مستوى الانهماك في التعلم
في ضوء المسؤولية التحصيلية
لدى عينة من طلبة الجامعة

إعـــــداد

د/ محمد خليفة الشريدة **د/ ختام محمد الغزو**

جامعة الحسين بن طلال – الأردن

مستوى الانهماك في التعلم في ضوء المسؤولية التحصيلية لدى عينة من طلبة الجامعة

د/ محمد خليفة الشريدة ود/ ختام محمد الغزو*

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الانهماك في التعلم، وتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى عينة من طلبة الجامعة، وقدرة المسؤولية التحصيلية على التنبؤ في الانهماك بالتعلم لدى أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (260) من طلبة جامعة الحسين بن طلال، في مختلف التخصصات في مرحلة البكالوريوس، طبق عليهم مقياس الانهماك في التعلم، ومقياس المسؤولية التحصيلية بعد التأكد من خصائصهما السيكومتريه، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الانهماك بالتعلم جاء بمستوى متوسط، على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية للمقياس، في حين جاءت توجهات المسؤولية التحصيلية الداخلية في المرتبة الأولى، كما أشارت الدراسة إلى أن مستوى الانهماك بالتعلم وتوجهات المسؤولية التحصيلية لا يختلفان باختلاف جنس الطالب وتخصصه، وانه يمكن التنبؤ بمستوى الانهماك بالتعلم من خلال المسؤولية التحصيلية ببعديها الداخلي والخارجي.

الكلمات المفتاحية: الانهماك في التعلم، المسؤولية التحصيلية.

* **د/ محمد خليفة الشريدة ود/ ختام محمد الغزو:** جامعة الحسين بن طلال – الأردن.

Abstract:

The study aimed to identify the level of engagement in learning, and the directions of achievement responsibility on a sample of university students, and the ability of directions of achievement responsibility to predict the level of engagement in learning among the sample of the study, which consisted of (260) students from Al-Hussein Bin Talal University, in various disciplines at the bachelor's stage. The engagement in learning scale was applied and directions of achievement scale after verifying their psychometric characteristics. The results of the study indicated that the level of engagement in learning was moderate, on the overall score, and the sub-dimensions of the scale, while the internal directions of achievement responsibility came first, the study also indicated that the level of engagement in learning and directions of achievement responsibility do not differ according to the gender and specialization of the student, and the level of engagement in learning can be predicted through the achievement responsibility, both internal and external.

Key words: Engagement in learning, Responsibility of achievement.

مقدمـة:

يعد التعلم بناء معرفيا معقدا ومتعدد الأبعاد، يتضمن بالإضافة إلى مكونه السلوكي،عمليات ذهنية متنوعة ومتدرجة وجوانب شخصية واجتماعية وعاطفية (Entwistle and Peterson,2004)، ويتطلب التعلم إن ينهمك المتعلم سلوكيا وانفعاليا وقبلهما معرفيا في عملية التعلم، ويستخدم معالجاته العميقة للمعرفة بكفاءة عالية (Barbera, 2007) ويستشعر قدرا من المسؤولية عن تعلمه وتحصيله، من خلال خلق معنى لتعلمه والتحكم به وبمصادره المختلفة، الأمر الذي قد يؤثر بشكل أو بآخر في مستوى وشكل انهماكه في عملية التعلم وأدائه المعرفي وتحصيله.

الانـهماك في التعلم Engagement in learning:

وثمة اتفاق بين علماء النفس التربوي على أن مفهوم الانهماك في التعلم من المفاهيم المركزية المرتبطة بالدافعية للتعلم، وهو من المفاهيم المتعددة الأبعاد (Wang, Willet, & Eccles, 2011). وما يزال هذا المفهوم يشكل بيئة خصبة للبحث من قبل الدارسين كل حسب اختصاصه، وقد ظهر هذا المفهوم في تسعينيات القرن الماضي على يد استن وبيس (Astin &Pace) (عبد الله، ٢٠١٨) ليشير إلى مقدار الطاقة الجسدّية والنفسيّة التي يُخصصها الطالب للعمل الأكاديمي، ومقدار اهتمام المتعلم وحماسه للبيئة التعليمة، مما يؤثر في أدائه الأكاديمي (Gallup , 201) ويلاحظ المتمعن في مفهوم الانهماك أنه تم تناوله وفق نظرتين أولاهما؛ تتعلق بالفرد والعوامل الداخلية الشخصية لديه كتعريف سكنر وبيلمونت (Skinner & Belmont,1993) الانهماك على انه شدة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى المبادرة لبدء نشاط التعلم والاستمرار فيه، وتعريف ريف (Reeve,2012) بأنه المدى الذي يَكون فيه الطالب مُنخَرطًا ومندمجًا في نَشاط التَّعلم، وتعريف مارك وآخرون المشار إليها في الزعبي (٢٠١٢)، بأنه عملية نفسية تشير بشكل محدد إلى الانتباه والاهتمام واستثمار القدرات وبذل الجهد من قبل الطلبة أثناء عملية التعلم. وتعريف (Clark, baker Maier & Viger, 2008) الانهماك على أنه الانخراط الفاعل في مهمات وأنشطة تيسر حدوث التعلم، وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم. أما النظرة الثانية فتتعلق بدور البيئة الخارجية في

الانهماك في التعلم كالوقت المتاح للمتعلم وطبيعة الأنشطة المقدمة له (Krause,2005) والهدف من النشاط والإجراءات والفرص المتاحة والمستخدمة من المؤسسة التي تحث الطلبة على المشاركة (Kuh, 2003) .ودور المعلمين في التواصل مع الطلبة، وتشجيعهم، والتأكيد على التعلم النشط لديهم، والتغذية الراجعة وبناء توقعات ايجابية لديهم، واحترام قدراتهم وتنمية مهاراتهم.(Miller, Asmel, Beins, Keith,& Peden, 2011) . كما ويبدو أن الانهماك في التعلم يتضمن عناصر الشعور بالكفاءة الذاتية، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، والتفكير ما وراء المعرفي والتفكير الاستراتيجي ومهارات حل المشكلات، ومستوى الطموح والسيطرة والاستقلالية ويتضمن كذلك المتعة والرضا (Estell,pordue,2013) فضلا عن انه قد يكون سمة من سمات الشخصية، أو ربما يعكس حالة مؤقتة لدى المتعلم (Thijs & Verkuten, 2009) .

ويتفق الباحثون في مجال دراسات الانهماك في التعلم على انه يتكون من ثلاثة مكونات (الزعبي، ٢٠١٢؛ عبد الرحمن، والزغول، ٢٠١٧ ؛ الحربي، ٢٠١٨؛ Pagán, Joel E.,2018): المكون المعرفي ،ويشير إلى الطاقة التي يبذلها المتعلم في معالجة المعلومات بشكل فعال وعميق قائم على الفهم والتحليل والتركيب، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بكفاءة، والتعامل مع المعرفة بطريقة ناقدة، (Nelson Laird et al.,2014) وما وراء معرفية من خلال التخطيط النشط والمراقبة الدائمة واليقظة والتقويم الفاعل، كما يتضمن الانهماك المعرفي استخدام الطلبة لمهارات التفكير المتقدمة(Paris, 2004). واستراتيجيات استذكار متطورة لتذكر المادة الدراسية Fredricks, (Blumenfeld, & Paris, 2004) مثل التلخيص والخرائط الذهنية واستخدام الأسئلة، أما الانهماك الانفعالي فيشير إلى الاتجاهات الايجابية التي يحملها المتعلم وإدراكه ومشاعره نحو بيئة التعلم، ومشاركة عواطفه واهتماماته مع زملائه ومحبته للعمل معهم بكل حماسة ومتعة وبدون الشعور بالملل والقلق (lester,2013). ويتضمن الانهماك السلوكي نشاط المتعلم وحركته الهادفة داخل الغرفة الصفية (الحربي، ٢٠١٨). كما يتضمن التزامه بالسلوك الايجابي وإتباع النظام، وعدم المشاغبة والانتباه وطرح الأسئلة (عبد الرحمن والزغول،

٢٠١٨) والمواظبة على الدوام، والامتثال للقوانين والقواعد، والاستعداد للحصص، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجيه (المحاسنه، والعلوان، والعظامات، ٢٠١٩).

وقد حاولت نماذج نظرية متعددة تفسير الانهماك في التعلم (الحربي، ٢٠١٨؛ عبد الله، ٢٠١٨؛ شرف ٢٠١٢، القاضي، ٢٠١٢) كنموذج "الموضوع "الذي يرى أن الموضوع الصحيح هو الذي يجعل الطلبة منهمكين في التعلم، ونظرية "الموارد" التي ترى أن الانهماك تحدده طبيعة الموارد ونوعها، أما النظرية "الفردية" فترى أن حاجات المتعلم الفردية هي ما يحدد طبيعة انهماكه في ضوء محتوى المناهج وطرق التدريس المختلفة ،وتفسر نظرية "المشاركة" لاستن وبعده تنتو (tinto,1993) الانهماك بناء على مشاركة الطلبة فالطلبة يندمجون عندما يشاركون في الأنشطة، وأخيرا يرى نموذج "الانهماك" لاستن انه لا بد من الربط بين النماذج النظرية المختلفة للوصول إلى درجة مقبولة من تفسير عملية الانهماك في التعلم، وللانهماك في التعلم أهميّة كبيرة؛ بِوصفهِ المفتاح لعلاج انخفاض التحصيل، (Hyde, 2009) وتوفير فرص المشاركة في الأنشطة الصفية (الزعبي، ٢٠١٣) ويضفي المتعة على التعلم، ويجعل الطلبة أكثر قدرة على التحدي، ويبعدهم عن السلوكيات غير المرغوبة، ومن الناحية المعرفية يمكن أن يعزز الانهماك في التعلم القدرات المعرفية ومختلف أشكال التفكير المركب كالناقد والإبداعي، وحل المشكلة واتخاذ القرار، مما ينعكس ايجابيا على تقدير الذات واحترامها ويزيد من الكفاءة الذاتية للمتعلم واستقلاليته trawler, (2010). ويتفق المهتمون في مجال دراسة الانهماك في التعلم على انه احد المؤشرات على جودة التعلم (Zilvinskis j, et al, 2017) وكذلك التعلم الفعال (sharan &Tan, 2008).

المسؤولية التحصيلية achievement responsibility

يعد مفهوم المسؤولية التحصيلية achievement responsibility أحد المفاهيم التي ترتبط بنظريات العزو السببي والتي ظهرت على أيدي العديد من العلماء أمثال؛ هايدر، ووايتر ،وجونز، وكيلي، وديفز (الفراج وآخرون، ٢٠١٦) وتعنى هذه النظريات بالأسباب المدركة والمنطقية التي يعزو إليها المتعلمون نجاحهم أو فشلهم في مهمات التعلم الأكاديمية، وترى أن نجاح الفرد أو فشله في مهمة ما يعتمد على طريقة تفكيره ومعتقداته حول المهمة وقدراته الشخصية وتوقعاته والمعنى الذي يتبناه حول عزوه، والذي غالبا ما يؤثر في أدائه إيجابا أو

سلبا (العتوم، وأبو هلال ٢٠١٨). وتقوم نظرية واينر winer على عدد من الافتراضات من أبرزها؛ أننا كمتعلمين مدفوعون معرفيا لفهم سلوكنا والبيئة التي نعيش بها، وفي هذا الإطار فقد وضّح واينر (Weiner,1985, 2000) بأن الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها مسئولة عن نجاحهم أو فشلهم تقع في ثلاث (العتوم وابو هلال، ٢٠١؛ السيابية، والزبيدي، والحارثي، وكاظم، ٢٠١٦؛ العتوم وسليمان، ٢٠١٣؛ الخزاعله، والحمدون ٢٠١٠).

- **موقع السبب** : Locus أو الضبط ويقسم إلى : داخلي /خارجي، فقد يعزو بعض الطلبة أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية لديهم كالجهد والقدرة، والذكاء بينما يعزوها بعضهم إلى عوامل خارجية كالحظ وصعوبة المهمات ودور الآخرين.
- **الاستقرار** : Stability مستقر /غير مستقر، ويشير هذا البعد إلى كون السبب ثابتا أو غير ثابت، فقد يعتقد بعض الطلبة أن أسباب نجاحهم أو فشلهم ثابتة؛ في المستقبل القريب كالقدرة. بينما يعتقد البعض الآخر أن عوامل نجاحهم أو فشلهم متغيرة كالحظ والجهد.
- **إمكانية التحكم** : Controllability يمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به : فقد يعزو بعض الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة للتحكم؛ وواقعة تحت سيطرتهم، كالجهد، بينما يعتقد البعض الآخر أن أسباب نجاحهم أو فشلهم غير قابلة للتحكم ولا يسهل السيطرة عليها مثل اتجاهات المعلم أو صعوبة المهمات التعليمية.

ويرتبط بنظرية العزو مفهوم مركز الضبط الذي يعد أحد الأبعاد الهامة في النظرية، وهو من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة، ونظرا لاستخدامه بكثرة في مجال التعلم والتعليم فقد غدا هذا المفهوم احد السمات الشخصية للأفراد فأصبح يطلق على بعض المتعلمين أنهم ذوو ضبط داخلي أو ذوو ضبط خارجي، فعندما يعزو الفرد نتائج إنجازاته سواء كانت سلبية أم إيجابية إلى الحظ والصدفة أو البيئة الخارجية فان هذا المتعلم يندرج تحت فئة مركز الضبط الخارجي، أما المتعلم الذي يعزو إنجازاته وأعماله وما يحدث له إلى قدرته الشخصية فان هذا المتعلم يندرج تحت فئة مركز الضبط الداخلي (السيابية، والزبيدي، والحارثي، وكاظم، ٢٠١٦) مما سبق يمكن الإشارة إلى

المسؤولية التحصيلية على أنها الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم في المهمات الأكاديمية وتقع في فئتين هما : مسؤولية التحصيل الداخلية : وهي الأسباب الداخلية والذاتية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها القدرة والجهد ومسؤولية التحصيل الخارجية :وهي الأسباب الخارجية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الآخرين.

ويشير العتوم، والعلاونه، والجراح، وأبو غزال (٢٠٠٥) إلى أن العزو الداخلي للنجاح أو الفشل يمكن أن يؤثر في ردود الفعل العاطفية للمتعلم فأصحاب العزو الداخلي للنجاح يشعرون بالفرح والثقة بالنفس، وبأنهم يمتازون بمستويات عالية من دافعية الانجاز، مما يجعلهم فخورين بالنجاح الذي يحققونه، وبذلهم لمزيد من الجهد للتقليل من صعوبة المهمات، وهذا مؤشر للمسؤولية الشخصية عن النجاح . أما أصحاب التوجهات الخارجية للمسؤولية التحصيلية، فلا يميلون إلى إبداء أية إشارة بأنهم مسئولون عن نتائجهم نجاحا أم فشلا، إذ لا تحمل لهم النتائج الجيدة أي إحساس بالفخر والثقة بالنفس، كما لا يشعرون بالذنب أو الخجل في حالات الفشل؛ وذلك لعدم شعورهم بأية مسؤولية عن هذه النتائج. كما يؤثر العزو في توقعات النجاح أو الفشل في المستقبل وسلوكيات طلب المساعدة، والأداء الصفي، وخيارات المستقبل بالنسبة للطلبة ويلعب دورا كبيرا في مفهوم الذات لدى المتعلم، ويساهم في إتقان التعلم ويقلل من حالات العجز المتعلم.

المسؤولية التحصيلية والانهماك في التعلم:

يعتقد الباحثان أن أشكال الانهماك في التعلم، السلوكية والمعرفية والانفعالية قد تتأثر جميعها أو ترتبط بالمسؤولية التحصيلية لدى الطلبة بغض النظر عن شكل هذا التأثر أو الارتباط ودرجته فمن المتوقع أن الطلبة الذين يشعرون بمسئولية داخلية عن تعلمهم سيكونون أكثر مشاركة بالأنشطة التعليمة وأكثر استمرارية فيها ويلتزمون بقواعد المؤسسة الأكاديمية وأنظمتها؛ كالحضور والانتظام وعدم التسرب أكثر من الذين يشعرون بالمسؤولية الخارجية (hyde,2009) أما بالنسبة للجانب العاطفي فمن المتوقع أن المسؤولية الداخلية تزيد من إيمان الفرد بالقيم وتحسن مشاعره، وتقلل من حالات إحباطه وقلقه وتزيد من إيمانه بنفسه وانتمائه إلى مؤسسته (lester,2013). أما بالنسبة

للجانب المعرفي فمن المتوقع أن ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية سيميلون إلى معالجات أكثر عمقا للمعرفة، وتنظيم الذات والتفكير الناقد وفوق المعرفي، واستخدام استراتيجيات الاستذكار، وعمليات الفهم والتفسير والاستدلال العلمي أكثر مما لو كانوا يشعرون أن توجههم أو مسؤوليتهم عن تعلمهم خارجية (عبد الرحمن، ٢٠١٨).

هذا وقد تناول الباحثون في مجمل الدراسات السابقة– التي أتيحت للباحثين – متغيرات الدراسة الحالية كل على حده، فقد حظي متغير الانهماك في التعلم بالعديد من الدراسات بغية تعرف مستواه لدى الطلبة، وهل يختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الدراسي، ومن هذه الدراسات دراسة عابدين (٢٠١٩) . حول الاندماج الطُّلابى فى ضوء التَّوجُّهات الدَّافعيَّة الأكاديمية (الداخلية–الخارجية) وبيئة التَّعلُّم المُدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط في الاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وان هنالك فروق في الاندماج في التعلم بين الجنسين لصالح الذكور، وكذلك لصالح الطلبة في التخصص العلمي، ودراسة المحاسنة والعلوان والعظامات (٢٠١٩) حول الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة في الأردن، وقد أظهرت نتائجها أن مستوى الانغماس الأكاديمي كان متوسطا، ووجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الأولى مقارنة بطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة. وتبعا لدراسة الشمري(٢٠١٩) حول الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وعلاقتها بالانهماك بالتعلم فقد جاء مستوى الانهماك لدى عينة الدراسة بمستوى متوسط ،فيما لم تكشف الدراسة فروقا في درجة الانهماك تعزى إلى الجنس والتخصص . أما دراسة الزهراني (٢٠١٨) حول الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، توصلت النتائج إلى شيوع الاندماج الأكاديمي وعدم وجود فروق تعزى للجنس، في حين وجدت فروق تعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصصات

النظرية مقارنة بالعلمية، هذا وقد أكدت دراسة العنزي (٢٠١٦) والتي تناولت الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالانهماك في تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة حائل السعودية نتائج الدراسة السابقة إذ أشارت نتائجها إلى أن مستوى الانهماك في تعلم اللغة الانجليزية بكافة أبعاده كان متوسطا أما دراسة عياش وإبراهيم (٢٠١٦) حول الانهماك لدى طلبة جامعة بغداد فقد أشارت الدراسة إلى أن مستوى انهماك الطلبة في التعلم كان جيدا، في حين لم تجد الدراسة فروقا في مستوى الانهماك تعزى إلى الجنس والتخصص، وفي دراسة المشهداني (٢٠١٦) حول الانهماك وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، فقد توصلت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من الانهماك، وانه لا توجد فروق في الانهماك تعزى إلى (الجنس، والتخصص). فيما بينت دراسة طربية (٢٠١٦) أن مستوى انهماك طلبة الثانوية العامة في محافظة اربد في الأردن كان مرتفعا وقد تباينت الفروق في أنماط الانهماك ألا أن لم يكن من اثر للجنس على الدرجة الكلية لمقياس الانهماك، أما دراسة اوناج (Unaj,2014) فقد بحثت دور الانهماك في نجاح الطلبة في التعليم العالي وقد أشارت نتائجها إلى أن مستوى انهماكهم كان مرتفعا، وانه لا توجد فروق في الانهماك تعزى إلى جنس المتعلم وتخصصه، كما كشفت دراسة ذياب (٢٠١٤) مستوى متوسطا من الانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك، كما أكدت دراسة الزعبي (٢٠١٣) حول انهماك طلبة المرحلة الثانوية في عمان في تعلم اللغة الإنجليزية نفس النتائج السابقة، إذ جاء مستوى انهماكهم متوسطا أيضا، في حين لم تظهر فروق بين الجنسين في مستوى الانهماك، وبحثت دراسة القاضي (٢٠١٢) الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج لدى طلبة كلية التربية المستجدين وقد كشفت الدراسة أن مستوى الاندماج في التعلم لديهم كان منخفضا. وفي ذات السياق درس شرف (٢٠١٢) مستوى الانهماك وتأثره بالجنس وفرع الدراسة في كلية التربية بالمنوفية ووجدت الدراسة فروقا في الانهماك لصالح الإناث، ولصالح التخصصات العلمية . أما بالنسبة للدراسات التي تناولت المسئولية التحصيلية، فقد تناولت دراسة للعتوم وأبو هلال (٢٠١٨) فَعالِيّة بَرنامج تَدريبيّ مَعْرفيّ في ضَوْءِ التّوجُّهات الهَدَفيّة في أَنْماط العزو السَّبَبيّ في الأردن، توصلت نتائجها إلى كفاءة البرنامج التدريبي في التوجهات في تعديل أنماط العزو السببي لدى المجموعة التجريبية .أما دراسة السيابية،

والزبيدي، والحارثي، وكاظم (٢٠١٦)، فقد تناولت المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة في سلطنة عمان، وقد أظهرت الدراسة أن أفراد عينتها يعزون نجاحهم وفشلهم للعوامل الداخلية وغير المستقرة كما أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية التحصيلية تعزى لمتغير النوع. كما أن بعد العوامل الخارجية هو البعد الأكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات مقارنة بالأبعاد الأخرى يليه العوامل المستقرة، ثم يأتي أخيرا العوامل الداخلية ، ودرس العتوم وسليمان (٢٠١٣) أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحولا يعزى إلى البرنامج التدريبي في توجهات المسئولية الخارجية إلى الداخلية على المقياس، وتناولت دراسة الزقيلي (٢٠١٣) علاقة المسؤولية التحصيلية بمستوى الطموح ودافع الانجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع بمحافظة الكرك، ومعرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في المسؤلية التحصيلية تبعا للجنس، وقد توصلت الدراسة في جانب من نتائجها إلى عدم وجود فروق في المسؤولية التحصيلية تعزى لجنس الطالب ،هذا وقد درس الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق الأردنية وأسفرت النتائج عن أن المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة تتجه نحو المسؤولية الداخلية ولم تظهر فروق في الاستجابات تبعاً لمتغير جنس الطالب كما وأجرت سريكالا (Sreekala,2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تعديل سلوك طلاب المدارس الهندية في وضع أهداف التعلم وتحسين مسؤولية التحصيل حيث خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي الذي تم إعداده لتعديل توجهات الانجاز وتدريب الطلاب على وضع الأهداف وذلك لتحسين مسؤولية التحصيل لديهم. وقد وظف البرنامج إستراتيجية الحوار الحر بين الطلاب،والاتصال المتبادل، والمؤتمرات التي يرأسها الطلاب مع أولياء أمورهم أو زملائهم أو معلميهم، وإستراتيجية قيادة الطالب للصف . أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي في تحسين مسؤولية التحصيل لدى المجموعة التجريبية. كما أظهرت تحوّل سلوك الطلاب التحصيلي إلى سلوك ينبع عن دافعية الانجاز والثقة بالنفس بالقدرة على تحقيق درجات

عليا. وقام بن مانع (1989) بدراسة هدفت إلى معرفة المسؤولية التحصيلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة أم القرى، وأسفرت نتائج دراسته عن أن جميع الطلاب كانوا أكثر توجهاً داخلياُ في عزوهم لمواقف النجاح والفشل، عكس الطالبات اللواتي أظهرن توجهاُ خارجياً نحو هذه المواقف، هذا ويمكن القول أن الكثير من المتعلمين يعزون نجاحهم وانجازاتهم إلى عوامل داخلية، في حين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (العاني 1994؛ العرجان2005).

مشكلة الدراسة وأسئلتها: يعد الانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة مطلبا تربويا وحاجة ملحة تترتب على نقصها الكثير من المشكلات تبدا بضعف التحصيل وقلة الدافعية ،والمشكلات السلوكية والمعرفية كضعف المعالجة نوعيتها وتخزين المعلومات، ولا تنتهي بالتسرب من الدراسة وما يعقبها من مشكلات أخرى، ويتضح الاهتمام بموضوع الانهماك في التعلم لدى الباحثين والمهتمين في المجال النفسي والاكاديمي من ملاحظة حجم البحث العلمي الذي تناوله بغية فهم طبيعته (Wang, Willet, & Eccles, 2011) ومكوناته وأبعاده (عبد الرحمن، والزغول، ٢٠١٧؛ الحربي، ٢٠١٨؛ Pagán, Joel E.,2018) ونماذجه (شرف ٢٠١٢، القاضي، ٢٠١٢) ومستوى انتشاره لدى الطلبة والعوامل المؤثرة فيه وتعزيزه لدى المتعلمين (المحاسنة والعلوان والعظامات، ٢٠١٩؛ الزعبي، ٢٠١٣؛ طربية، ٢٠١٦؛ أوناج، Unaj،2014) وعلاقته ببعض المتغيرات أو قدرتها على التنبؤ به كالمعتقدات المعرفية، والذكاء (الحربي، ٢٠١٨) والمعالجات المعرفية (barbera,2007) وتوجهات الأهداف، والتفكير فوق المعرفي، واختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية (٢٠١٥)، والتفكير الجانبي. وبعض أشكال الدافعية للتعلم وخصوصا دافعية تقرير الذات والدافعية الداخلية والخارجية كدراسة سعيد وزينجير (saeed&zingier,2012) والتي أكدت على ارتباط عال بين الدافعية الداخلية والانهماك بالتعلم. وتجدر الإشارة إلى أن المسؤولية التحصيلية كإحدى مفاهيم نظرية العزو السببي، وإحدى النظريات الحديثة نسبيا في مجال الدافعية الإنسانية ، ربما ترتبط بشكل أو بآخر بمفهوم الانهماك في التعلم وربما تكون متنبأ جيدا به، وبحسب اطلاع الباحثين فان هنالك قلة في الدراسات التي تناولت المتغيرين معا مما يجعل ذلك من مسوغات دراسة هذه المشكلة ويدعم بحثها، وبناء على ما سبق فان مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولتها تعرف مستوى

الانهماك في التعلم في ضوء المسؤولية التحصيلية لدى عينة من طلبة الجامعة، وبشكل أكثر تفصيلا تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ما مستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة؟
٢) ما توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الجامعة (داخلية أم خارجية)؟
٣) هل يختلف مستوى الانهماك بالتعلم لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف جنس الطالب وتخصصه في الجامعة؟
٤) هل تختلف توجهات المسؤولية التحصيلية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف جنس الطالب وتخصصه؟
٥) هل التنبؤ بالانهماك بالتعلم من خلال المسؤولية التحصيلية على لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبها النظري في حداثة موضوعها والحاجة للبحث فيه، حيث تناولت متغيرين ربما لم يدرسا معا في البيئة البحثية الأردنية وهما الانهماك في التعلم، والمسؤولية التحصيلية، في بعديها الداخلي والخارجي، وإمكانية تعرف مستواهما وكيف يتنبأ احدهما بالأخر، ويزيد من أهمية الدراسة الحالية تناولها طلبة الجامعة هؤلاء الطلبة الذين يعيشون مرحلة تحول ومحاولة تكيف ويقع على عاتقهم مسؤليات التحصيل من اجل الانهماك في التعلم وانعكاسه على ادائهم الاكاديمي، وفي جانبها العملي يتوقع ان تسهم الدراسة في وضع تصور لبرامج لتحسين الانهماك في التعلم لدى الطلبة، وبرامج لتعديل توجهات العزو من الخارجي الى الداخلي لتحسين المسؤلية التحصيلية لدى الطلبة .

مصطلحات الدراسة:

الانهماك في التعلم: مقدار انشغال الطالب معرفيا وانفعاليا وسلوكيا بأنشطة التعلم، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الانهماك في التعلم المستخدم في هذه الدراسة.

المسؤولية التحصيلية: المسؤولية التحصيلية : هي الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها

الطالب على مقياس المسؤولية التحصيلية المستخدم في هذه الدراسة، وتقسم المسؤولية التحصيلية الى قسمين:

المسؤولية التحصيلية الداخلية: وهي الأسباب الداخلية التي يعزو إليها الطلاب نجاحهم أو فشلهم كالجهد والقدرة.

المسؤولية التحصيلية الخارجية: وهي الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي كصعوبة المهمات الأكاديمية، والحظ وغيرها.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تعرف مستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة وقياس المسؤولية التحصيلية لديهم وإمكانية التنبؤ بالانهماك بالتعلم من خلال أبعاد المسؤولية التحصيلية .

المحددات البشرية : اقتصرت الدراسة على طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الحسين بن طلال.

المحددات المكانية والزمنية : طبقت الدراسة في جامعة الحسين بن طلال في معان في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠. هذا بالإضافة إلى أن الدراسة تتحدد بأدواتها وهي المقاييس المستخدمة فيها وطريقة المعالجة الإحصائية لأسئلتها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن في الكليات الإنسانية والعلمية في مرحلة البكالوريوس، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ حسب سجلات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة والبالغ عددهم (٥٣٠٠) طالبا وطالبه.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة، من مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ في جامعة الحسين بن طلال في الأردن في الكليات العلمية والإنسانية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، كما هو مبين في الجدول (١).

الجدول(١) عينة الدراسة موزعة حسب الجنس والتخصص في الجامعة

الجنس	التخصص		الكلي
	إنسانية	علمية	
ذكور	٦٤	٥٥	١١٩
إناث	٧٣	٦٨	١٤١
الكلي	١٣٧	١٢٣	٢٦٠

أداتا الدراسة:

١-مقياس الانهماك بالتعلم:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس الانهماك في التعلم الذي استخدمه عبد الرحمن (٢٠١٨) ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٩) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد؛ الانهماك السلوكي (١١) فقرة، والانفعالي (١٠) فقرة، والانهماك المعرفي (١٨) فقرة. وقد تأكد الباحث من صدق المحتوى وصدق البناء من خلال صدق الاتساق الداخلي، فضلا عن التحليل العاملي الاستكشافي، والتوكيدي، وقد أشارت جميع الإجراءات السابقة إلى تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الصدق يمكن الاطمئنان إليها. أما بالنسبة لحساب ثبات المقياس فقد تم من خلال معادلة كرونباخ ألفا وطريقة الإعادة وأشارت الدراسة إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة ودالة إحصائيا (٨٢.,) لكرونباخ ألفا و(٠.٩٢).

المقياس في الدراسة الحالية: قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على (٧) محكمين في تخصص علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلبا إليهم إبداء آرائهم في فقراته، ومدى انتمائها للأبعاد، وقد اعتبر المحكمون أن المقياس يتمتع بالصدق وانه يقيس ما اعد لقياسه .كما تم تقدير الصدق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة والمقياس ككل، وذلك بعد توزيع المقياس على (47) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة وقد تمتعت فقرات المقياس بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.31 -073) كما تحقق الباحثان من ثبات المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) قيم معاملات الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

الأبعاد	كرونباخ ألفا
السلوكي	0.89
الانفعالي	0.79
المعرفي	084
المقياس ككل	0.95

تصحيح المقياس: لتصحيح المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي أعطيت الإجابة (عالية جدا خمس درجات، والإجابة عالية أربع درجات، والإجابة متوسطة ثلاث درجات، والإجابة قليلة درجتان، في حين أعطيت الإجابة قليلة جدا درجة واحدة) ويتم عكس القيم بالنسبة للفقرات السلبية وعددها أربع هي (١، ٢، ٩، ١٥)، وبذلك فان أدنى درجة يحصل عليها المفحوص (٣٩) وأعلى درجة (١٩٥) هذا وقد تم تحويل الدرجات للحكم على مستوى الانهماك في التعلم وفقا المعادلة التالية: الفئة الأولى: مستوى مرتفع من الانهماك في التعلم (٣.٦٨–٥) درجات، الفئة الثانية: مستوى متوسط من الانهماك في التعلم (٢.٣٤–٣.٦٧) درجات، الفئة الثالثة: مستوى منخفض من الانهماك في التعلم (١–٢.٣٣) درجات.

٢–مقياس المسؤولية التحصيلية:

استخدم الباحثان مقياس المسؤولية التحصيلية من إعداد سليمان (٢٠١٢) تضمن المقياس(30) فقرة يتبعها بديلان أحدهما يشير إلى المسؤولية الداخلية (عوامل داخلية) والآخر إلى المسؤولية الخارجية (عوامل خارجية)، ويطلب من المفحوص أن يختار أحد البديلين، هذا وقد تأكدت سليمان (٢٠١٢) من صدق المقياس بطريقتين هما؛ صدق المحتوى، فقد عرضت المقياس في صورته الأصلية والمكون من (٣٤) فقرة على (١١) محكما من أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس التربوي وطلبت إليهم إبداء رأيهم به من حيث مناسبته للمرحلة العمرية ودقة الصياغة اللغوية وملاءمتها للهدف الذي أعدت من اجله وبناء على آراء المحكمين حذفت الباحثة ٤ فقرات ليصبح المقياس (٣٠) فقرة، كما تأكدت الباحثة من صدق البناء: حيث طبقت المقياس على عينة مكوّنة (٥٠) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي (من غير عينة الدراسة) حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس ككل. وبينت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل كانت دالة إحصائيا عند مستوى

الدلالة (α 0.02) ، حيث تراوحت بين (0.92 – 0.33) وهذا يدل على صدق بنائي مقبول للمقياس. أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تحققت سليمان (٢٠١٢) منه بتطبيقه على عينة الصدق المكوّنة من (٥٠) طالبة .حيث تم اختبار الطالبات وإعادة اختبارهن بفارق زمني مقدره (١٤) . وتم استخراج معامل الارتباط بين التطبيق الأول الثاني، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (0.92) كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة KR (20–)، وبلغت قيمته (97,.) وهذا مؤشر مرتفع على ثبات المقياس.

المقياس في الدراسة الحالية:

وفي الدراسة الحالية فقد تم تعديل صيغة بعض العبارات لتتناسب وطلبة الجامعة وتنوعهم من حيث النوع، حيث استبدلت كلمة معلمة بعضو هيئة التدريس، والمدرسة بالجامعة، الصف بقاعة المحاضرات.ثم عرضت على مجموعة من المحكمين من تخصصات تربوية ونفسية في جامعة الحسين بن طلال وقد أشار المحكمون إلى تعديلات طفيفة جدا جرى الأخذ بها، كما قام الباحثان بتوزيع المقياس على عينة الصدق المكونة من (٤٧) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة من خارج عينة الدراسة، للتأكد من الصدق البنائي وقد حسب الباحثان معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من المقياس والدرجة الكلية وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٣٦–٠،٨٧) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). أما الثبات فقد حسبه الباحثان من خلال معادلة كرونباخ ألفا التي أشارت إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات مقبول للدراسة الحالية إذ بلغ للأبعاد (٠،٧٧,–٠،٨٦,) على التوالي فيما بلغ الكلي (٠،٨٨,) . ويصحح المقياس بإعطاء الطالب درجة واحدة على البديل الذي يمثل المسؤولية الداخلية للتحصيل، وصفرا على البديل الذي يمثل المسؤولية الخارجية للتحصيل. علما بأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (٣٠)، وتمثل عدد عبارات المقياس. ويعتبر الطالب ذا مسؤولية تحصيلية داخلية إذا حصل على درجة (١٥) بينما يعتبر الطالب ذا مسؤولية تحصيلية خارجية إذا حصل على درجة (أقل من ١٥).

المعالجة الإحصائية للبيانات:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدام الباحثان الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المشوية لإجابة السؤال الأول والثاني من أسئلة الدراسة، واختبار ت (T- test) للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، كما استخدم معادلة الانحدار لإجابة السؤال الخامس من أسئلة الدراسة .

نتائج الدراسة:

أولاً– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو "ما مستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة"؟ حيث استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد، وعلى الدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الانهماك بالتعلم وعلى الدرجة الكلية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	الانفعالى	2.77	.677	متوسط
٢	١	السلوكى	2.51	.600	متوسط
٣	٣	المعرفى	2.43	.653	متوسط
		المقياس ككل	2.54	.534	متوسط

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.43–2.77)، حيث جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.77)، بينما جاء البعد المعرفي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.43)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (2.54).إشارة إلى النتيجة السابقة حول مستوى الانهماك المتوسط لدى طلبة الجامعة يمكن القول ؛ إن مسؤوليات الطالب الجامعي وبيئة الجامعة وطبيعة المقررات الدراسية والوقت المتاح للطالب والأعباء الجامعية والقرارات التي يجب أن يتخذها وحده تلعب دورا حاسما في عملية الانهماك فتتاثر هذه العملية وتنخفض ولكن ليس إلى درجة كبيرة فيبقى الطلاب في مجملهم يسعون إلى الانهماك رغم كل الأعباء المذكورة سابقا، وقد اتفقت النتيجة الحالية للدراسة مع اغلب الدراسات السابقة ومع الإطار النظري للانهماك بالتعلم كدراسة المحاسنة والعلوان والعظامات

(٢٠١٩) ودراسة العنزي (٢٠١٦) ودراسة الزعبي (٢٠١٣) ودراسة عياش وإبراهيم (٢٠١٦) ودراسة المشهداني (٢٠١٦) ودراسة الشمري(٢٠١٩). ودراسة ذياب (٢٠١٤) هذا وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسات كل من عابدين (٢٠١٩) حول الاندماج الطُّلابى فى ضوء التَّوجُّهات الدَّافعيَّة الأكاديمية (الداخلية–الخارجية) والتي أشارت إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط في الاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة وكذلك دراسة اوناج (Unaj,2014) والتي بحثت دور الانهماك في نجاح الطلبة في التعليم العالي والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى انهماكهم كان مرتفعا، و دراسة طربية (٢٠١٦) التي أكدت أن مستوى انهماك طلبة الثانوية العامة في محافظة اربد في الأردن كان مرتفعا كما اختلفت نتائجها مع نتائج دراسة القاضي (٢٠١٢) حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج لدى طلبة كلية التربية المستجدين والتي كشفت أن مستوى الاندماج في التعلم لديهم كان منخفضا.

أما فيما يتعلق بأبعاد الانهماك في التعلم فقد حل البعد الانفعالي بالترتيب الأول وهذا البعد يشير إلى الاتجاهات الايجابية التي يحملها المتعلم حول الجامعة والإمكانات المتوافرة فيها وعلاقاته مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه والموظفين (Lester,2013) وإدراكه ومشاعره نحو بيئة التعلم الجديدة فيها ونحو العمل الجماعي، ومشاركة عواطفه واهتماماته مع زملائه وقدرته على تنمية مواهبه ومحبته للعمل معهم بكل حماسة ومتعة وبدون الشعور بالقلق، وقد اتفقت هذه النتيجة الجزئية مع دراسة عبد الرحمن والزغول، ٢٠١٨، أما الانهماك السلوكي فقد حل ثانيا ويشير إلى نشاط المتعلم وحركته الهادفة داخل البيئة الجامعية (الحربي، ٢٠١٨). كما يتضمن التزامه بالسلوك الايجابي وإتباع النظام، وعدم المشاغبة والانتباه وطرح الأسئلة (عبد الرحمن والزغول، ٢٠١٨) والمواظبة على الدوام في المدرسة، والامتثال للقوانين والقواعد، والاستعداد للحصص، والمشاركة اللامنهجيه (المحاسنه، والعلوان، والعظامات) على صعيد آخر فان الانهماك المعرفي قد حل في الرتبة الثالثة وهذه النتيجة تبدو منطقية فالجانب المعرفي من الانهماك يتضمن عمليات عقلية متدرجة ترقى إلى الجانب ما وراء المعرفي، وما وراء الدافعي، واستراتيجيات حل المشكلة والتأمل المعرفي، والنقد وعمليات الاستدلال هذا فضلا عن استخدام استراتيجيات التعلم العميقة

وضبط الانتباه وإدامة وقت التعلم الأكاديمي وإتقانه وضبط العمليات الدافعية (Fredricks et al.,2004) وربما يحتاج الطلبة حتى على المستوى الجامعي إلى المزيد من الوقت لكي يكتسبوا تلك المهارات المتقدمة.

ثانيا – النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو: ما توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الجامعة (داخلية أم خارجية)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لتوجهات المسؤولية التحصيلية طلبة الجامعة، كما في الجدول أدناه:

جدول (٤)

التكرارات والنسبة المئوية لتوجهات المسؤولية التحصيلية طلبة الجامعة

الفئات	التكرار	النسبة
المسؤولية التحصيلية الداخلية	204	78.5
المسؤولية التحصيلية الخارجية	56	21.5
المجموع	260	100.0

يبين الجدول (٤) أن نسبة الطلبة ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية بلغت (78.5%)، بينما بلغت نسبة الطلبة ذوي المسؤولية التحصيلية الخارجية (21.5%)، مما يدل على أن توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة العينة كانت داخلية.

يمكن القول أن طلبة الجامعة يدركون مسؤولياتهم التحصيلية ويتحملون نتائج سلوكهم فهم يرون أن عوامل النجاح نابعة من داخلهم، وان كفاءتهم الذاتية هي التي تتحكم في قدراتهم وليس العوامل الخارجية، ويفسر الباحثان هذه النتيجة أيضا بالعودة إلى طبيعة العينة وهم طلبة الجامعة فهم قد اختاروا الدراسة الجامعية بمحض إرادتهم واختاروا تخصصاتهم أيضا، وهم في ذلك في حالة من التحدي لإثبات دواتهم، ويرى بعض الباحثين أن المتعلمين يعزون نجاحهم وانجازاتهم إلى عوامل داخلية، في حين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (العاني1994 ؛ العرجان 2005). وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الخزاعله والحمدون (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة تتجه نحو المسؤولية الداخلية، ودراسة الزقيلي (٢٠١٣)، ودراسة الفضل (٢٠٠٨) المشار إليه في الزقيلي (٢٠١٣) دراسة السيابية، والزبيدي، والحارثي، وكاظم (٢٠١٦)، فقد تناولت المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة في سلطنة عمان

وقد أظهرت الدراسة أن أفراد عينتها يعزون نجاحهم وفشلهم للعوامل الداخلية. كما تتفق مع نتائج دراسة بن مانع (1989) حول المسؤولية التحصيلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة أم القرى، وأسفرت نتائج دراسته عن أن جميع الطلاب كانوا أكثر توجهاً داخليا.

ثالثًا- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: هل يختلف مستوى الانهماك بالتعلم لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف جنس الطالب وتخصصه في الجامعة؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار ت (T- test) وذلك للكشف عن الفروق في الانهماك في التعلم تعزى إلى جنس الطالب وتخصصه كما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
واختبار (ت) لمستوى الانهماك في التعلم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	119	2.53	.554	-.209	.835
	أنثى	141	2.55	.519		
التخصص	علمي	123	2.51	.516	-.778	.437
	إنساني	137	2.57	.551		

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى لمتغير الجنس والتخصص لمستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة ويمكن أن يفسر عدم وجود فروق في درجة الانهماك بين الطلاب والطالبات والتخصصات العلمية والإنسانية بالإشارة إلى وجود عوامل مشتركة في موقف التعلم والتعليم الجامعي (الزعبي، ٢٠١٣) وقدرة هذه المواقف على إشباع الحاجات الأكاديمية للطلبة بغض النظر عن جنسهم أو تخصصاتهم، فالبيئة الجامعية بيئة غنية حسب إمكاناتها توفر للطلبة متطلبات الدراسة والبحث والاطلاع وتزودهم بأنشطة ثرية مما يقلص الفجوة بينهم في مستوى الانهماك في التعلم (الصواف، 2015).

هذا وقد اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة الزعبي (٢٠١٣) حول انهماك طلبة المرحلة الثانوية في عمان في تعلم اللغة الإنجليزية، حيث لم تكشف الدراسة فروقا بين الجنسين في مستوى الانهماك ،كما اتفقت مع دراسة عياش وإبراهيم (٢٠١٦) التي لم تكشف فروقا في مستوى الانهماك تعزى

إلى الجنس والتخصص، واتفقت مع دراسة غباري وآخرون (2012) كما اتفقت مع نتائج دراسة طربية (٢٠١٦) إذ لم يكن من اثر للجنس على الدرجة الكلية لمقياس الانهماك واتفقت مع دراسة اوناج (Unaj,2014) التي لم تتوصل نتائجها إلى وجود فروق في الانهماك تعزى إلى جنس المتعلم وتخصصه . ومع دراسة المشهداني (٢٠١٦) التي لم تكشف عن فروق في الانهماك تعزى إلى (الجنس، والتخصص). وكذلك دراسة الشمري(٢٠١٩)التي لم تكشف فروقا في درجة الانهماك تعزى إلى الجنس والتخصص .واتفقت الدراسة في جانب من نتائجها مع دراسة الزهراني (٢٠١٨) حول الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الاندماج الأكاديمي تعزى للجنس، في حين توصلت إلى وجود فروق تعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصصات النظرية مقارنة بالعلمية، هذا وقد اختلفت الدراسة مع نتائج دراسة شرف (٢٠١٢) حول مستوى الانهماك وتأثره بالجنس وفرع الدراسة في كلية التربية بالمنوفية ووجدت الدراسة فروقا في الانهماك لصالح الإناث، ولصالح التخصصات العلمية كما اختلفت نتائج هذه الدراسة دراسة المحاسنة والعلوان والعظامات (٢٠١٩) إذ وجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات .واختلفت مع دراسة عابدين (٢٠١٩)، التي أشارت نتائجها إلى فروق في الاندماج الطلابي لصالح الذكور، وكذلك لصالح الطلبة في التخصص العلمي.

رابعا – النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو:

هل تختلف توجهات المسؤولية التحصيلية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف جنس الطالب وتخصصه ؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت T– test) وذلك للكشف عن الفروق في توجهات المسؤولية التحصيلية تعزى إلى جنس الطالب وتخصصه في الجامعة كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتوجهات المسؤولية التحصيلية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	119	1.01	.092	1.698-	.091
	أنثى	141	1.04	.203		
التخصص	علمي	123	1.02	.155	.238-	.812
	إنساني	137	1.03	.169		

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس والتخصص لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن ان الجامعة توفر لطلبتها ظروفا متساوية وأن طلبة الجامعة قد وصلوا إلى مرحلة عمرية أصبحوا قادرين فيها سواء كانوا ذكورا أم إناثا، في التخصصات العلمية أم الإنسانية يستشعرون مسؤولية تحصيلية بطريقة متساوية فالطالب مسئول عن نجاحه أو فشله بغض النظر عن الجنس أو التخصص الدراسي فالطالب الذي يعرف انه المسئول عن تحصيله يولد لديه دافعاً قويا للاجتهاد، والاعتماد على الذات، ليكون أمام موقف يدفعه إلى الجد بغض النظر عن جنسه أو تخصصه الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) التي أشارت نتائجها إلى انه لا توجد فروق في المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة تعزى لمتغير الجنس.ودراسة فضل (٢٠٠٨) التي أجريت في ليبيا على عينة من طلبة المعاهد العليا ،وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس أيضا ،ودراسة ابودونرين (Abodunrine,2004)التي لم تظهر نتائجها فروقا بين الذكور والإناث في المسؤولية التحصيلية .

خامسًا- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما قدرة المسؤولية التحصيلية على التنبؤ بالانهماك بالتعلم لدى أفراد عينة الدراسة؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئة، والمتغيرات المتنبأ بها، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٧) معاملات الارتباط البينية للمتغير المتنبأ به والمتغيرات المُتَنَبِئة

المسؤولية التحصيلية	الارتباط والدلالة	الانهماك بالتعلم
خارجية	معامل الارتباط	0.19*
	الدلالة الإحصائية	0.00
داخلية	معامل الارتباط	0.63*
	الدلالة الإحصائية	0.00

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (٧) هناك علاقة ارتباطيه طردية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية ومستوى الانهماك بالتعلم، حيث كانت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتغيرات المُتَنَبِئة بالمتغير المتنبأ به؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة (Stepwise)، وذلك كما في الجدول (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية للمتغير المتنبأ به ومعامل الارتباط المتعدد له ومقدار تفسيره حسب أسلوب (Stepwise) للمتغيرات المُتَنَبِئة على المعادلة الانحدارية

المتنبأ به	النموذج الفرعي	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصائيات التغير			
						ف المحسوبة للتغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
مستوى الانهماك بالتعلم	١أ	0.63	0.40	0.39	0.42	168.96	1	258	0.00
	٢ب	0.68	0.47	0.46	0.39	33.26	1	257	0.00
أ المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ المسؤولية التحصيلية (داخلية).									
ب المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ المسؤولية التحصيلية (داخلية)، المسؤولية التحصيلية (خارجية)									

يتضح من الجدول (٨) أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغير المستقل (المتنبئ: المسؤولية التحصيلية) والمتغير المتنبأ به (مستوى الانهماك بالتعلم) قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بأثر نسبي مُفسِرًا ما مقداره (٤٠%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به (التابع:

مستوى الانهماك بالتعلم)، كما يتضح من الجدول (–) أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغير المستقل (المتنبئ: المسؤولية التحصيلية (داخلية)، المسؤولية التخصليلية (خارجية)) والمتغير المتنبأ به (مستوى الانهماك بالتعلم) قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بأثر نسبي مُفسِرًا ما مقداره (٤٧%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به (التابع: مستوى الانهماك بالتعلم).

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة (المستقلة: المسؤولية التحصيلية(داخلية)، المسؤولية التحصيلية(خارجية)) بالمتغير المتنبأ به (التابع: مستوى الانهماك بالتعلم) وفقا لطريقة إدخال المتنبئة إلى النموذج التنبؤي (Stepwise)، وذلك كما في الجدول (٩).

جدول (٩) الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (مستوى الانهماك بالتعلم).

النموذج الفرعي	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ المعياري	B		
١	(ثابت الانحدار)	0.58	0.15		3.79	0.00
	داخلية	0.08	0.01	0.63	13.00	0.00
٢	(ثابت الانحدار)	−0.11	0.19		−0.57	0.57
	داخلية	0.11	0.01	0.84	14.33	0.00
	خارجية	0.12	0.02	0.34	5.77	0.00

يتضح من الجدول (٩) أن النتائج الخاصة بالنماذج التنبؤية أنه كلما زادت المسؤولية التحصيلية (داخلية) لدى أفراد عينة الدراسة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن (مستوى الانهماك بالتعلم) يزيد بمقدار (٠.٦٣) من الوحدة المعيارية وذلك وفقا للنموذج الفرعي الأولى، ويظهر النموذج الفرعي الثاني أنه كلما زادت المسؤولية التحصيلية (داخلية) لدى أفراد عينة الدراسة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن (مستوى الانهماك بالتعلم) تزيد بمقدار (٠.٨٤)، كما أنه كلما زادت المسؤولية التحصيلية (خارجية) لدى أفراد عينة الدراسة بمقدار وحدة معيارية واحدة فإن (مستوى الانهماك بالتعليم) يزيد بمقدار (٠.٣٤)، علمًا أن المتغيرات المتنبئة قد كانت دالةً إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

إشارة إلى نتائج السؤال الخامس من أسئلة الدراسة حول إمكانية المسؤولية التحصيلية في التنبؤ بالانهماك بالتعلم، يرى الباحثان أن الطلبة في مستوى التعليم الجامعي بشكل عام يتحملون مسؤولية تحصيلهم مما يجعلهم ينهمكون في بيئة التعلم، وانه كلما كان الطالب يتجه باتجاه المسئولية الداخلية يصبح أكثر انهماكا فهو مسئول عن تعلمه ويعتقد أن كفاءته وقدراته الداخلية وإدراكه لهذه القدرات ونمط تفكيره تحدد نوع ومستوى انهماكه في التعلم ،ويرى بعض الباحثين أن المسئولية التحصيلية والانهماك بالتعلم يعدان أبعادا دافعية تتحكم بمدركات الفرد حول عوامل نجاحه أو فشله، وقدرته على السيطرة على هذه العوامل ومدى ثقته بنفسه وسعادته في عمليات التحكم هذه (قطامي، ١٩٩٤)، ويعتقد أن ذوي الضبط الداخلي أو المسئولية التحصيلية الداخلية يميلون إلى بذل جهد اكبر في عملية التعلم حيث يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على قدراتهم الذاتية وليس على إمكانات البيئة وعوامل الحظ والصدفة ورغبات الآخرين، ويشير الباحثان إلى أن مجمل الأدب النظري في مجال متغيري الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية بين المسئولية التحصيلية الداخلية وأبعاد الدافعية عامة والانهماك كبعد دافعي (سالم، ٢٠١٦).

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بـ:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول متغيري الدراسة في مراحل تعليمية مختلفة وبيئات مختلفة.
- تصميم برامج تعليمية لتنمية الانهماك بالتعلم لدى الطلبة وخصوصا انه مستواه جاء متوسطا.
- الاهتمام بالانهماك المعرفي بشكل أكبر إذ انه جاء في المرتبة الثالثة في أبعاد الانهماك.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

الحربي، فيصل عذال (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة القصيم؛ المملكة العربية السعودية.

الحربي، مروان علي.(٢٠١٥). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود، ٢٧(٣)٤٦٠–٤٨٨.

الخزاعلة، محمد سلمان، الحمدون، منصور نزال (٢٠١٠). المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق. مجله الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مجلد ١٨، عدد ١.

انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الزعبي، رفعه رافع .(٢٠١٢). الطلبة.

بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها .المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩، عدد،٢.

الزقيلي، بورن.(٢٠١٣). المسئولية التحصلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الانجاز للطلبة الموهوبين والعادين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الزهراني، شروق غرام الله (٢٠١٨).الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافيه. مجله جامعه الملك عبد العزيز–الآداب والعلوم الإنسانية، مج.٢٧،ع.١

السيابية، نجاح بنت سالم، الزبيدي، عبد القوى سالم،الحارثي بن سلطان، وكاظم علي مهدي. (٢٠١٦). المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة. مجله الدراسات التربوية والنفسية.(١٠) ٣.

الشمري، صاحب اسعد ويس.(٢٠١٩).الحكمة الاختيارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وعلاقتها بالانهماك بالتعلم و التوتر النفسي. مجلة البحوث التربوية والنفسية. مجلد ١٦، العدد ٦١ (٣٠ يونيو/ حزيران ٢٠١٩)، ص ص. ٥٦٠–٥٩٦، ٣٧ص.

الصواف،أماني.(٢٠١٥). دور التعليم الجامعي في تنمية الفاعلية الذاتية لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجله القراءة والمعرفة.١٦٩,٩٥–١١٥.

العاني، نزار. (1994) قياس مجالات العزو وفقاً لنتائج المباريات لدى بعض لاعبي الألعاب الفرقية والفردية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

العتوم، عدنان؛ علاونة، شفيق؛ الجراح؛ عبد الناصر؛ أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٥) .علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق .عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتوم، عدنان يوسف، سليمان، وهاجر ابراهيم(٢٠١٣). أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية. المجلة الدولية للبحوث في التربية وعلم النفس، لمجلد ١، رقم ١، ٩٣–١١٣

العتوم، عدنان يوسف، أبو هلال، هند حسين (٢٠١٨): فَعالِيّة بَرنامج تَدريبيّ مَعْرفيّ في ضَوْءِ التّوجُّهات الهَدَفيّة على أَنْماط العزو السَّبَبيّ. دراسات، العلوم التربوية، المجلّد45، العدد4، ملحق5

العرجان، جعفر. (2005): مركز التحكم لدى طلبة المرحلة الثانوية الممارسين لألعاب القوى وعلاقته بالتحصيل الدراسي، بحث غير منشور ضمن مساق الدراسات والأبحاث الرياضية، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان.

المشهداني، عمر خليل، عياش، ليث.(٢٠١٦).الانهماك وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبه الجامعة.رسالة ماجستير–غير منشوره –جامعه بغداد.

العنزي، سلطان بن سليمان فالح.(٢٠١٦) الفاعلية الذاتية وعلاقتها فى الانهماك بتعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحائل. مجلة التربية، جامعة الأزهر – كلية التربية.ع171، ج.

القاضي،عدنان(٢٠١٢)الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبه كليه التربية/جامعه تعز .المجلة العربية لتطوير التفوق.العدد (٤).

بن مانع، سعيد بن علي .(1989) : المسؤولية التحصيلية لدى طلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة العدد 12 ج 1 جامعة المنصورة مصر.

دياب، رهام(٢٠١٤).الانغماس الجامعي لدي طلبه جامعه اليرموك وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.رسالة ماجستير غير منشوره،جامعه اليرموك، الأردن.

سالم، هبه عبد الله.(٢٠١٦). موضع الضبط وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل لدى طالبات كلية التربية –جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.العلوم التربوية ،(٤)١ ،٤٣١–٤٥٠.

سليمان، هاجر ابراهيم.(٢٠١٢). أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه اليرموك، اربد، الأردن.

شرف، صبحي(٢٠١٢).الانهماك الطلابي في الحياة الجامعية دراسة لأراء ألطلبه في كليه التربية جامعه المنوفية. مجله كليه التربية –جامعه طنطا،(٤٦)،١٨٦–٢٥٨.

طربيه، مرام .(2016) .القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشل بالانغماس المدرسي لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية.)رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عابدين، حسن سعد .(٢٠١٩). الاندماج الطُّلابي فى ضوء التَّوجُّهات الدَّافعيَّة الأكاديمية (الداخلية–الخارجية) وبيئة التَّعلُّم المُدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية .المجلة التربوية العدد ٦١، ١٨١–٢٥١.

عياش، ليث محمد، وإبراهيم، عمر خليل. (٢٠١٦): الانهماك لدى طلبه جامعه بغداد. مجله البحوث التربوية والنفسية–جامعه بغداد.ع.٥١.

عبد الرحمن، عبد السلام هاني، الزغول، رافع (٢٠١٨).نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – المجلد الثامن(24) .

غباري، ثائر؛ أبو شعيرة، خالد؛ أبو شندي، يوسف؛ جرادات، نادر. (2012) أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية التخصص. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ٢٦، ١٨٩-٢١٦.

فضل، شعبان(٢٠٠٨).اثر النوع علي النجاح والفشل في الانجاز الأكاديمي العقلي. مجله شبكه العلوم النفسية العربية. ٥(١٨-١٩)، ١٥٣-١٥٧.

قطامي، نايفه (١٩٩٤). اثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، دراسات (٢١) ٤ ٨-٣٧.

محاسنة، أحمد، العلوان، أحمد، والعظامات، عمر (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد15، عدد2، 149 – 166.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Abodunrine,I.(2004).A study of Students Attributions of Causality for academic achievement. Retrieve on march//2011 from http://Unilorin.edu/journals/education/ije/dec1992/a%pdf

Astin,A (1999).Student Involvement: developmental theory for higher education. Journal of college student development,40(5),518-529.

Baker,J; Maier ,K; Clark ,T & Viger,S(2008).The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. Teaching and Teacher Education 24(7):1876-1883

Bulus, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An

individual differences perspective. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 11(2), 540-546

Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. International Journal of Educational Research, 41, 407-428.

Estell, D& Pordue, N(2013).SOCIAL SUPPORT AND BEHAVIORAL AND AFFECTIVE SCHOOL ENGAGEMENT: THE EFFECTS OF PEERS, PARENTS, AND TEACHERS. Jornal of psychology in school, vol(50)issue(4)pp.325-339.

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

Hyde, C.(2009) The relationship between teacher assessment practices, student goal orientation, and student engagement in elementary mathematics *Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Southern California.*

Kang, H. S., Chang, K. E., Chen, C., & Greenberger, E. (2013). Locus of control and peer relationships among Caucasian, Hispanic, Asian, and African American adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 1-11

Krause, K. (2005) Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning Communities. Paper presented as keynote address: Engaged, Inert or Otherwise Occupied?: Deconstructing the 21st Century Undergraduate Student at the James Cook University Symposium 'Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students' James

Cook University, Townsville/Cairns, Queensland, Australia, 21–22 September.

Lester, D. (2013). A Review of the Student Engagement Literature. Focus on Colleges, Universities, and Schools. 7 (1), 1-8.

Lee, J. (2012). Ethnic identity as a predictor of locus of control and academic self-efficacy. Sentience: The University of Minnesota Undergraduate Journal of Psychology, 7 , 17-21.

Miller, R. L., Asmel, E., Beins, B. C., Keith, K. D. & Peden,B. F. (2011). Promoting Student Engagement (Volume 1):Programs, Techniqes and Opportunities. Retrieved from the Society for the Teaching of PsychologyWebsite: http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php

Nelson Laird Seifert Deeply Affecting First-Year Students' Thinking: Deep Approaches to Learning and Three Dimensions of Cognitive Development. The Journal of Higher Education. Volume 85, 2014 - Issue 3

Pagan,J(2018), Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement of High School Music Students: Relation to Academic Achievement and Ensemble Performance Ratings. *Graduate Theses and Dissertations*.https://scholarcommons.usf.edu/etd/7347

Pajares, F. (2002).Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Retrieved from, http://www.des.emory.edu/mfp/ Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Boston, MA: Springer US.

Saeed, Sitwat & Zyngier, David (2012).How Motivation Influences Student Engagement:A Qualitative Case Study. Journal of Education and Learning; Vol. 1, No. 2;

Skinner, E & Belmont,M. (1993).Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year . Journal of Educational Psychology 85(4):571-581.

Sharan,S & Tan,I (2008).Student Engagement in Learning. From book Organizing Schools for Productive Learning. DOI: 10.1007/978-1-4020-8395-2_3

Sreekala,E.(2007).Academic achievement of Students: Implementation of a Theoretical Model of

Personal Causation in the Classroom. Retrieved on 2/5/2011.from http://www.ejournal.aiaer.net/vo 122110/9.pdf.

Thijs, J., & Verkuyten, M., (2009). Students' anticipated situational engagement: The role of teacher

behavior, personal engagement, and gender. *The Journal of Genetic psychology*, *70*, (3), 268-286.

Tinto, V. (1993), Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition, 2nd ed.,

University of Chicago Press, Chicago, IL.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review [Internet]. York: Higher Education Academy.fom:www.heacademy.ac.uk/resources/detail /studentengagement/Research_and_evidence_base_for _student_engagement.

Una J,Chi,(2014).classroom engagement as a Proximal lever for student success in higher education what a self-determination framework within a multi-Level developmental System, Portland State.

Wang,M; Willett,J & Eccles ,J(2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. Journal of school psychology 49(4):465-80

Weiner**,B.(1985).**An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. Psychological Review 92(4):548-73

Winner.(2000). Interpersonal and intrapersonal theories if motivation from an attributional perspective . educational psychology review,12(1),1-14.

Zaidi, I. H., & Mohsin, M. N. (2013). Locus of control in graduation students. International Journal of Psychological Research, 6 (1), 15-20.

Zilvinskis,J; Masseria,A.& Pike, G.(2017).Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement . Research in Higher Education 58(8) ·