** Mascret, Elliot & Cury 2015 **: هدفت الدراسة إلي اختبار نموذج أهداف الانجاز (٣×٢) على عينة من المعلمين لتوضيح الفروق الفردية بينهم. وقد أوضحت النتائج أن أهداف المعلمين -عينة الدراسة - تتناسب ونموذج أهداف الانجاز (٣×٢) المقترح، والذي أظهر اتساقاً داخلياً جيداً في الدراسة. كما ارتبطت أهداف الانجاز في الدراسة ببنيات أخري**

ذات صلة تحقيق الأهداف وهي؛ النظريات الضمنية للقدرة، والممارسات والاهتمامات التعليمية.

- دراسة جانس Janse, R. 2016: هدفت الدراسة إلي تعرف العلاقة بين العوامل الخمسة الكبري للشخصية والأبعاد الستة لأهداف الانجاز (نموذج ٣×٢) لدي طلاب المرحلة الثانوية في هولندا بلغ عددهم (٢٤٨) طالباً. واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبري للشخصية ونسخة مترجمة عن نموذج أهداف الانجاز (٣×٢)، وقد تم إجراء تحليل عاملي توكيدي للتأكد من صدق الأداتين على عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ضعيفة بين متغيرات الدراسة إلا أنها كانت علاقة دالة احصائياً، أما العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالأبعاد الستة منفردة فكانت أغلب العلاقات غير دالة فيما عدا العلاقة بين كل من توجه الذات – إقدام، والذات – تجنب لدي الطلاب الانفعاليين فكانت العلاقة دالة؛ فهم يتسمون بمشاعر من القلق والخوف يجعلهم يبدئون الامتحان في الوقت المحدد ويسعون للحصول على درجات جيدة. وباعتبار أن النموذج الحالي لأهداف الانجاز (٣×٢) قد قسم أهداف الاتقان إلي أهداف المهمة وأهداف الذات فبجمع هذه الأهداف سوياً كانت العلاقة دالة بين الضمير/الوعي وبين أهداف الاتقان بنوعيها الإقدامية والإحجامية. وقد كانت أعلى متوسطات درجات لدي العينة هي أهداف المهمة (١٧.٦٢) ثم أهداف الذات (١٦.٣٨).
- دراسة لور وترنر Lower & Turner 2016: هدفت الدراسة إلي اختبار صحة نموذج أهداف الانجاز (٣×٢) على عينة من الرياضيين. وقد تم ترجمة مقياس نموذج أهداف الانجاز (٣×٢) في مجال الرياضة الترفيهية الجماعية؛ لاختباره في مقابل بدائل أخري لقياس أهداف الانجاز. وقد تم تطبيق المقياس على (٦١٤) فرداً في مؤسسات تعليمية رياضية كبيرة فيما بعد التعليم الثانوي في الولايات المتحدة. وبإستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من صدق المقياس توصلت الدراسة إلي عدد من النتائج؛ فقد قدم المقياس بديلاً جيداً عن باقي أدوات قياس الدافعية فهو نموذج مناسب لقياس وفهم الفروق الدافعية لدي المشاركين الرياضيين. كما وجدت فروق دالة احصائياً بين التوجهات الستة لدي المشاركين الرياضيين وغير الرياضيين.
- دراسة يانج وآخرون Yang, Taylor & Cao 2016: هدفت الدراسة لاختبار مدي تنبؤ أهداف الانجاز (في نموذج ٣×٢) بقلق الاختبار على الإنترنت وسلوكيات البحث عن المساعدة لدي

(٢٠٩) طالباً من الطلاب الذين يتعلمون عن بعد. وقد استخدم الباحث تحليل الانحدار الهرمي لفحص القدرة التنبؤية لأهداف الانجاز بقلق الاختبار على الانترنت، والبحث عن المساعدة؛ مع تثبيت متغيرات كالكفاءة الذاتية والفروق الديموجرافية. وأظهرت نتائج الدراسة قدرة أهداف الانجاز على التنبؤ وسلوكيات البحث عن المساعدة من خلال الفصول التقليدية. وكان الطلاب ذوو أهداف الآخر – تجنب، والذات - إقدام يبحثون أكثر عن المساعدة. بينما كان الطلاب ذوو توجه الآخر – إقدام و الذات – إحجام يبحثون بصورة أقل عن المساعدة.

ب. **دراسات تناولت الاستغراق الأكاديمي:**

- **دراسة رويل** Ruyle, M. A. 2014: **هدفت الدراسة إلي تعرف كيفية وصف كل من الطلاب والمعلمين المنتسبين إلي نظام تعليمي قائم على الأداء لكل من الاستغراق الأكاديمي، والتفاؤل الأكاديمي، وسلوكيات تفويض القيادة لدي المسئولين بالنظام المدرسي. وقد تم استخدام ثلاث مصادر لجمع المعلومات والبيانات هي؛ المقابلات الفردية واستقصائيات الطلاب والمعلمين، وملفات الانجاز؛ حيث وفرت هذه الأدوات صورة غنية عن النجاح الأكاديمي. وللتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم مقياس الدافعية والاستغراق في برنامج بردجر البديل** Motivation and Engagement Scale [MES] in Bridger Alternative program ، **وكذلك استخدام مقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم على عينة من (٣٣٧٧٨) طالباً؛ تتراوح أعمارهم ما بين (١٢ – ١٨) عاماً، من (٥٨) مدرسة أغلبهم من طلاب الطبقة المتوسطة من المناطق الحضرية والريفية والضواحي، كما شملت مدارس أمريكية في استراليا. وقد أظهرت النتائج أن المقياس المستخدم** MES **لقياس الاستغراق الأكاديمي ذو صلاحية سيكومترية عالية. كما أوضحت النتائج ارتباط الاستغراق الأكاديمي بالإنجاز والعوائد الأكاديمية الإيجابية الأخرى.**
- **دراسة فان** Phan, H. 2014: **بحثت الدراسة في الدافعية من خلال بنيات أساسية هي الانتماء المدرسي والاستغراق الأكاديمي والدلالات المستقبلية والكفاءة الذاتية الشخصية لدي عينة من (٣٠٤) طالب من المدرسة الثانوية. وقد سجلوا في تقارير ذاتية نظراتهم المستقبلية واعتقاداتهم عن كفاءاتهم الذاتية وعن استغراقهم الأكاديمي. وقد أشارت النتائج إلي التأثير المباشر للانتماء**

المدرسي على الاستغراق الأكاديمي للطالب، وعلى التأثيرات الإيجابية المباشرة للعوامل والدلالات المستقبلية على النشاط المستقبلي، وهو أحد مكونات الاستغراق الأكاديمي في الدراسة، وعلى الكفاءة الذاتية عامة.

- دراسة ويلسون وآخرون Wilson, D. et al., 2015: تناولت الدراسة فحص العلاقات بين مستويات مختلفة للانتماء، وبين أشكال الاستغراق السلوكي والانفعالي بين طلاب مدارس ستم STEM ؛ في خمس مؤسسات مختلفة جغرافياً وثقافياً في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم جمع المعلومات من خلال دراسة مسحية خاصة لدراسة الارتباطات بين عناصر خبرة ما قبل التخرج. تكونت العينة من (١٥٠٠) طالب شارك في الدراسة المسحية. وقد دعمت النتائج أهمية الانتماء في الاستغراق السلوكي والانفعالي في فصول STEM. وكانت الارتباطات دالة لدي الخمس مؤسسات المشتركة في الدراسة المسحية بين الانتماء للصف الدراسي وبين استغراق الطالب. وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية الانتماء للمدرسة وكذلك على فعالية الذات لدعم استغراق الطالب.

ج. تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت توجهات الأهداف في مرحلته الرابعة (٣×٢) أنه نموذج تم اختبار صدقه وصلاحيته لقياس الأهداف الدافعية، والفروق بينها، ولدى عينات مختلفة من طلاب الجامعة النظاميين David , A. 2012، وطلاب الجامعة ذوي التعليم عن بعد Yang, Taylor & Cao 2016، وطلاب المرحلة الثانوية Janse, R. 2016، وطلاب المرحلة الإعدادية Wu, Chun-chin, 2012، ولدى المعلمين Mascret, Elliot & Cury 2015 ، ولدى الرياضيين Lower & Turner 2016. كما يتضح من الدراسات السابقة عن الاستغراق الأكاديمي للطالب أنه متغير حديث نسبيا، ولا يزال موضع للجدل البحثي، ويفتقر إلى إطار نظري متكامل يمكن أن يكون موجها للباحثين، وفاصلا عن المتغيرات النفسية الأخرى ذات الصلة بهذا المجال. وقد حاولت الدراسات الاجتهاد في تصميم أداة سيكومترية لقياسه Ruyle, M. A. 2014 . وقد شاع دراسة الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية Ruyle, M. A. 2014; Wilson, D. et al., 2015; Phan, H. 2014. ولم تتعرض الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثة – إلى دراسة الفروق الديموجرافية في الاستغراق الأكاديمي.

سابعاً: فروض الدراسة:-

١- **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات الهدف والاستغراق الأكاديمي وأبعاده لدي طلاب الصف الثالث الثانوي عينة الدراسة.**

٢- **لا يوجد تأثير أحصائياً لكل من النوع (ذكر/انثي) والتخصص (علمي/أدبي) والبيئة (ريف/حضر) وتفاعلاتها في الاستغراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة.**

٣- **تسهم توجهات الأهداف إسهاماً دالاً احصائياً في التنبؤ بالاستغراق الأكاديمي لدي الطلاب عينة الدراسة.**

ثامناً: منهج الدراسة:-

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ والذي يتم من خلاله جمع المعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة؛ ومن ثم توصيفها.

تاسعاً: عينة الدراسة:-

أ- **<u>عينة الخصائص السيكومترية</u>: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٠٦) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي من التخصصات العلمية والأدبية من الجنسين، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨ - ٢٠) عاماً بمتوسط عمري قدره (١٨.٩)، وانحراف معياري قدره (١.٠١)، وذلك للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية.**

ب- **عينة الدراسة الأساسية: - تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي بالتخصصات العلمية والأدبية من الجنسين وتراوحت أعمارهم من (١٨ - ٢٠) عاما وذلك بمتوسط عمري قدره (١٨.٨٢) وانحراف معياري قدره (٠.٦٧).**

عاشراً: أدوات الدراسة:

أ. **<u>مقياس توجهات الهدف</u>:** A 3×2 Achievement Goal Questionnaive , Elliot (etal , 2011) **ترجمة وتقنين الباحثة**

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات التي نشرت عن توجهات الهدف، ومراحل تطور هذا النموذج؛ استقرت الباحثة على الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس توجهات الأهداف في مرحلته الرابعة (٣×٢)؛ نظراً لشموله على توجهات هدفية واقعية متنوعة – من وجهة نظر الباحثة – لدي طلاب الصف الثالث الثانوي؛ إذ يمثل المجموع النهائي في الثانوية

العامة أمراً بالغ الأهمية بالنسبة لهم، وأيضاً للتأكد من صدق النموذج المقترح لتوجهات الأهداف في مرحلته الرابعة لدي عينة الدراسة.

والمقياس في مرحلته الرابعة مكون من ثلاث أقسام لتوجهات الهدف هي الذات، والمهمة، والآخر، ولكل منهم نوعين من التوجهات هي إقدام، وإحجام، فيتكون المقياس من ستة أنواع لتوجهات الهدف هي: توجه المهمة – إقدام، توجه المهمة – إحجام، وتوجه الذات – إقدام، وتوجه الذات – إحجام، وتوجه الآخر – إقدام، وتوجه الآخر – إحجام؛ بواقع ثلاث فقرات لكل توجه. وجميع هذه المقاييس الفرعية من نوع ليكرت، وهي ذات تدرج سباعي، وتتراوح درجة المفحوص على كل منها بين (٧ -١) كما يلي: ينطبق عليَ بشدة =٧، صحيحا جدا بالنسبة لي =٥ - ٦، أحيانا ما يكون صحيحا بالنسبة لي= ٤، نادرا ما يكون صحيحا بالنسبة لي =٣ - ٢، ليس صحيحا بالنسبة لي =١.

وقد قامت الباحثة بترجمة بنود المقاييس من اللغة الانجليزية إلي اللغة العربية. ثم عرضت النسخة المعربة والنسخة الأصلية على عدد من أعضاء هيئة التدريس من تخصصات اللغة الانجليزية بقسمي علم النفس والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة المنيا؛ للتأكد من دقة الترجمة. وبعد التأكد من الصياغة العربية؛ تم عرضه على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية كمعيار لصدق المحكمين. وقد تم تغيير الترجمة من (في هذا الصف in this class) إلى (في مقررات هذه السنة الدراسية).

١. <u>إجراءات صدق وثبات المقياس الأصلي:</u>

يستند المقياس إلي إطار نظري واضح عن توجهات الهدف، والنموذج في مرحلته الرابعة آخذ في الانتشار حديثاً؛ حيث لاقي قبولاً واسعاً ويطبق على عينات مختلفة لاختبار النموذج والتأكد من صحته. وقد تم تدعيمه من معده الأصلي من خلال إجراءات الصدق العاملي التوكيدي ومقارنات بين نتائج الصدق العاملي التوكيدي لكل من النموذج ٢×٢، والنموذج ٣×٢؛ حيث كان النموذج أكثر صدقا من حيث مؤشراته عن سابقه؛ وكان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها يزيد على (٤٠و)، كما أن مقاييس توجهات الأهداف الستة تمتعت بمعاملات ثبات تراوحت بين معتدلة ومرتفعة؛ حيث بلغت معاملات ثبات المقاييس بين (٠.٧٧ - ٠.٩١) باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ ما يؤهله لأن يكون مناسباً لأهداف الدراسة الحالية (Elliot et al., 2011).

٢. <u>إجراءات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:</u>

(أ) **الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ؛ والنتائج موضحة بجدول (١) التالي.**

جدول (١)

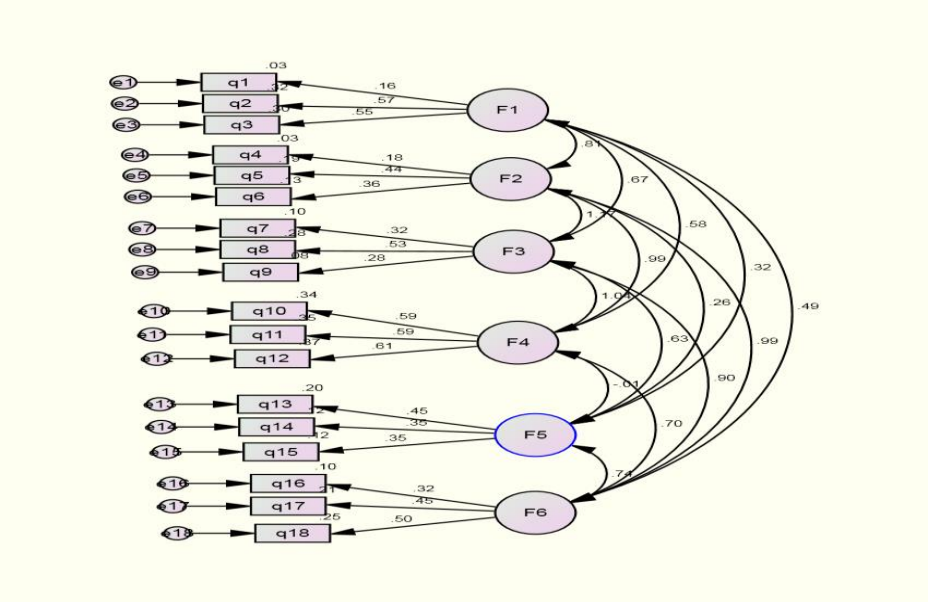
معاملات (م) الارتباط لمقياس توجهات الهدف بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد (ن = ٢٠٦)

المهمة – إقدام		المهمة – تجنب		الذات – إقدام		الذات – تجنب		الآخر – إقدام		الآخر – تجنب	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٤	٤	٠.٧٦	٧	٠.٦٢	١٠	٠.٧٢	١٣	٠.٧٠	١٦	٠.٦٨
٢	٠.٧٣	٥	٠.٦٨	٨	٠.٧٠	١١	٠.٧٦	١٤	٠.٧٠	١٧	٠.٦٦
٣	٠.٦٩	٦	٠.٧١	٩	٠.٦٦	١٢	٠.٧٨	١٥	٠.٧٠	١٨	٠.٦٥

جميع المعاملات دالة عند (٠.٠١)

(ب) **الصدق العاملي التوكيدي: ثم تطبيق المقياس على (٢٠٦) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة المنيا، واستخدمت الباحثة برنامج AMOS لإجراء التحليل العاملي التوكيدي؛ حيث اعتمدت الباحثة على عدة مؤشرات للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح (المقياس)؛ والنموذج النهائي لمقياس توجهات الهدف (٣×٢) -(١٨ عبارة) - ؛ موضح بالشكل رقم (٢) كما أن مؤشرات حسن المطابقة المقياس توجهات الهدف ٣×٢ موضحة بجدول (٢).**

شكل (٢) النموذج النهائي لمقياس توجهات الهدف ٣×٢ (ن= ٢٠٦)



جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس توجهات الهدف (ن = ٢٠٦)

توجهات الهدف	المؤشرات					
	X^2/df	GFI	RMSEA	CFI	TLI	IFI
	١.٣٨	٠.٩٢	٠.٠٤	٠.٨٨	٠.٨٤	٠.٨٩

يتضح من جدول (٢) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدي المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاي نظراً لتأثرها بحجم العينة، واستخدام نسبة مربع كاي على درجة الحرية (X^2 / df)؛ التي أظهرت حسن المطابقة نظراً لانخفاض قيمتها عن الدرجة (٣)؛ حيث أن المدي المقبول يمتد من (١ -٣) (Brannick, 1995). كما بينت النتائج أن كلا من قيم (1f1, T1-1, Cf1 Gf1,**) جاءت جميعها في المدي المقبول والذي يمتد من (صفر إلي ١) (**1990 ,Bentler**). وجاء مؤشر (**Rmsea**) قيمته أقل من (٠٨و)، ولم تبلغ قيمته (١و) مما يؤدي إلي قبول النموذج** Fan & Sivo,2005.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

(ج) **معادلة ألفا –كرونباخ ، تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقة ألفا – كرونباخ، والتي يطلق عليها اسم معامل ألفا** Alpha **وذلك لكل توجه من التوجهات الستة، وجدول (٣) التالي يوضح معاملات ألفا لتوجهات الأهداف.**

جدول (٤) معاملات (م) ألفا كرونباخ لمقياس توجهات الهدف (ن=٢٠٦)

توجهات الهدف	مهمة – إقدام	مهمة – تجنب	ذات – إقدام	ذات – تجنب	آخر – إقدام	آخر – تجنب
(م) ألفا كرونباخ	٠.٤٢	٠.٥٢	٠.٣٥	٠.٦٢	٠.٤٧	٠.٣٧
التجزئة النصفية	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٣٨	٠.٦٤	٠.٥١	٠.٣٧

(د) إعادة التطبيق: كما تم حساب ثبات مقياس توجهات الهدف بطريقة إعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول وعلى عينة من (٥٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٨٧و).

مما سبق يتضح أن مقياس توجهات الأهداف في مرحلته الرابعة (٣×٢)؛ تتوفر فيه الشروط السيكومترية، وهو مناسب لقياس توجهات الأهداف في الدراسة الحالية.

ب. مقياس الاستغراق الأكاديمي : Academic Engagement **(إعداد الباحثة)**

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والأدبيات التي تناولت موضوعات الاستمتاع والبهجة في التعلم؛ وجدت الباحثة أن تم دراسة الاستغراق في الدراسات العربية فقط – في حدود علم الباحثة – بمسمى عن الاستغراق الوظيفي (رافع الوحيدي، ٢٠١٣؛ أحمد ماضي، ٢٠١٤)؛ لما له من فائدة في الاندماج في العمل، والاحساس بالسعادة بالانتماء للعمل، ولأنه يمثل جزءًا مهماً من شخصية المستغرق بالعمل. ولكن استخدم الاستغراق الأكاديمي واستغراق الطالب عامة على نطاق واسع في الدراسات الأجنبية بمسمى Academic Engagement **، واجتهد الباحثون في قياس الاستغراق الأكاديمي مثل مقاييس (**Finn, 1989; Hart et al., 2011; Fredricks et al., 2011**) ؛ وبناءً على ذلك صاغت الباحثة تعريفاً للاستغراق الأكاديمي على ضوء على النفس الإيجابي، ثم افترضت الباحثة أربعة أبعاد للاستغراق الأكاديمي هي؛ التدفق، والمثابرة، وتطوير المهارات الذاتية، والعمل محور الحياة، ولكل منهم (١٠ عبارات). وتكون الاستجابة على بنود المقياس في مدي بين (٥ –١) دائما = ٥ ،**

غالبا = ٤ ، أحياناً = ٣ ، نادراً = ٢ ، أبداً = ١ طبقاً لتدرج ليكرت ولم يشتمل المقياس على عبارات سالبة. وبذلك تكوت المقياس من (٤٠) عبارة تعبر عن الاستغراق الأكاديمي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي في أعمالهم الدراسية. ثم قامت الباحثة بعرض المقياس في هذه الصورة على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنيا؛ كمعيار لصدق المحكمين، وقد تم حذف (٤) عبارات وتعديل عبارتين، وبذلك تكون المقياس من (٣٦) عبارة؛ وأصبح توزيع العبارات كالتالي: التدفق (٩ عبارات)، والمثابرة (٩ عبارات)، وتطوير المهارات الذاتية (٨ عبارات)، والعمل محور الحياة (١٠ عبارات).

*** الخصائص السيكومترية للمقياس: -**

١. **الاتساق الداخلي: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة وبين الدرجة الكلية للبعد، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس لاختبار الصدق البنائي له.**

جدول (٥)
معاملات الارتباط لمفردات مقياس الاستغراق الأكاديمي وأبعاده والدرجة الكلية (ن = ٢٠٦)

التدفق		المثابرة		تطوير المهارات الذاتية		العمل محور الحياة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٤	١٠	٠.٥٥	١٩	٠.٤٦	٢٧	٠.٣٣
٢	٠.٤٤	١١	٠.٥٥	٢٠	٠.٥٣	٢٨	٠.٣٥
٣	٠.٥٢	١٢	٠.٦١	٢١	٠.٦١	٢٩	٠.٥٠
٤	٠.٥٧	١٣	٠.٦٦	٢٢	٠.٤٣	٣٠	٠.٥٨
٥	٠.٥٤	١٤	٠.٥٥	٢٣	٠.٥١	٣١	٠.٤٩
٦	٠.٥٨	١٥	٠.٥٨	٢٤	٠.٥٧	٣٢	٠.٥٢
٧	٠.٥٥	١٦	٠.٥٠	٢٥	٠.٦٢	٣٣	٠.٥٩
٨	٠.٥٠	١٧	٠.٥٣	٢٦	٠.٥٢	٣٤	٠.٦٨
٩	٠.٥٩	١٨	٠.٤٣			٣٥	٠.٦٦
						٣٦	٠.٥٤
٠.٧٩		٠.٨٥		٠.٨٢		٠.٨٢	

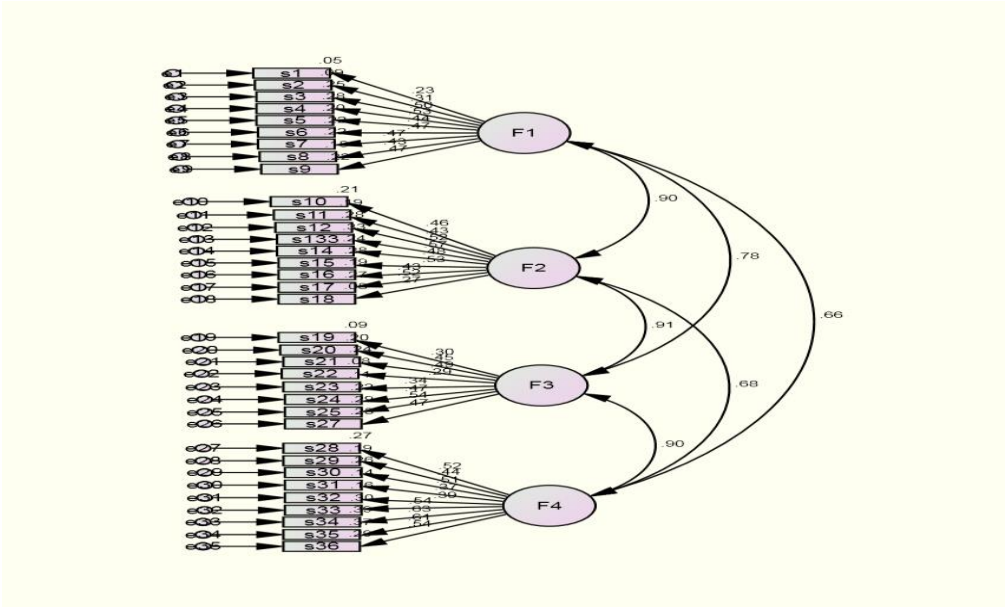
**جميع المعاملات دالة عند (٠.٠١)

ويتضح من جدول (٥) السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما كانت

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستغراق الأكاديمي والدرجة الكلية له هي على التوالي: التدفق ٠.٧٩، والمثابرة ٠.٨٩، وتطوير المهارات الذاتية ٠.٨٢، والعمل محور الحياة ٠.٨٢؛ وهي معاملات ارتباط قوية.

٢. الصدق العاملي التوكيدي: ثم تطبيق المقياس على (٢٠٦) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة المنيا، واستخدمت الباحثة برنامج AMOS لإجراء التحليل العاملي التوكيدي؛ حيث اعتمدت الباحثة على عدة مؤشرات للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح (المقياس) {موضح بجدول (٦)}؛، والنموذج النهائي لمقياس الاستغراق الأكاديمي (٣٦ عبارة) موضح بشكل (٣) التالي.

شكل (٣) النموذج النهائي لمقياس الاستغراق الأكاديمي



جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الاستغراق الأكاديمي

المؤشرات	X^2/df	GFI	RMSEA	CFI	TLI	IFI
القيمة	١.٤٥	٠.٨٢	٠.٠٤	٠.٨١	٠.٧٩	٠.٨٢

يتضح من جدول (٧) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدي المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاي، واستخدام نسبة مربع كاي على درجة الحرية (X^2 / df)؛ التي أظهرت حسن المطابقة نظراً لانخفاض قيمتها عن الدرجة (٣). كما بينت النتائج أن كلا من قيم (1f1, T1-1,

Gf1, Cf1) جاءت جميعها في المدي المقبول (من صفر إلي ١) 1990, Bentler. وجاء مؤشر (Rmsea) قيمته أقل من (٠٨و)، ولم تبلغ قيمته (١و) مما يؤدي إلي قبول النموذج Fan & Sivo,2005 ;Marsh , Hau, wen,2004.

٣. صدق المحك: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس الاستغراق الأكاديمي المعد للدراسة الحالية (٣٦ عبارة) ومقياس التدفق النفسي لـ آمال باظة، ٢٠٠٩ - (٥٦ عبارة) - وقد بلغت قيمة الارتباط (٨٩و).

٤. ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس الاستغراق الأكاديمي عن طريق معادلة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وذلك لكل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس وكذلك للمقياس كله، وهي مبينة بجدول (٧) التالي.

جدول (٧)
قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الاستغراق الأكاديمي (ن = ٢٠٦)

الأبعاد	التدفق	المثابرة	تطوير المهارات الذاتية	العمل محور الحياة	الاستغراق الأكاديمي
م ألفا كرونباخ	٠.٦٧	٠.٧١	٠.٦٣	٠.٧٧	٠.٨٩
التجزئة النصفية	٠.٦٣	٠.٦٤	٠.٦٣	٠.٧٣	٠.٨٠

ويتضح من جدول (٧) السابق تمتع مقياس الاستغراق الأكاديمي بمعاملات ثبات مرتفعة لكل من المقياس ككل وأبعاده الأربعة. ونظرا لقيم معاملات الصدق والثبات لمقياس الاستغراق الأكاديمي وأبعاده؛ فإنه يكون مؤهلا للاستخدام في الدراسة الحالية لاختبار صحة فروض الدراسة.

أحد عشر: إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والأدبيات والدراسات السابقة؛ أعدت الباحثة مقياس الاستغراق الأكاديمي وترجمة مقياس توجهات الأهداف ٣×٢، ثم قامت الباحثة بتطبيق الأداتين على عينة من الطلاب والطالبات بالصف الثالث الثانوي بمراكز محافظة المنيا؛ للتحقق من صدقهما وثباتهما. وبعد ضبط الشروط السيكومترية للمقياسين وإعدادهما في صورتهما النهائية؛ قامت الباحثة

بإجراء التطبيق الأساسي لمقياسي توجهات الأهداف ٣×٢ والاستغراق الأكاديمي؛ للتحقق من صحة فروض الدراسة على عينة بلغ عددها (١٠٠) طالبا وطالبة. وقد تم استبعاد الحالات غير الصالحة غير مكتملة البيانات من التحليل الإحصائي.

اثنا عشر: المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لعمل التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط سبيرمان، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل الانحدار البسيط؛ لاختبار صحة فروض الدراسة.

ثالث عشر: نتائج الدراسة ومناقشتها:-

أ- **<u>نتائج اختبار صحة الفرض الأول</u> ونصه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات الهدف والاستغراق الأكاديمي وأبعاده لدي طلاب الصف الثالث الثانوي عينة الدراسة"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض ثم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (٨) التالي يوضح نتائج اختبار هذا الفرض.**

جدول (٨) معاملات الارتباط بين توجهات الأهداف والاستغراق الأكاديمي وأبعاده (ن=١٠٠)

توجهات الهدف	الاستغراق الأكاديمي				
	التدفق	المثابرة	تطوير المهارات الذاتية	العمل محور الحياة	الاستغراق الأكاديمي
مهمة – إقدام	٠.٤١ (**)	٠.٢٨ (**)	٠.٢٥ (**)	٠.٣٧ (**)	٠.٤٣ (**)
مهمة – إحجام	٠.٣٦ (**)	٠.٢٢ (*)	٠.٢٢ (*)	٠.٢٣ (*)	٠.٣٣ (**)
ذات – إقدام	٠.٣٧ (**)	٠.٣٤ (**)	٠.٤٣ (**)	٠.٣٠ (**)	٠.٤٦ (**)
ذات – إحجام	٠.٣٥ (**)	٠.٣٣ (**)	٠.٤٦ (**)	٠.٣٥ (**)	٠.٤٨ (**)
آخر – إقدام	٠.١٦	٠.٢٠ (*)	٠.١٠	٠.١٣	٠.١٩ (*)
آخر – إحجام	٠.٣٧ (**)	٠.٣١ (**)	٠.١٦	٠.٣٠ (**)	٠.٣٤ (**)

(**) دالة عند (٠.٠١) (*) دالة عند (٠.٠٥)

يتضح من خلال جدول (٨) السابق؛ أن جميع معاملات الارتباط بين توجهات الأهداف والاستغراق الأكاديمي وأبعاده كانت دالة إحصائيا فيما عدا معاملات الارتباط بين توجه الآخر – إقدام وبين أبعاد الاستغراق الأكاديمي (التدفق، وتطوير المهارات الذاتية، والعمل محور الحياة) فكانت غير دالة إحصائيا. وكانت معاملات الارتباط الدالة إحصائيا جميعها عند مستوى (٠.٠١) فيما عدا معاملات

الارتباط بين توجه المهمة – إحجام وبين أبعاد الاستغراق الأكاديمي (المثابرة، وتطوير المهارات الذاتية، والعمل محور الحياة)، وكذلك بين توجه الآخر – إقدام وبين كل من بعد المثابرة والاستغراق الأكاديمي (الدرجة الكلية)؛ فكانت دالة عند مستوى (٠.٠٥). وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول جزئيا.

وتتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسة ميس وآخرون Meece et al., 1988 ؛ حيث يرتبط استغراق الطالب بأبعاده المختلفة المعرفي والنشط والسطحي بأهداف الاتقان والتي يعبر عنها بأهداف المهمة وأهداف الذات، وتقل مستويات الاستغراق مع أهداف الآخر. كما تتفق مع نتائج دراسة سهير محفوظ (١٩٩٣) فالطالبات ذوات المستوي المرتفع من التوجه الدافعي للاندماج في المهمة أكثر ميلاً لطلب العون الذاتي؛ وهو بذل جهد أكبر وتخصيص وقت أكبر للاستذكار. كما تتفق مع نتائج دراسة ريان وآخرون Ryan, Patrick, & Shim, 2005 في أن الطلاب المتوجهين نحو الاتقان أكثر اهتماماً بعملية التعلم والفهم ويرغبون في الاندماج في أنشطة تتيح لهم تحسين معارفهم، ويستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فعالية، ويفضلون المهام الصعبة، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة رافع الزعول (٢٠٠٦) في وجود ارتباط دال احصائياً بين أهداف التمكن وإستراتيجية الدراسة العميقة، وبين أهداف – الأداء إقدام وإستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء – إحجام وإستراتيجية الدراسة السطحية.

كما تدعم نتائج الفرض الأول في الدراسة الحالية نتائج دراسة (Fredricks & McColskey, 2012, 770)؛ حيث ترتبط عمليات الاستغراق السلوكي مثل بذل الجهد وإدارة الوقت (بعد المثابرة) وبين أهداف الإنجاز الإيجابية (المهمة - إقدام ، والذات – إقدام). وترتبط عمليات الاستغراق المعرفي (بعد تطوير المهارات الذاتية) لإتقان المهارات الصعبة وصياغة الاستراتيجيات المعرفية وإدارة عمليات التعلم مع أهداف العلم والطموحات المستقبلية. وتتفق نتائج الفرض الأول مع ما ذكره تيواري Tiwari, 2011 في أن العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد تجاه ملاحظات ونتائج تقييم أدائه تعمل كحافز لأداء المهام فيما بعد، والتي تركز على تحسين قدرات الفرد، وتساعده على تحديد أهدافه الخاصة، وتحديد طرق تحقيق هذه الأهداف. وكذلك مع ما ذكرته مرفت قاسم (٢٠١٢ : ٩٧) في أن هناك عوامل تساعد على زيادة مستوى الاستغراق وهي توفر الرغبة والقدرة على انهماك الفرد في عمله، وتوفر إطار من القيم الدافعية للاستغراق في العمل. كما تتفق نتائج هذا

الفرض مع نتائج دراسة رويل Ruyle, M, 2014 والتي أوضحت ارتباط الاستغراق الأكاديمي بالإنجاز والعوائد الأكاديمية الإيجابية الأخرى.

إن نتائج الفرض الأول تدعم الإطار النظري والأدبيات حول علاقات الدافعية والاستغراق الأكاديمي؛ فهي بنيات مترابطة تفترض تطوير نموذج نظام ذاتي للدافعية يعتمد على الاستقلال، والكفاءة، والارتباط كمؤشرات للاستغراق الأكاديمي (Putwain, 2013, 27). فقد كانت معاملات الارتباط بين توجهات الإتقان وهي توجهات المهمة الإقدام والإحجام ، وتوجهات الذات الإقدام والإحجام وبين الاستغراق الأكاديمي وأبعاده دالة إحصائيا ؛ بما تشمله من محاولات للإتقان أسئلة الامتحان وعدم ترك أسئلة فيه بدون إجابات صحيحة قدر الإمكان، وهذا ما يناسب طبيعة السنة الدراسية لدى الطلاب عينة الدراسة، والتركيز على الحصول على أكبر مجموع ممكن ليستطيع الطالب أن يلتحق بكلية يرغب فيها أو لتكون لدية بدائل متعددة للالتحاق بالجامعة لتحديد مستقبله المهني. وقد اختلفت التوجهات المعتمدة على الآخر وبين الاستغراق الأكاديمي وأبعاده ؛ فيبدو أن هذه التوجهات قد تثير أساليب سلوكية مختلفة معبرة عن الاستغراق الأكاديمي(المثابرة) لنيل تقدير الآخرين بمحاولة أن يكون الطالب أفضل من الآخرين لكنها لا تمثل توجها دافعيا لاستغراق الطالب الانفعالي (التدفق)، أو استغراقه المعرفي (تطوير المهارات الذاتية)، أو أن العمل الأكاديمي يكون محورا مهما لحياته. وتجد الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حي أن الأهداف المعتمدة على الآخرين لا تعمل على دفع الطالب لأن يكون حريصا على الاستغراق الأكاديمي، وإنما عمليات المقارنة الاجتماعية تضع الطالب أمام ضغط التهديد من أن يكون أقل مقارنة بالآخرين (توجه الآخر - إحجام)؛ لذا ارتبط هذا التوجه بالاستغراق الأكاديمي وأبعاده (التدفق، والمثابرة ، وأن يكون العمل محورا للحياة) لكن لم يساعد هذا التهديد على الاستغراق المعرفي لتطوير المهارات الذاتية.

ب. <u>نتائج اختبار صحة الفرض الثاني</u> ونصه : "لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر/أنثي)، والتخصص (علمي/أدبي)، والبيئة (ريف/حضر)، وتفاعلاتها في الاستغراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد وجدول (٩) التالي يوضح نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول (٩) تحليل التباين المتعدد للفروق في الاستغراق الأكاديمي (ن=١٠٠)

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفروق في الاستغراق الأكاديمي	النوع أ	٩٤٨.١٤	١	٩٤٨.١٤	٣.٥٠	غير دالة
	التخصص ب	٧٩.٠٧	١	٧٩.٠٧	٠.٣٠	غير دالة
	البيئة ج	٠.٦١	١	٠.٦١	٠.٠١	غير دالة
	تفاعل أ×ب×ج	٢٠٧٥.٤٦	٤	٥١٨.٨٧	١.٩١	غير دالة
	الخطأ	٢٤٩٤٤.٧٨	٩٢	٢٧١.١٤		
	الكلي	١٧٧٦٥٠١.٠٠	١٠٠			

من خلال النتائج المدرجة بجدول (٩) السابق يتضح أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر/أنثي)، والتخصص (علمي/أدبي)، والبيئة (ريف/حضر)، وتفاعلاتها في الاستغراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة؛ وتقبل صحة الفرض الثاني. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة براون Brown, 1996 ؛ حيث أن الشخص المستغرق في عمله لا يمكن تمييزه من خلال الخصائص الديموجرافية (قاسم ، ٢٠١٢، ١٠٣). كما يتفق مع ما ذكرته الوحدة الأكاديمية للجامعات النيوزلندية (NZUAAU), 2006, 7)) في أن الاستغراق الأكاديمي للطالب يمكن دراسته من خلال الأنشطة التي يقوم بها الطالب لتزيد من دافعيته للتعلم، وتساعده على المثابرة نحو النجاح بغض النظر عن نوعية المساقات (التخصصات) الأكاديمية أو المؤسسات التعليمية التي يلتحق بها الطلاب. وترى الباحثة أن نتائج الفرض الثاني مقبولة بالنظر إلى هذه السنة الدراسية المهمة في حياة الطالب، وتحديد مستقبله، وتحقيق طموحاته. فلا يختلف هذا بين الذكور والإناث من طلاب العينة أو بين نوعية التخصصات علمية أو أدبية أو بين ساكني الريف أو الحضر. كما يمكن تفسير نتائج هذا الفرض على ضوء التوقيت الذي تم في إجراء الدراسة الأساسية، واختبار صحة فروض الدراسة؛ حيث كان تطبيق الأدوات في الفترة بعد انتهاء تدريس المقررات وأثناء المراجعات النهائية وقبيل الامتحانات النهائية. فهذه الفترة تتسم بالتركيز والانهماك في الاستذكار ومحاولة إصلاح جوانب الضعف، والإتقان قدر الإمكان للمقررات الدراسية. كما تتميز هذه الفترة بالاستغراق الانفعالي (التدفق) – إضافة إلى قلق الامتحان

وما تمثله هذه السنة الدراسية من ضغوط انفعالية - وببذل الجهد وإدارة الوقت (المثابرة)، وتطوير المهارات الذاتية، وتمثل هذه السنة الدراسية الفاصلة بأنشطتها الأكاديمية ؛ محور الحياة والاستغراق الأكاديمي عامة، وذلك لدى مختلف التخصصات العلمية والأدبية ولدى النوعين ذكورا وإناثا من مختلف البيئات.

ب- **<u>نتائج الفرض الثالث</u> ونصه " تسهم توجهات الأهداف إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالاستغراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي في نموذج يتضمن توجهات الأهداف كمتغيرات مستقلة تنبؤية والاستغراق الأكاديمي كمتغير تابع ؛ وجدول (١٠) التالي يوضح نتائج اسهام توجهات الأهداف في الاستغراق الأكاديمي (الدرجة الكلية).**

جدول (١٠) نتائج تحليل الانحدار الخطي للاستغراق الأكاديمي من خلال درجات توجهات الأهداف (ن = ١٠٠)

المتغيرات التنبؤية	معامل الارتباط R	التباين المشترك R^2	قيمة (F) للإسهام	قيمة نسبة الإسهام	وزن الانحدار المعياري B	معامل الانحدار المعياري Beta	المقدار الثابت	قيمة (ت)
مهمة – إقدام	٠.٦٩	٠.٤٨	**١٦.٠١	%٤٨	١.٠٨	٠.١٥	٤٥.٧٦	١.٨١
مهمة – تجنب					٠.٥٧	٠.٠٨		٠.٩٩
ذات – إقدام					١.٥٢	٠.٢٤		**٣.٠٤
ذات – تجنب					١.٩١	٠.٣٥		**٣.٩٧
آخر – إحجام					١.٤٦	٠.٢٣		**٣.١٣
آخر – تجنب					١.٣٧	٠.٢١		**٢.٧٨

كشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي في جدول (١٠) السابق عن تحقق صحة الفرض الثالث؛ حيث تشير النتائج إلى أن درجات توجهات الأهداف (المتغيرات المستقل) - والتي تم إدخالها في خطوة واحدة - تسهم في تباين المتغير التابع (الدرجة الكلية للاستغراق الأكاديمي). فقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٦٩)، ومثلت توجهات الأهداف للذات والآخر بنوعيها الإقدامية وافحجامية تباينا قدره (٠.٤٨) من تباين الاستغراق الأكاديمي؛ إذ لم تكن توجهات المهمة دالة؛ ما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية بين توجهات الأهداف والاستغراق الأكاديمي، وأن الطلاب يهتمون بتحسين أنفسهم ومراجعة جوانب إخفاقهم من أجل ذواتهم أو من أجل المقارنات الاجتماعية والمقارنة بالاخرين وبغض النظر عن نوع المهمة كما يمكن لدرجات توجهات الأهداف التنبؤ بدرجات طلاب الصف الثالث الثانوي في الاستغراق الأكاديمي، وتكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كالتالي:

المتغير التابع= قيمة الثابت + معامل الانحدار × المتغير المستقل

الاستغراق الأكاديمي= ٤٥.٧٦+٠.٢٦١× (توجه الهدف)

وتدل النتيجة السابقة على أن ارتفاع درجات توجهات الأهداف تؤدي إلى زيادة الاستغراق الأكاديمي؛ إذ تسهم توجهات الأهداف بنسبة ٤٨٪ من تباين الاستغراق الأكاديمي. وباستخدام الدرجات المعيارية التي تعني التنبؤ من خلال القيم المعيارية توجهات الأهداف بالقيم المعيارية للاستغراق الأكاديمي (رجاء أبو علام، ٢٠٠٦، ٣٣٠)، والمعادلة كما يلي:

القيمة المعيارية للاستغراق الأكاديمي=

معامل الانحدار × القيمة المعيارية لتوجهات الأهداف

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما ذكره آيمز Ames, 1992، وإليوت وآخرون Elliot, Mcgregor& Gable, 1999 ؛ حيث إن الاستغراق في العمل الأكاديمي يتأثر بنوعية أهداف الانجاز التي توضح طريقهم، وتوجه سلوكهم، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة؛ مما يقودهم إلي تحقيق هذه الأهداف؛ فيحسن استغلال وقته، ويشعره بالرضا عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وتساعد على تركيز انتباهه وتشكل دوافع تعلمه، وتوفر معايير لتقدير فعالية سلوكه. كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة أسماء عبد الحميد (٢٠١١) حيث إن توجهات الإقدام تتأثر بمعتقدات

الأفراد عن قدراتهم العقلية ؛ فإذا كانت معتقداتهم حول الذكاء بأنه كيان متغير يمكن تطويره عن طريق الجهد والمثابرة فإنهم يندمجون في مهام التعلم بصورة أكبر، ويفضلون المهام الصعبة ويستخدمن استراتيجيات تعلم عميقة، في حين أن أهداف التجنب تمثل الاعتقاد بأن القدرة كيان ثابت لا يتغير فيحاول الفرد الحصول على تقييمات إيجابية من الآخرين وإظهار أن لديه قدر كاف من القدرة؛ لذا وجب التدخل لتعديل معقدات الطلاب عن أنفسهم لدعم مستوي أفضل من التعليم. لذا أوصت دراسة ثائر غباري ورندة محاسنة (٢٠١٣، ٢٦٩) لذا لابد من مساعدة الطلاب في تحديد أهدافهم، والعمل على تنوعها وتعديلها لتكون أهداف إتقانية – إقدامية. ويمكن عمل ذلك من خلال مواد تختص بمهارات الحياة؛ تعمل على تدريب الطلاب وإرشادهم إلي طرق التفكير السليمة وحل المشكلات. فأهداف الإتقان تهتم بأسباب التعلم أكثر من النجاح واجتياز الامتحان فقط.

رابع عشر: توصيات وبحوث مقترحة

من خلال ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية ودراسات سابقة وأدبيات عن توجهات الأهداف والاستغراق الأكاديمي، ومن خلال ما توصلت إليه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة العمل على إكساب الطلاب أهداف إقدامية؛ لما لها من أثر إيجابي في دعم إيجابية المتعلم واستغراقه الأكاديمي، وذلك بدءا من تخطيط المعلم وتحضيره للدرس وانتهاء بالمراجعات النهائية للامتحان.
٢. أهمية تنوع الأنشطة الدراسية بما في ذلك الواجبات والتكليفات والبحوث لزيادة ارتباط المتعلم بتعلمه وليمثل التعلم محورا لحياته ؛ فذلك له أثر بالغ في إتقان التعلم والاستغراق الأكاديمي.
٣. ضرورة دعم الأنظمة الدافعية الداخلية للتعلم بما في ذلك توجهات الأهداف المعتمدة على الذات والمعتمدة على المهمة ؛ فهذه الأنظمة الدافعية تدعم وتؤثر على استغراق الطالب الأكاديمي وتجعله يثابر ويطور من ذاته في عمليات انفعالية إيجابية يكون فيها التعلم محورا للحياة.

كما تقترح الباحثة مزيدا من البحث والدراسة في الموضوعات التالية:

١. توجهات الأهداف (٣×٢) في علاقتها بتطوير الذات الأكاديمي لدى المعلمين.
٢. توجهات الأهداف (٣×٢) في علاقتها بالاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٣. فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

المراجـــــع

المراجع العربية والأجنبية:

١. عبد الحميد، أسماء محمد (٢٠١١). توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كناتج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم . مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٥ الجزء الثاني، ،ص ص٢٨٥ -٣٣٩

٢. غباري، ثائر أحمد ، محاسنة، رندة على (٢٠١٣). العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات لدي طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ج٤، ع٣، سبتمبر، الأردن، ٢٤١ -٢٧٣ الأردن.

٣. جولمان، دانييل (٢٠٠٠). الذكاءء العاطفي، ترجمة صفاء الأعسر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت.

٤. الزغول، رافع (٢٠٠٦)، أنماط الأهداف عند طلبة جامعة نؤتة وعلاقتها باستراتيجيات التي يستخدمونها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ج٢،ع٣، ص ١١٥ -١٢٧، الأردن.

٥. سليجمان، مارتن (٢٠٠٢). السعادة الحقيقية " استخدام علم النفس الإيجابي الحديث لتحقيق أقصى ما يمكن من الإشباع الدائم. الرياض. مكتبة جرير.

٦. محفوظ، سهير أنور (١٩٩٣) الفروق الفردية في التوجهات الدافعية وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي: دراسة استطلاعية للدراسات النفسية العدد (٥) يونيه، ص ص ١٩٣ – ٢٣٣.

٧. العبيدي، عفراء ابراهيم (٢٠١٦) ، التدفق النفسي لدي طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس، والتخصص الدراسي، مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع.

٨. رشيد، مازن (١٩٩٣). الانغماس الوظيفي " دراسة ميدانية لتأثير الصفات الشخصية والعوامل الظرفية". مجلة جامعة الملك عبد العزيز. الاقتصاد والإدارة. المجلد السادس.

٩. حسن، محمد، عبد الحميد، عزت (١٩٩٥): دراسة بيئة الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدي طلاب كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد ٣٣، ١٠١ -١٥٢.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

١٠. قاسم، مرفت (٢٠١٢). نموذج ثلاثي الأبعاد للعلاقة بين جودة حياة العمل الوظيفية والالتزام التنظيمي والاستغراق في العمل " دراسة ميدانية على العاملين بوزارة الداخلية". رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس . القاهرة.

١١. العبادي، هاشم فوزي، الجاف، وولاء جودت (٢٠١٢). استراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي ودورها في تحقيق الأداء العالي لمنظمات الأعمال " دراسة استطلاعية لعينة من العاملين في القطاع المصرفي العراقي في أرابيل". مجلة كلية الإدارة والاقتصاد. ٤(٥). ٧٢ – ١٠٦.

12. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
13. Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
14. Astin, A. W. (1993). *What matters in college*?. San Francisco. Jossey- bass.
15. Benjamine, S (2005). Construct Validity of Motivation orientation & Language Learning strategies scales": for Spanish as a foreign language , paper Presented at the annual meting of chinese *American Educational Research and Development Association* (11th, vhvago, iL , April)
16. Bentler, P. M. (1990). Comparative fit in structural models. Psychological Bulletin, 107, 238-246.
17. Brannick, M. T. (1995). Critical comments on applying covariance structure modeling. Journal of Organizational Behavior, 16, 201-213.
18. Csikszentmihaly, Mihaly (1990). *Flow: The psychology of Optimal experience*. New York. Harper and Row.
19. David , Adonis (2012). Structural Validation of the 3×2 Achevement Goal model . *Educational Measurement and Evaluation Review*. 3, 50- 59.
20. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

21. Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goals construct. In A.J. Elliot and C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.52-84). New York: Guilford Press.
22. Elliot , A & Church , M (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of personality and social Psychology* , 72 (1), 218-232.
23. Elliot , A & Murayama, k. (2008). On The measurement of achievement goals: critique, illustration , and application. *Journal of Educational Psychology*, (3) , 613-628.
24. Elliot, A. J., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
25. Elliot, A. &McGregor, H. (2001). A 2×2 Achievement Goal Frame work , *Journal of Personality and. Social Psychology* , 80 (3); 504 – 519. D01: 10.1037//0022-3514.80.3.501
26. Elliot , A &McGregor, H. & Gables. (1999) Achievement goals, study strategies and exam Performance: A meditational analysis. *Journal of Educational psychology* (91) , 549-563.
27. Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461– 475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461
28. Elliot, A.; Murayama, K.; & Pekrun, R. (2011). A 3×2 Achievement Goal Model. Journal of Educational Psychology. 103(3), 632-648. DOI: 10.1037/a0023952
29. Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K., & Maier, M. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An ex- perimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97, 630 – 640. doi:10.1037/0022-0663.97.4.630
30. Fan, X. & Sivo, S. (2005). Sensitivity of fit indexes to misspecified structural or measurement model components: Rational of two- index strategy revisited. Structural Equation Models, 12, 343-367.

31. Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
32. Fredricks, J. & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative Analysis of various Methods and Student self - report instruments. Hand book of Research on student Engagement. S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 763- 782. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_37, © Springer Science+Business Media, LLC 2012
33. Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students, and why? *Educational Psychologist, 33*, 1-21.
34. Hart, Sh.; Stewart, K. & Jimerson, Sh. (2011) The Student Engagement in schools Questionnaire (SESQ) and the teacher Engagement Report form New (TERF-N): Examining The Preliminary Evidence. *Contemporary school Psychology*, Vol (15), 69-79.
35. Janse, R. (2016). Personality and achievement goals "Relating the HEXACO Personality Factors to the 3 x 2 Achievement Goal Model. *PHD*. University of Twente
36. Lower , Leeann; Turner , Brian (2016). Examination of the 3×2 Achievement goal model in collegiate Recreation: Comparison Across sport Programs. *Journal of Amateur sport* (JAS) .Vol . (2)2. 75-102.
37. Marsh, H.; Graven, R.; Hinkely, J. & Debus, R. (2003). Evaluation of the big two factor theory of academic motivation orientations: An evaluation of Jingle Jangle fallacies. *Multivariate Behavioral Research*. 38(2), 189-224.
38. Mascret ,N.; Elliot, A. & Cury, F. (2015) the 3×2 Achievement Goal Questionnaire for teachers. October. Artice. DOI: 10.1080/01443410.2015.1096324. https://www.researchgate.net/publication/283785520_The_3_2_Achievement_Goal_Questionnaire_for_Teachers

39. Meece, J.; Blumenfied, P. & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514- 523.
40. New Zealand Universities Academic Audit Unit (2006). Student engagement: measuring and enhancing engagement with learning. A Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March. *The Frederic Wallis House Conference Centre*. Lower Hutt. New Zealand.
41. Pace, C. A. (1984). *Measuring the quality of college student experiences* . Los Angelos: UCLA Higher Education Research Institute.
42. Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
43. Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135. doi:10.1037/a0013383
44. Phan, H. (2014). Situating Psychosocial and Motivational Factors in Learning context. Australia. *Education Journal*.4 (3) : 53-66. DOI:10.5923/j.edu.20140403.01
45. Pollock, T. (1997). Building Employee's interest in their work: Automotive Manufacturing & Production, 109 (10), p. 10
46. Putwain, D.W. & Symes, W. (2011). Classroom fear appeals and examination performance: Facilitating or debilitating outcomes? *Learning and Individual Differences*, 21(2), 227–232.
47. Putwain, Dave (2013). Conceptualizing and Measuring academic motivating *Assessment & Development Matters*.5 (2). 26-29.
48. Rich, B.; Jeffery, A. & Eeeanr, C. (2010). Job engagement antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617- 635.

49. Ruyle, Michael A (2014) student engagement , Academic optimism, and Leadership: A case study of Performance – based school . *PHD* Montana state University. Bozeman.
50. Ryan, M. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
51. Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 275-285.
52. Skinner, E. (2009)). Department of Psychology, Portland State Uni-versity. Professor website. Retrieved December 2, , from http://www.pdx.edu/psy/ellen-skinner-1. in Skinner, E., and Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
53. Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago*. University of Chicago Press.
54. Tiwari, Sh. (2011). *Employee Engagement " The key to organizational success*". ICOQM- 10. Kolkata.
55. Wilson , D.; Jones , D.; Bocell, F.; Crawford, J.; Joo kim, M.; Veilleux, N.; Folyd-smith, T.; Bates, R. & Plett, M. (2015). Belonging and Academic Engagement among Undergraduate STEM student: A Multi- institutional study, *Research High Education* (56), 750-776. DOI 10.1007/s11162-015-9367-x
56. Wu, chun-chin (2012). The Cross – Cultural Examination of 3×2 Achievement goal Model in Taiwan. International conference on Education and Educational Psychology (ICCEEPSY 2012) Procedia – *Social and Behavioral sciences*. (69) 422-427. www.sciencedirect.com
57. Yang ,yan , Taylor , Jeff & Cao, Li (2016). The 3×2 Achievement Goal Models in Predicting on line student test Anxiety and Help – seeking. 32 (1). http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/914/1628

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا

A 3×2 Achievement goals model as a predictor of academic engagement for a sample of third year high school students

Alshaimaa M. Salman
Mental Health lecturer, Faculty of Education, Minia University

Abstract:

This study aimed to investigate the relationships among achievement goals in the (3×2) model and the academic engagement for a sample of (100) third year high school students in Mini governorate. Study tools were the (3×2) achievement goals model questionnaire; prepared by Elliot et al., 2011, translated and psychometric tested by the researcher, and the academic engagement questionnaire; prepared by the researcher. Results revealed that there are statistically significant relationships among the achievement goals, the academic engagement and its dimensions (with level 0.01) except between; task avoiding goals and each dimension of academic engagement (persistence, self skills enhancement, and academic pivoting), but other approaching goals and each persistence dimension and academic engagement; that it were statistically significant (with level 0.05). While the relationships between other approaching goals and each flow, self skills enhancement, and academic pivoting were not statistically significant. In addition; Results indicated that there are no differences between the two genders (males/ females), scientific or theoretic academic majors, rural or urban environments nor the interactions among them in the academic engagement. Finally; Results showed that achievement goals in the 3×2 model contributed 48% the academic engagement.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115