كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي ٢X٣) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص*

إعـداد

د / إسلام أنور عبد الغني

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة القصيم

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية

جامعة قناة السويس

د / نسرين محمد سعيد

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة القصيم.

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثالث – مارس ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

---

* يشكر الباحثان جامعة القصيم متمثلة في عمادة البحث العلمي على دعمها لهذا البحث.

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء النموذج السببي المفترض اعتماداً على الدراسات السابقة لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم، وكذلك الكشف عن تأثير النوع (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي/ أدبي) على التأثيرات السببية في النموذج السببي المفترض. وتكونت عينة البحث من ٣٠٨ طالباً وطالبةً من طلاب وطالبات جامعة القصيم، طبق عليهم مقياس الإندماج المعرفي ومقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثين) كما تم الاعتماد على المعدلات التراكمية كمؤشر للتحصيل الأكاديمي. وأسفر البحث عن العديد من النتائج من أهمها، أن النموذج السببي المفترض قد حقق مطابقة جيدة للبيانات وتحققت العديد من التأثيرات السببية التي افترضها النموذج، وقد أوضحت النتائج أن أكثر متغيرات النموذج تأثيرا في التحصيل الأكاديمي هو توجهات أهداف الآخر–إقدام،حيث كان تأثيره عكسيا في حين كان تأثيره إيجابيا على الإندماج السطحي بشكل واضح، كما كان لتوجهات أهداف المهمة (إقدام وإحجام) الأثر الأكبر على الإندماج المعرفي العميق من بين متغيرات النموذج السببي الأخرى. كما اظهرت النتائج عدم وجود أي أثر لمتغيرات النوع والتخصص على التأثيرات السببية في النموذج المفترض. وقد تم تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها.

Abstract

The study aimed to determine the best causal model that explains causal relationships of achievement goal orientations (3X2 model), cognitive engagement, and achievement among male and female students in Qassim University?, 308 male and female Students completed Achievement goal orientations (3X2 model) questionnaire (Prepared by researchers) and Cognitive engagement scale (Prepared by researchers). The results of path analysis showed that hypothesis causal model showed goodness fit indices for collected data, and there are many significant causal effects among achievement goal orientations, cognitive engagement, and achievement. The results showed also that there are not significant effects for gender and specialty on causal relationships in hypothesis causal model. Some recommendations were introduced depending on the obtained results.

المقدمة:

يعد توجه الهدف من أهم النظريات المفسرة للدافعية والتي ظهرت بعد أن سيطر الاتجاه الاجتماعي/ المعرفي على تفسير العديد من الظواهر النفسية المختلفة ومنها الدافعية، وهي تهتم بتحديد الأسباب والأغراض التي تكمن خلف سلوك الإنجاز وتدفعه للقيام بمختلف أنشطة الإنجاز.

وقد قدم Dweck (1986) نموذجاً معرفياً اجتماعياً لتوجه هدف الإنجاز يتضمن أهداف الإتقان وأهداف الأداء والتي تؤثر على الجوانب المعرفية والسلوكية والإنفعالية للمتعلمين في مختلف المواقف التعليمية. ويشير Ames (1992, 261) إلى أن توجه الهدف يمثل نمطاً متكاملاً من المعتقدات التي تقود إلى طرق متنوعة من الإقدام أو الإندماج في أو الاستجابة إلى مواقف الإنجاز.

وتعبر أهداف الإنجاز عن تمثيلات الفرد المعرفية للمخرجات المعتمدة على الكفاءة في مواقف الإنجاز المختلفة مثل الإنجاز الأكاديمي أو الإنجاز في العمل أو حتى في مجال الرياضة (Cury, Elliot, Fonseca & Moller, 2006. 666).

وقد اختبرت توجهات أهداف الإنجاز في العديد من البحوث والدراسات السابقة على مدار الثلاثة عقود السابقة، وقد تنوعت الأطر والنماذج المتبناه لتوجهات أهداف الإنجاز في هذه الدراسات ما بين النموذج الثنائي dichotomous والذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان وأهداف الأداء (Ames, 1984; Dweck & Elliot, 1983)، أو النموذج الثلاثي trichotomous والذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان وأهداف الأداء إقدام وأهداف الأداء إحجام (Elliot & Harackiewicz, 1996)، أو حتى في إطار النموذج الرباعي والذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان (إقدام – إحجام) وأهداف الأداء (إقدام – إحجام) (Elliot, 1999).

إلا أن إليوت ورفاقه Elliot, Murayam & Pekrun (2011) قد قدما نموذجاً سداسياً لتصنيف توجهات أهداف الإنجاز وفقا لثلاثة أبعاد هي المهمة والذات والآخر كمصادر لاشتقاق أهداف الإنجاز، وصنف كل بعد من هذه الأبعاد في ضوء الإقدام نحوه والإحجام عن عدم تحقيقه لينتج ستة أنواع مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز في إطار البناء السداسي (٢X٣).

وتناولت العديد من الدراسات السابقة النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز وتحققت من البنية العاملية لهذا النموذج مثل دراسات (Elliot, Murayam, Kobeisy & Lichtenfeld, 2015, David, 2012; Wu, 2013; Mascret, Elliot & Cury, 2017; Johnson & Kestler, 2013).

ومن ناحية أخرى فإن توجهات أهداف الأنجاز قد تؤثر في الإنجاز الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات الأخرى مثل الفاعلية الذاتية أو الأندماج المعرفي من خلال كفاءة عملية الإندماج في عملية التعلم ومدى فاعليتها، كما تؤثر أهداف المتعلم من عملية التعلم في تحديد الطريقة التي سوف يندمج بها معرفيا في المواد المتعلمة مما يؤثر على مستوى إنجازه الأكاديمي، فقد أظهرت العديد من الدراسات أنماط من السلوك يمكن أن يتنبأ بها من خلال أهداف المتعلم، فقد أوضحت دراسات (Butler, 1987; Elliot & Dweck, 1988) أن المتعلمين الذين يمتلكون أهداف في عملية التعلم يقضون وقتا أطول في مهام التعلم ولديهم مثابرة أكثر عندما يواجهون صعوبات في عملية التعلم.

وتعكس توجهات أهداف الإنجاز أهمية بالغة في مجال التعلم، حيث يشير Anderman, Austin & Johnson (2002, 203) أن توجهات أهداف الإنجاز تتنبأ بالعديد من المتغيرات والمخرجات التعليمية الهامة، فضلا عن أنها تعد من أهم الأسباب لاندماج المتعلمين في العديد من المهام التعليمية.

حيث يعد الإندماج المعرفي كبعد من أبعاد الإندماج الأكاديمي من المتغيرات المعرفية الهامة التي تؤثر في دافعية المتعلم في مهام التعلم المختلفة، وهو يشير إلى مقدار ونوع الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها المتعلم أثناء مهام التعلم المختلفة سواء في مواقف الدراسة أو أثناء الاستذكار.

حيث يشير Mandinach & Corno (1985, 242) إلى أن الإندماج الأكاديمي يلعب دورا مركزيا في دافعية المتعلمين وطرق تعلمهم وتعليمهم، فشكل ومستوى إندماج المتعلم أثناء عملية التعلم يؤثر في مستوى تعلمه ودافعيته.

مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحثين عزوف طلاب الجامعة عن المشاركات الأكاديمية، وشعور الباحثين بأن الطلاب يفتقدو الرغبة في المشاركة الأكاديمية وأداء المهام التعليمية المختلفة مما قد يدلل على انخفاض مستوى الاندماج المعرفي لديهم.

ويتفق التربويين والمنظرين على أن التعلم يتضمن العمليات المعرفية النشطة لتنظيم وتكامل المعلومات الجديدة وإكسابها المعنى ومراقبة الفهم أثناء عملية التعلم. (Meece, Bumenfeld & Hoyle, 1988)، وإلى الآن فإن معظم دراسات وبحوث الحجرات الدراسة تشير إلى أن المعلمين عادة ما يجدون صعوبة في استثارة دوافع طلابهم ليدمجوا أنفسهم بشكل هادف ونشط في عمليات التعلم.(Anderman, et al., 2002, 189)، حيث توصل Reeve & Lee (2014) أن التغيرات في الدافعية قد يقابلها تغيرات في مستوى الاندماج في الأنشطة الأكاديمية داخل حجرة الدراسة.

فقد أشارت العديد من الدراسات السابقة المرتبطة بالدافعية إلى أن اندماج الطلاب في النشاطات التعليمية يُحفز بواسطة مجموعة معقدة من الأهداف.(Dweck & Leggett, 1988)

أظهرت الدراسات السابقة أن تبني الطلاب أنواعا متباينة من توجهات أهداف الإنجاز يعتمد على الاحتياجات الفردية والكفاءة او متطلبات الموقف التعليمي (Meece, et al., 1988)، وهذا التنوع والاختلاف في تبني توجهات أهداف الإنجاز ربما يؤثر بشكل أو بآخر في انتقاء الطالب لمهام الإنجاز الأكاديمي التي يقوم بها وفي انتقاء الطريقة التي يؤدي بها هذه المهام والمتمثل في انتقائه للاستراتيجية المعرفية التي يؤدي بها هذه المهمة (Dweck, & Leggett, 1988). ولذا فإن توجهات أهداف الإنجاز ربما تكون محدداً هاما لأنماط الاندماج المعرفي أو السلوكي أو الانفعالي في مواقف التحصيل الأكاديمي.

وتعد أهداف الإنجاز بمثابة نظاماً دلالياً شاملاً للمواقف والسياقات التي ينتج عنها مخرجات معرفية وإنفعالية وسلوكية لتفسير الأداء في مثل هذه المواقف. (Kaplan & Maehr, 1999, 331; Dweck & Laggett, 1988, 257)، وقد تناقضت نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والإنجاز الأكاديمي، فقد تم دراسة العلاقة بين أهداف الأداء والتحصيل الأكاديمي في العديد من الدراسات السابقة (Dupeyrat, & Marin, 2005; Elliot, & Mc Gregor, 1999; Reeve, & Lee, 2014; Sani, & Rad, 2015) والتي أقرت بوجود ارتباط موجب بين أهداف الأداء/إقدام والتحصيل الأكاديمي، في حين ارتبطت أهداف الأداء/إحجام ارتباطاً سالباً

بالتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن توجهات أهداف الإتقان ترتبط إيجابيا بالإنجاز الأكاديمي (Church, Elliot & Gable, 2001; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996)، وأن توجهات أهداف الأداء (إقدام) ترتبط أيضا إيجابيا بالإنجاز الأكاديمي (Elliot Mc Gregor, 2001; Harackwicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000) ، وأن توجهات أهداف الأداء (إحجام) ترتبط سلبيا بالإنجاز الأكاديمي (Elliot & Mc Gregor, 1999; Restgar, Jahromi, Haghighi & Akbari, 2010) ، في حين توصلت دراسات أخرى إلى نتائج متناقضة مع ذلك (Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2000; Elliot & McGregor, 2001).

وعلى جانب آخر فإن علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالإنجاز الأكاديمي قد تظهر من خلال علاقة التوجهات ببعض المتغيرات المعرفية الأخرى التي قد تبدو ذات علاقة بالإنجاز الأكاديمي مثل الإندماج المعرفي، فقد أظهرت الدراسات السابقة أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات تعلم تفصيلية وتوضيحية elaborative مثل ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة يؤدون أكاديما بشكل أفضل مقارنة بالطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات سطحية مثل التسميع (Elliot, & McGregor, 2001).كما توصلت (نادية الحسيني، ٢٠٠١) إلى أن توجهات أهداف الأنجاز منبا جيد بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المستخدمة اثناء التعلم. كما أن تبني الطالب لأهداف الإتقان ينتج اندماجا معرفيا أفضل واستخداما أعلى لاستراتيجيات تعلم عميقة ودافعية داخلية للتعلم مقارنة باهداف الأداء(Pintrich, 2000). كما أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن إدراك المتعلمين لقدراتهم يرتبط بالاستخدام المتكرر لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.(Walters, 2004; Mohsenpour, 2005; Elliot, Mc Groger & Gable, 1999)، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن تبني أهداف الإتقان أو أهداف الأداء (إقدام) يرتبط إلى حد كبير إيجابيا باستراتيجيات المعالجة العميقة مثل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.(Ravindran, Greene, & De Backer, 2005; Dupeyrat & Marine, 2005, Rastegar, Jahromi, Haghighi & Akbar, 2010)). كما أن تبني أهداف الأداء (إحجام) يرتبط إيجابيا باستخدام استراتيجيات معرفية سطحية. (Elliot, et al., 1999; Simon, Dewitte & Lens, 2004).

كما ناقشت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بالإنجاز الأكاديمي، حيث أوضحت بعض الدراسات أن استخدام الاستراتيجيات العميقة وما وراء المعرفية يرتبط إيجابيا بالإنجاز الأكاديمي. (Simon, et al., 2004; Rastegar, et al., 2010)، كما أن الاستراتيجيات المعرفية السطحية ترتبط سلبيا بالإنجاز الأكاديمي.(Ravindran, et al., 2005; Simon, et al., 2004; Rastegar, et al., 2010).

وفي سياق مختلف فإن نتائج الدراسات السابقة قد تباينت حول علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالنوع، فهناك القليل من الدراسات التي أشارت لوجود فروق فردية في توجهات أهداف الإنجاز يمكن أن تعزى إلى النوع. فقد توصلت دراسة (Pajares, Brinter, & Valiente, 2000) إلى أن الإناث يتبنون أهداف الأداء في المدارس المتوسطة مقارنة بالذكور، في حين كررت دراسة (Pajares, & Cheong, 2003) نفس النتائج في المدارس الثانوية. كما توصل (Meddleton & Midgley, 1997) إلى وجود علاقة بين النوع وتوجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء (إقدام – إحجام) لدى عينة كبيرة من المراهقين. كما توصل (Anderman & Anderman, 1999) إلى أن المراهقين الذكور أكثر توجها نحو الأداء (إقدام) عن الإناث. في حين أظهرت دراسة (Meece, Glienk, & Blurg, 2006) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز.

وعلى النقيض، فقد أظهرت دراسة (Anderman, & Maehr, 1994) إلى أن الإناث يظهرون مستويات مرتفعة من أهداف الإتقان ومستويات منخفضة من أهداف الأداء. كما اوضحت دراسة (محمد الوطبان، ٢٠١٣) عدم وجود فروق بين الجنسين في توجهات أهداف الإنجاز.

أما فيما يتعلق بعلاقة أهداف الإنجاز بالتخصص فيشير Anderman, et al. (2002, 216) إلى أن الدراسات في هذا المجال قليلة، حيث أن معظم الدراسات السابقة اختبرت توجهات أهداف الإنجاز بشكل عام دون ربطها بتخصص معين ولذا فإننا نحتاج إلى مزيد من الدراسات التي تختبر توجهات أهداف الإنجاز لدى تخصصات مختلفة.

وعلى الرغم من ذلك فقد اختبر (Wolters, et al., 1996) توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية في تخصصات أدبية (لغة انجليزية – دراسات اجتماعية) وتخصصات علمية (رياضيات) وتوصلت الدراسة لعدم وجود فروق بين التخصصات المختلفة في توجهات أهداف الإنجاز. في حين وجد (Anderman & Midgley, 1997) أن الطلاب المراهقين ذوي التخصص العلمي (رياضيات) يظهرون توجهات أهداف الأداء بشكل أكبر مقارنة بالطلاب المراهقين ذوي التخصص الأدبي (لغة إنجليزية) في حين لم تظهر هذه الفروق في توجهات أهداف الإتقان. وتشير Zaleski (2012, 225) إلى أن التخصصات العلمية تؤكد على الكفاءة والإتقان للعمل الأكاديمي والتعلم من أجل تطوير قدرات الطالب وكفائته مقارنة بالتخصصات الأدبية. ولذا فإنه قد يبدو أن طلاب التخصصات العلمية قد يتبنون توجهات أهداف الإتقان بشكل أعلى من توجهات أهداف الأداء مقارنة بالتخصصات الأدبية.

وباستقراء ما سبق وفي ظل قلة الدراسات التي تناولت التصنيف السداسي لأهداف الإنجاز، فإن الدراسة الحالية تسعى لدراسة الدور الوسيط الذي يلعبه الإندماج المعرفي وأبعاده في العلاقية بين توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي من خلال دراسة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين توجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي) والاندماج المعرفي (السطحي والعميق) والتحصيل الأكاديمي، وعليه فإنه يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١. ما توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي السائدة لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟
٢. ما مستوى الاندماج المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟
٣. ما التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء النموذج السببي المفترض لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟
٤. هل تختلف التأثيرات السببية للنموذج السببي المفترض باختلاف النوع (ذكر/أنثى) لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟
٥. هل تختلف التأثيرات السببية للنموذج السببي المفترض باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟

أهداف البحث:

١. التعرف على مستوى توجهات أهداف الإنجاز(النموذج السداسي ٢X٣) لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم.
٢. التعرف على مستوى الاندماج المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم.
٣. تحديد التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء النموذج السببي المفترض لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم.
٤. الكشف عن تأثير النوع (ذكر/أنثى) على التأثيرات السببية في النموذج السببي المفترض.
٥. الكشف عن تأثير التخصص (علمي / أدبي) على التأثيرات السببية في النموذج السببي المفترض.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

١. محاولة تقديم إطارا نظريا وإمبريقيا لمتغيرات الدراسة يساعد في فهم علاقات الأسبقية السببية لمتغيرات لتوجهات أهداف الإنجاز والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي.
٢. ربما تساعد نتائج البحث الحالي في زيادة وعي المعلمين والمعلمات بأهمية الاندماج المعرفي في عملية التعلم ومساعدة طلابهم وطالباتهم على تحقيقه بشكل فعال.
٣. من الممكن أن تساعد نتائج البحث الحالي في تشجيع وحث المعلمين والمعلمات على مراعاة الفروق الفردية الناتجة عن أهداف الإنجاز والاندماج المعرفي ومراعاة أثرها على التحصيل الأكاديمي.
٤. ربما تساعد نتائج البحث المتعلمين أنفسهم في زيادة وعيهم بعض العوامل المؤثرة على تحصيلهم الأكاديمي ومنها توجهات أهداف الإنجاز لديهم واندماجهم المعرفي وكيفية التعامل معها والعمل على تحسينها.

مصطلحات البحث:

توجهات أهداف الإنجاز Goal achievement orientations

يشير إلى Elliot, et al. (2011) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز يقصد بها التمثيلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة، والتي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبني نمط من الأنماط التالية لتوجهات أهداف الإنجاز:

- **أهداف الإقدام القائمة على المهمة:** وفيها يقارن الفرد أدائه بما تتطلبه المهمة محاولا اكتساب الكفاءة التي تمكنه من أداء المهمة كما ينبغي.
- **أهداف الإحجام القائمة على المهمة:** ويقارن فيها الفرد أدائه بمتطلبات المهمة أيضا، ولكنه يهدف إلى تجنب عدم القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح والفشل فيها.
- **أهداف الإقدام القائمة على الذات:** وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته بمعنى أن معيار تقويم أدائه هي أدائه السابق، محاولاً الوصول إلى مستويات أعلى في الأداء والكفاءة والقدرة.
- **أهداف الإحجام القائمة على الذات:** وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته أيضا، ولكنه يحاول تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهام أمام نفسه.
- **أهداف الإقدام القائمة على الآخر:** وفيها يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين، محاولا الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين.
- **أهداف الإحجام القائمة على الآخر:** وفيها يقارن الفرد أدائه أيضا بأداء الآخرين، ولكنه يسعى إلى تجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو أسوأ من الآخرين من أقرانه.

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في هذا البحث والمعد من قبل الباحثين.

الإندماج المعرفي Cognitive engagement

يشير العديد من الباحثين (Greene & Miller, 1996; Mandinach & Como, 1985; Meece, et al., 1988; Ravindran, et al., 2005) إلى أن الإندماج المعرفي يمثل استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية المختلفة أثناء أداء المهام الأكاديمية في مواقف الإنجاز الأكاديمي مثل المحاضرات أو الإستذكار أو الاختبارات، ويميز الباحثين بين نوعين من الإندماج المعرفي:

- **الإندماج المعرفي العميق:** يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية كمؤشر لتعلمه المنظم ذاتيا مثل التنظيم والانتباه وبذل الجهد والربط بين المعلومات الجديدة والقديمة ومراقبة الفهم النشطة.
- **الإندماج المعرفي السطحي:** يشير إلى استخدام المتعلم لاستراتيجيات تساعده على إنجاز عمله بأقل كلفة من الجهد مثل البحث عن المساعدة أو استراتيجيات تجنب الجهد.

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الإندماج المعرفي المستخدم في البحث الحالي والمعد من قبل الباحثين.

التحصيل الأكاديمي Academic achievement

يقصد بالتحصيل الأكاديمي في البحث الحالي المعلومات والمعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم نتيجة لدراسته موضوع معين، ويحدد إجرائيا في البحث الحالي بالمعدلات التراكمية لطلاب وطالبات جامعة القصيم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: توجهات أهداف الإنجاز Achievement goal orientations

تُوجّه الأهداف والاحتياجات معظم السلوك البشري، تتنوع الأهداف ما بين أهداف شخصية أو مهنية، ما بين تحقيق السعادة أو أداء جيد في المدرسة، ما بين أهداف قصيرة الأجل إلى أهداف طويلة الأجل والقائمة يمكن أن تستمر وتستمر. ويمكن أن تكون الاحتياجات موضوعية ومادية أو ذاتية ونفسية.

وهناك إجماع ما بين الباحثين في مجال علم النفس حول مفهوم الحاجة على اعتبار انها خاصية نفسية، وهي التي تدفع بالفرد نحو تحقيق هدف وتوجه سلوكه نحو ذلك. وتتعدد الحاجات لدى الفرد وتتنوع فمنها الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى الانتماء إلى الآخرين، والحاجة إلى الاهتمام.

وتعد نظرية التوجه نحو الهدف نظرية اجتماعية معرفية لتفسير دوافع الإنجاز، وقد أصبحت نظرية التوجه نحو الهدف إطارا نظريا هاما وشاملا بشكل خاص في دراسة الدوافع الأكاديمي في أواخر الثمانينات، ففي حين أن بعد نظريات الدافعية تهتم بدراسة معتقدات الطلاب حول النجاح والفشل في العمل الأكاديمي، فإن نظرية التوجه نحو الهدف تدرس الأسباب والأغراض التي تجعل الطلاب ينخرطوا في عملهم الأكاديمي.

ودور الأهداف في تفسير دوافع الفرد يعد أمر بالغ الأهمية حيث يمكن تعريف توجه الهدف على أنه تمثيل معرفي للأهداف المستقبلية التي يلتزم بها الشخص إما بالإقدام أو بالإحجام (Elliot & Fryer, 2008, 241).

وقد حظيت أهداف المتعلم في الميدان التعليمي على اهتمام كبير لأكثر من عقدين من الزمن، حيث اهتم العديد من الباحثين بدراسة أهداف الإنجاز في المجال الأكاديمي والتي تمثل فيها "الكفاءة" المعيار الرئيسي في توجه المتعلم نحو تحقيق هدف الإنجاز (Elliot & Dweek, 2005,4). وقد حاولت نظرية توجهات أهداف الإنجاز وصف وفهم التوجهات التي يتبناها الطلاب عند التعامل مع الأنشطة الأكاديمية والأسباب الكامنة وراء ذلك.

وقد برزت نظرية توجهات أهداف الإنجاز باعتبارها اتجاها جديدا رئيسيا في بحوث الدافعية، حيث يتم التمييز بين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة من الناحية المفاهيمية، من خلال المعيار الذي يتبناه الفرد في توجهه نحو تحقيق الهدف، فإما تطوير قدراته ومهاراته (التوجه نحو المهمة)، أو إثبات قدراته ومهاراته (توجه نحو القدرة–إقدام)، أو تجنب إظهار عدم القدرة (توجه الهدف القدرة – إحجام).(Midgley, Kaplan, Middleton & Maehr, 1998,113).

وقد مرت نماذج توجهات أهداف الإنجاز بمراحل متعددة ومتطورة منذ ظهورها في أواخر السبعينات وبداية الثمانينات من القرن الماضي، حيث ظهرت في البداية النماذج التي تعتمد على التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988)، والتي صنفت أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان mastery goals وأهداف الأداء performance goals، فعندما يتبني الفرد اهداف الإتقان فإنه يسعى من خلال قيامه بسلوك ما إلى تحسين ذاته وقدراته وكفائته في أداء العمل (توجه دافعي داخلي)، في حين أنه عندما يتبنى توجهات أهداف الأداء يسعى إلى ان يثبت للآخرين قدرته وكفائته (توجه دافعي خارجي).

ثم قدم إليوت (1999) Elliot التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز وذلك بتصنيف أهداف الأداء إلى أهداف إقدام approach واهداف إحجام avoidance، ليصبح هناك ثلاثة أنواع من توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الثلاثي، أهداف الإتقان وأهداف الأداء/إقدام وأهداف الأداء/إحجام، حيث يسعى الفرد عندما يتبنى أهداف الأداء/إقدام إلى محاولة إثبات قدرته وكفائته من خلال قيامه بهذا السلوك، بينما يسعى من خلال قيامه بهذا السلوك إلى تجنب الفشل أمام الآخرين عندما يتبنى أهداف الأداء/إحجام.

ثم عاد إليوت وماكجريجور (2001) Elliot & McGregor ليضيف تعديلا على نموذجه الثلاثي ليصبح نموذجاً رباعيا لتوجهات أهداف الإنجاز من خلال تصنيف أهداف الإتقان إلى أهداف إقدام وأهداف إحجام، حيث تشير أهداف الإتقان/إقدام إلى قيام الفرد بالسلوك من أجل تحسين ذاته وكفائته وقدرته، في حين يسعى عندما يتبنى أهداف الإتقان/إحجام إلى محاولة تجنب إظهار الفشل أمام ذاته.

ويشير الوطبان (٢٠١٣، ٧٢٧) أن اليوت ورفاقه قد ميزوا في النموذج الرباعي بين جانبين من جوانب الغاية هما: جانب الهدف وجانب السبب، وعرفوا أهداف الإنجاز في ضوء جانب الهدف وحده خاصة الهدف القائم على الكفاءة، وقد تم تعريف الكفاءة في إطار مرجعية الفرد التي يستمد منها كفاءته والتي ربما ترتبط بالمهمة أو بالذات أو بالآخر.

وبالتالي فإن أهداف الإتقان ترتكز على تحقيق الفرد للكفاءة ويكون مرجعية الفرد في الحكم على تحقيق هذه الكفاءة في إطار المهمة أو في إطار الذات، في حين أن أهداف الأداء يكون الحكم على تحقيق الكفاءة مرتبط بالآخرين.

وبناءً على ما سبق فقد طور إليوت وزملائه Elliot, et al. (2011) نموذج توجهات أهداف الإنجاز إلى النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز والذي عرف بنموذج (٢X٣) لتوجهات أهداف الإنجاز، حيث صنفت فيه أهداف الإتقان من حيث مصدر هذا التوجه نحو هذه الأهداف إلى توجهات أهداف المهمة وتوجهات أهداف الذات، وعليه فإنه يتم تقييم كفاءة الفرد في ضوء أهداف المهمة وأهداف الذات وأهداف الآخر، وكل من الأنواع الثلاثة لتوجهات الهداف تم تصنيفه إلى أهداف إقدام وأخرى للإحجام، هذا ويمكن توضيح توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي (٢X٣) فيما يلي: (Elliot, et al., 2011)

- **أهداف الإقدام القائمة على المهمة:** وفيها يقارن الفرد أدائه بما تتطلبه المهمة محاولا اكتساب الكفاءة التي تمكنه من أداء المهمة كما ينبغي.
- **أهداف الإحجام القائمة على المهمة:** ويقارن فيها الفرد أدائه بمتطلبات المهمة أيضا، ولكنه يهدف إلى تجنب عدم القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح والفشل فيها.
- **أهداف الإقدام القائمة على الذات:** وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته بمعنى أن معيار تقويم أدائه هي أدائه السابق، محاولاً الوصول إلى مستويات أعلى في الأداء والكفاءة والقدرة.
- **أهداف الإحجام القائمة على الذات:** وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته أيضا، ولكنه يحاول تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهام أمام نفسه.
- **أهداف الإقدام القائمة على الآخر:** وفيها يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين، محاولا الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين.
- **أهداف الإحجام القائمة على الآخر:** وفيها يقارن الفرد أدائه أيضا بأداء الآخرين، ولكنه يسعى إلى تجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو أسوأ من الآخرين من أقرانه.

وقد تبنت العديد من الدراسات والبحوث النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز سواء من أجل التحقق من البنية العاملية لهذا النموذج في ثقافات متعددة، أو من خلال دراسته مع العديد من المتغيرات الأكاديمية الأخرى. حيث تم اختبار نموذج أهداف الإنجاز٢x٣ في الأنشطة الترفيهية الجامعيةعن طريق مقارنة عبر البرامج الرياضية التي تقدمها الجامعة في دراسة (Lower & Turner, 2016) حيث تم تطوير مقياس لتوجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي ٢x٣ في مجال الرياضة الترفيهية الجماعية ومقارنته بالنماذج الأخرى وذلك على عينة قوامها ٦١٤ من طلاب الجامعة، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي، توصل الباحثان إلى أن النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز ٢x٣ يحقق مطابقة أفضل للبيانات مقارنة بالنماذج الأخرى.

في حين تعارضت هذه النتائج مع ما توصل إليه (الوطبان، ٢٠١٣) في دراسته التي هدفت إلى التأكد من الصدق البنائي لنماذج مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز وذلك من أجل التعرف على البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية، وكذلك التعرف على تأثير كل من الجنس والتخصص الدراسي على البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من ٥٥٨ طالب وطالبة من طلاب جامعة القصيم طبق عليهم مقياسين لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي، وقد اسفرت نتائج الدراسة أن النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز كان الأفضل في تمثيل بنية توجهات أهداف الإنجاز، كما اوضحت النتائج عدم وجود فروق في مؤشرات حسن المطابقة بين النموذج الرباعي والنموذج السداسي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص مع التأكيد على أن النموذج الرباعي كان الأفضل والأكثر مقبولية من النموذج الرباعي.

كما هدفت دراسة (Wu, 2012) إلى إختبار نموذج توجهات أهداف الإنجاز ٣ X ٢ في دراسة متعددة الثقافات أجريت بتايوان، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدق جيد للنموذج وبنيته العاملية من خلال ملاءمة جيدة للبيانات المستمدة من تلاميذ المدارس الإعدادية، بينما لم يحقق النموذج نفس الملاءمة الجيدة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية نظرا لعدم إستطاعتهم التمييز بوضوح بين أهداف الإنجاز المختلفة.

وهدف دراسة (García & Romero,2015) إلى بحث العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز٢x٣ والكفاءة المدركة لدى الطلاب التربية البدنية وشملت العينة ٢٠٥ (١١٣ ذكر و ٩٢ أنثى) تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ١٨ سنة، وجميعهم ينتمون إلى مدرسة ثانوية في شمال إسبانيا. أكمل هؤلاء الطلاب مقياس أهداف الإنجاز٢x٣ ومقياس للكفاءة المدركة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الأهداف الستة للإنجاز والكفاءة المدركة. كما كان من بين أهداف دراسة (الشبيلي والوطبان،٢٠١٦) التنبؤ بالأهداف المستقبلية من خلال توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي، وكان من بين نتائج الدراسة أن توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي منبأ جيد بالأهداف المستقبلية.

وفي دراسة (Johnson, & Kestler, 2013) التي هدفت إلى التحقق مما إذا كان الطلاب التقليديين وغير التقليديين مختلفين في توجهات أهداف الإنجاز في إطار ٣ × ٢ من نظرية التوجه نحو الهدف. وتكونت العينة من ١٢١ طالبا تقليديا و ٣٦ طالبا غير تقليدي باستخدام استبيان التوجه نحو الهدف ٣ × ٢. واسفرت النتائج عن تبني الطلاب التقليديون أهداف (الأخر/إقدام) وأهداف (الأخر/ إحجام) بدرجة أكبر من الطلاب غير التقليديين. وإرتبطت أهداف (الأخر/ إقدام وإحجام) سلبيا بالمعدل التراكمي للطلاب وبالتالي بالتحصيل الأكاديمي.

وقد اختبرت علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالنوع وحاولت تحديد الفروق بين الجنسين في توجهات أهداف الإنجاز وقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة تباينا حول علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالنوع، فهناك القليل من الدراسات التي أشارت لوجود فروق فردية في توجهات أهداف الإنجاز يمكن أن تعزى إلى النوع. فقد توصلت دراسة (Pajares, et al., 2000) إلى أن الإناث يتبنون أهداف الأداء في المدارس المتوسطة مقارنة بالذكور في تخصصات الكتابة والعلوم، في حين كررت دراسة (Pajares, & Cheong, 2003) نفس النتائج في المدارس الثانوية، حيث توصلت إلى أن الإناث يظهرون مستويات مرتفعة من أهداف الأداء/إقدام وإحجام. كما توصل (Meddleton & Midgley, 1997) إلى وجود علاقة بين النوع وتوجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء (إقدام – إحجام) لدى عينة كبيرة من المراهقين. كما توصل (Anderman & Anderman, 1999) إلى أن المراهقين الذكور أكثر توجها نحو الأداء (إقدام) عن الإناث. في حين أظهرت دراسة (Meece, et al., 2006) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز.

وعلى النقيض، فقد أظهرت دراسة (Anderman, & Maehr, 1994) إلى أن الإناث يظهرون مستويات مرتفعة من أهداف الإتقان ومستويات منخفضة من أهداف الأداء. كما اوضحت دراسة (محمد الوطبان، ٢٠١٣) عدم وجود فروق بين الجنسين في توجهات أهداف الإنجاز.

كما هدفت بعض الدراسات السابقة رغم قلتها إلى دراسة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتخصص الدراسي، فقد اختبر (Wolters, Pintrich, 1996) توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية في تخصصات أدبية (لغة انجليزية – دراسات اجتماعية) وتخصصات علمية (رياضيات) وتوصلت الدراسة لعدم وجود فروق بين التخصصات المختلفة في توجهات أهداف الإنجاز. في حين وجد (Anderman & Midgley, 1997) أن الطلاب المراهقين ذوي التخصص العلمي (رياضيات) يظهرون توجهات أهداف الأداء بشكل أكبر مقارنة بالطلاب المراهقين ذوي التخصص الأدبي (لغة إنجليزية) في حين لم تظهر هذه الفروق في توجهات أهداف الإتقان. ويشير (Zaleski (2012, 25 إلى أن التخصصات العلمية تؤكد على الكفاءة والإتقان للعمل الأكاديمي والتعلم من أجل تطوير قدرات الطالب وكفائته مقارنة بالتخصصات الأدبية. ولذا فإنه قد يبدو أن طلاب التخصصات العلمية قد يتبنون توجهات أهداف الإتقان بشكل أعلى من توجهات أهداف الأداء مقارنة بالتخصصات الأدبية.

ثانيا: الإندماج المعرفي Cognitive engagement

يعد الإندماج الأكاديمي واحداً من المخرجات الهامة للدافعية في مهام التعلم المختلفة، وهو يشير إلى مقدار ونوع الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها المتعلم أثناء مهام التعلم المختلفة سواء في مواقف الدراسة أو أثناء الاستذكار.

حيث يشير Mandinach & Corno (1985, 242) إلى أن الإندماج الأكاديمي يلعب دورا مركزيا في دافعية المتعلمين وطرق تعلمهم وتعليمهم، فشكل ومستوى إندماج المتعلم أثناء عملية التعلم يؤثر في مستوى تعلمه ودافعيته.

وقد اختلفت وجهات نظر الباحثين حول مفهوم الإندماج الأكاديمي، فقد توجه العديد من الباحثين إلى تعريف الإندماج الأكاديمي في إطار الجهد الذي يبذله المتعلم في داخل الفصل الدراسي، وفي هذا الإطار يعرف Marks (2000, 155) الاندماج الأكاديمي بنشاطات المتعلم داخل الفصل الدراسي المتعلقة بعملية التعلم ةهذا يتضمن الانتباه والاهتمام واستثمار الجهد في عملية التعلم.كما يعرفه Newmann, Wehlage & Lamborn (1992, 12) على أنه استثمار المتعلم النفسي في توجيه الجهد في اتجاه التعلم والفهم والإتقان للمعارف والمهارات من أجل تعزيز العمل الأكاديمي.

وقد قدم Fredricks, Blumenfeld, Friedel & Paris (2004, 305-306) ثلاثة مجالات للإندماج الأكاديمي هي: الإندماج الأنفعالي Emotional ويشير إلى الإنفعالات الإيجابية أثناء الدراسة مثل الإهتمام والمتعة والحماس، والإندماج السلوكي Behavioral ويشير إلى السلوك الملاحظ على المتعلم أثناء عملية التعلم مثل الوقت المستغرق في أداء المهمة والانتباه الواضح والمشاركة الصفية والأسئلة واختيار المهام التي تثير التحدي لديه، والإندماج المعرفي Cognitive وهو يشير إلى الجهد المعرفي المبذول من قبل المتعلم أثناء عملية التعلم مثل المعالجة ذات المعنى واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الملائمة وعمليات ما وراء المعرفة.

وقد ظهرت موجة كبيرة من البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة كل مجال من مجالات الإندماج الأكاديمي على حدا، وتحديد الدور الذي يلعبه في فعالية وكفاءة عملية التعلم وانعكاسات ذلك على الإنجاز الأكاديمي. ولذا فإن الدراسة الحالية اهتمت بدراسة الإندماج المعرفي كأحد مجالات الإندماج الأكاديمي وتأثيره في عملية التعلم.

ويشير الإندماج المعرفي إلى قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا مثل الانتباه والتخطيط والتفاعل والمراقبة وطلب المساعدة واستراتيجيات تجنب الجهد.(Meece, et al., 1988, 517)، كما يعرفه Dole & Sinatra (1998, 121) في إطار عمليات معالجة المعلومات أيضا ومدى عمقها حيث تمتد عملية الإندماج المعرفي على متصل يمتد من إندماج معرفي منخفض إلى الإندماج ما وراء المعرفي.

كما يعرفه Nolen (1988, 271) على أنه استخدام أنواع مختلفة من استراتيجيات معالجة المعلومات أثناء التعلم. وهذا ما يؤكده Ravindran, et al. (2005, 222) في أن الإندماج المعرفي يشير إلى كل أنواع عمليات المعالجة المستخدمة من قبل المتعلم من أجل عملية التعلم بما في ذلك الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

وتميز العديد من الدراسات السابقة بين نوعين من الإندماج المعرفي هما الإندماج المعرفي العميق Deep أو الإندماج المعرفي النشط Active والإندماج المعرفي السطحي Shallow أو الظاهري Superficial.(Dole & Sinatra, 1998; Kardash & Almund, 1991; Meece, et al. 1988; Walker, Greene & Mansell, 2006).

والإندماج المعرفي العميق يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية كمؤشر لتعلمه المنظم ذاتيا مثل التنظيم والانتباه وبذل الجهد والربط بين المعلومات الجديدة والقديمة ومراقبة الفهم النشطة، في حين أن الإندماج المعرفي السطحي ينطوي على استخدام المتعلم لاستراتيجيات تساعده على إنجاز عمله بأقل كلفة من الجهد مثل البحث عن المساعدة أو استراتيجيات تجنب الجهد.(Meece, et al. 1988, 517). وهذا ما يؤكده Greene & Miller (1996, 182) عندما يعرف الإندماج المعرفي العميق على أنه استخدام المتعلم للاستراتيجيات التي تساعده على دمج المعارف الجديدة والسابقة مثل استراتيجيات التنظيم الذاتي والتخطيط والتحقق من الفهم.

في حين أن المعالجة السطحية تشير إلى التذكر الروتيني والتسميع والعديد من الاستراتيجيات الأخرى للإندماج السطحي التي تستخدم في معالجة المعلومات الجديدة، ولا يتضمن ذلك الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة أو تكوين أبنية معرفية متكاملة.(Walker, et al. 2006, 3)

ويشير Dole & Sinatra (1998, 121) إلى أنه عندما ينخفض مستوى الإندماج المعرفي لدى المتعلم فإنه يعالج مقداراً أقل من المعلومات باستخدام استراتيجيات سطحية مثل التذكر الروتيني، وعندما يبدي المتعلم مستوى معتدلا أو متوسطاً من الإندماج المعرفي فإنه يظهر عمقا أكثر في المعالجة تتمثل في استخدامه لاستراتيجيات معرفية أكثر من عمقا في معالجة المعلومات مثل استراتيجية التوضيح Elaboration (مثل إعادة صياغة المعلومات بطريقته الخاصة أثناء الاستذكار، أو ربط المعرف الجديدة بالمعارف السابقة)، وعندما يصل المتعلم إلى ذروة الإندماج المعرفي فإنه يستخدم استراتيجيات ما وراء معرفية ذات تأثير فعال على عملية التعلم.

ويؤكد Nolen (1988, 271) على أن الاستراتيجيات العميقة أفضل من الاستراتيجيات السطحية، حيث أن الاستراتيجيات العميقة تقوم على الفهم والإحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة وتؤدي إلى التعلم القائم على المعنى. وهناك اتساقاً بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بأثر المعالجة المعرفية العميقة الإيجابي ودورها في ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي عبر العديد من المواد الأكاديمية المختلفة مقارنة بالمعالجة المعرفية السطحية.(greene & Miller, 1996; Kardash & Almound, 1991)

وقد قدم Mandinach & Corno (1985, 242-243) أربعة أشكال أو مظاهر للإندماج المعرفي: الإندماج المعرفي القائم على الاستقبال recipience – الإندماج المعرفي المتمركز على المهمة task-focus – الإندماج المعرفي القائم على إدارة المصادر resource management – الإندماج المعرفي القائم على التنظيم الذاتي self-regulation.

فالإندماج المعرفي القائم على الإستقبال يبدو فيه المتعلم أكثر سلبية حيث يستقبل المتعلم المعلومات من مصدر آخر، ويسعى المتعلم دائما إلى تقليل العبء المعرفي ويركز على الحد الأدنى من الأداء (الإستدعاء) مستثمراً أقل جهد ممكن، ويكتسب المتعلم من خلاله قدرا متدنيا من المعارف الاستراتيجية بدون أي عمليات استدلالية.

وفي الإندماج المعرفي المتمركز على المهمة يبذل المتعلم جهداً كبيراً في معالجة المعلومات المتعلقة بالمهمة ذاتها غير واعياً للمعلومات الأخرى المتاحة التي من الممكن أن تساعده في إنجاز المهمة، حيث يسعى المتعلم لإجراء تحويلات transformations ومعالجات على المعلومات الروتينية ذات العلاقة بالمهمة ذاتها.

أما الإندماج المعرفي القائم على إدارة المصادر فيسعى خلاله المتعلم إلى الإعتماد على مصادر متعددة للحصول على المعلومات الهامة من أجل إنجاز المهمة مثل الأقران أو المعلم أو الكتاب من أجل تقليص نشاطات التعلم لأقل قدر ممكن والإعتماد على بيئة التعلم في عمليات معالجة وتحويل المعلومات.

وفي أعلى مستويات الإندماج المعرفي يظهر المتعلم تنظيما ذاتيا لتعلمه بشكل ملحوظ من خلال العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والموظفة بشكل جيد في عمليات اكتساب ومعالجة المعلومات أثناء إنجاز مهام التعلم المختلفة.

من خلال العرض السابق يتضح أن الإندماج المعرفي السطحي ينطوي على استخدام استراتيجيات معرفية بسيطة تضمن للمتعلم أقل كلفة ممكنة من الجهد مثل استراتيجيات التسميع أو التكرار وبالتالي تفتقد المعلومات المكتسبة لوظيفيتها كما أن مدة بقائها والإحتفاظ بها تكون قصيرة جدا نظراً لعدم دمجها في البنية المعرفية للمتعلم وتكوين أبنية معرفية أكثر تعقيداً

في حين أن الإندماج المعرفي العميق يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تحقق قدراً مرتفعا من المعالجة العميقة وكذلك الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي

تهدف إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من التنظيم الذاتي للتعلم يشمل التخطيط ومراقبة الفهم أثناء عملية التعلم والقدرة على دمج المعارف الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم لتكوين أبنية جديدة أكثر تعقيداَ.

وقد تباينت طرق قياس الإندماج المعرفي في الدراسات السابقة، وظهر اتجاهين رئيسيين في قياس الإندماج المعرفي، فهناك العديد من الدراسات السابقة اتجهت إلى قياس الإندماج المعرفي من خلال التقرير الذاتي للمفحوصين مثل دراسات (Greene & Miller, 1996; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey. 2004; Meece, et al. 1988; Pintrich & De Groot, 1990)، وفي هذه الدراسات سعى الباحثين إلى توظيف التقرير الذاتي في اكتشاف استخدام المفحوصين للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المختلفة أثناء أداء المهام التعلم كمقياس للإندماج المعرفي في علاقته بالكثير من المتغيرات الدافعية، مثل الدافعية الداخلية والخارجية والفاعلية الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز.

وفي المقابل اعتمدت بعض الدراسات على المدخل الكيفي في قياس الإندماج المعرفي من خلال الملاحظة لأداء المتعلمين أثناء أداء مهام التعلم في داخل قاعات الدراسة، أو من خلال استخدام إجراء المقابلات أو استخدام الأسئلة المفتوحة مع المفحوضين لتحديد أنماط إندماجهم معرفيا في مهام التعلم المختلفة مثل دراسات. (Ainley, 1993; Chin & Brown, 2000). والدراسة الحالية تعتمد على التقرير الذاتي للمفحوصين في قياس الإندماج المعرفي أثناء أداء مهام التعلم من خلال مقياس الإندماج المعرفي السطحي والعميق والذي أعده الباحثين.

ثالثا: توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي:

تؤثر أهداف المتعلم من عملية التعلم في تحديد الطريقة التي سوف يندمج بها معرفيا في المواد المتعلمة، فقد أظهرت العديد من الدراسات أنماط من السلوك يمكن أن يتنبأ بها من خلال أهداف المتعلم، فقد أوضحت دراسات (Butler, 1987; Elliot & Dweck, 1988) أن المتعلمين الذين يمتلكون أهداف في عملية التعلم يقضون وقتا أطول في مهام التعلم ولديهم مثابرة أكثر عندما يواجهون صعوبات في عملية التعلم.

وتعد أهداف الإنجاز بمثابة نظاما دلاليا شاملا للمواقف والسياقات التي تنتج مخرجات معرفية وانفعالية وسلوكية لتفسير الأداء في مثل هذه المواقف (Kaplan & Maehr, 1999, 331; Dweck & Laggett, 1988, 257). فقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والإنجاز الأكاديمي، فأظهرت نتائج بعض الدراسات أن توجهات أهداف

الإتقان ترتبط إيجابيا بالإنجاز الأكاديمي (Church, et al., 2001; Wolters & Pintrich, 1996)، وأن توجهات أهداف الأداء (إقدام) ترتبط أيضا إيجابيا بالإنجاز الأكاديمي (Elliot & Mc Gregor, 2001; Harackiewicz, et al., 2000) ، وأن توجهات أهداف الأداء (إحجام) ترتبط سلبيا بالإنجاز الأكاديمي (Elliot & Mc Gregor, 1999; Restgar, et al., 2010) ، في حين توصلت دراسات أخرى إلى نتائج متناقضة مع ذلك (Harackiewicz, et al., 2000; Elliot & McGregor, 2001).

ومن ناحية أخرى فإن توجهات أهداف الأنجاز قد تؤثر في الإنجاز الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات الأخرى مثل الفاعلية الذاتية أو الأندماج المعرفي من خلال كفاءة عملية الإندماج في عملية التعلم ومدى فاعليتها، فقد وجد (Pintrich & DeGroot, 1990) أن الفاعلية الذاتية ترتبط بشكل إيجابي بالإندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي، فالمتعلم الذي يهتم في تعلمه بالتنمية الذاتية وتحسين مهاراته (توجهات أهداف التعلم) يميل إلى استخدام استراتيجيات تعلم معرفية ملائمة ويظهر مستوى أفضل من التنظيم الذاتي في التعلم، بينما المتعلم الذي يهتم بإظهار قدرته (توجهات أهداف الأداء) يقل استخدامه للإستراتيجيات المعرفية العميقة والتنظيم الذاتي.

ومن ناحية أخرى فإن الدراسات السابقة في مجال الدافعية أوضحت أن إندماج المتعلم في أنشطة التعلم وتحقيق مستوى عال من الإنجاز الأكاديمي محفز بواسطة مجموعة معقدة من الأهداف، فهناك مجموعات من توجهات أهداف الإنجاز افترضت في العديد من النماذج لتفسير الاختلافات في سلوك الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلمين مثل التركيز على الاتقان في مقابل القدرة (Ames, 1984)، او التعلم في مقابل الأداء (Dweck & Elliot, 1983)، أو الاهتمام بالمهمة في مقابل الاهتمام بالذات (Nichols, Patashnick, & Nolen, 1985).

وكل مجموعة من هذه الأهداف تختلف فيما بينها في إدراك المتعلم لعملية التعلم باعتباره غاية في حد ذاته أو هو مجرد وسيلة لتحقيق أهداف خارجية كاكتساب القبول الاجتماعي أو تجنب التقويمات السلبية من الآخرين. ولذا يشير Meece, et al.(1988, 515)إلى أن توجهات أهداف الانجاز يفترض أنها مؤثرة في تحديد الأنماط السلوكية والمعرفية والوجدانية في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة.

وقد أوضحت العديد من الدراسات السابقة أن تركيز المتعلم على اتقان المهام التعليمية يساعد على انتقاء المتعلم لمجموعة من استراتيجيات التعلم التي تساعده في تحقيق الفهم وصولا لهذا الإتقان. فقد هدفت دراسة Meece, et al. (1988)إلى اختبار التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز على الإندماج المعرفي في أنشطة مادة العلوم، حيث تكونت العينة من ٢٧٥

طالب وطالبة من الصف السادس والسابع طبق عليهم استبيانات لقياس توجهات أهداف الإنجاز ومدى استخدامهم لاستراتيجيات تعلم عميقة أو سطحية أثناء أداء مهام مختلفة في مادة العلوم. وقد أسفرت النتائج عن أن الطلاب الذين يتبنون توجهات أهداف الإتقان يظهرون إندماجا معرفيا أكثر نشاطا مقارنة بالطلاب الذين يتبنون توجهات أهداف ترتبط باكتساب التقدير الاجتماعي أو اكتساب رضا المعلمين (توجهات أهداف الآخر/ إقدام) أو تجنب العمل.

كما هدفت دراسة Greene & Miller (1996) إلى اختبار العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والقدرة المدركة والإندماج المعرفي أثناء الإستذكار والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها ١٠٨ طالب وطالبة من طلاب الجامعة طبق عليهم مقياس الدافعية واستخدام الاستراتيجية motivation and strategy use من اعداد جرين وميلر ١٩٨٣ والذي يتكون من عدة مقاييس فرعية لقياس توجهات أهداف التعلم والأداء والإندماج السطحي والعميق. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباطات بين توجهات أهداف التعلم والإندماج المعرفي العميق (التنظيم الذاتي – استخدام الاستراتيجيات العميقة)، في حيت ارتبطت توجهات أهداف الأداء بالإندماج السطحي، كما دعمت نتائج تحليل المسارات هذه النتائج حيث وجد تأثير من توجهات أهداف التعلم على الإندماج المعرفي العميق (٠.٥٣)، والذي اثر بدوره على الإنجاز الأكاديمي (٠.٣١)، كما أظهرت النتائج وجود تأثير من توجهات أهداف الأداء على الإندماج السطحي (٠.٤١) والذي أثر بدوره تأثيرا سلبيا على الإنجاز الأكاديمي (-٠.١٢)، وقد اقترحت الدراسة أن تأثير الإندماج المعرفي العميق يقمع تأثير الأندماج السطحي السلبي على الإنجاز الأكاديمي.

كما هدفت دراسة Gruda (1997) إلى اختبار العلاقة بين الخبرات السابقة والفاعلية الذاتية والحصول على نتائج مستقبلية وتوجهات أهداف الإنجاز (التعلم – الأداء) والجهد المبذول واستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة والسطحية كمؤشر للإندماج المعرفي والتحصيل في مادة الإحصاء من خلال نموذج سببي مفترض وذلك على عينة قوامها ٢٦٣ طالب من طلاب مقرر الإحصاء بالجامعة، وكان من بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تأثير إيجابي لتوجهات أهداف التعلم على الإندماج المعرفي العميق، وكذلك تأثير إيجابي لتوجهات أهداف التعلم والإندماج المعرفي العميق على الإنجاز الإكاديمي.

وفي دراسة نادية الحسيني (٢٠٠١) كان من بين أهدافها الكشف عن إمكانية التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية من خلال توجهات أهداف الإنجاز (المهمة – الأداء – تجنب العمل) لدى المتفوقين دراسيا، وذلك على عينة قوامها ٢٦١ طالب من الطلاب المتفوقين بمتوسط أعمار ١٥٨٣ وانحراف معياري قدره ١.٤١، طبق عليهم مقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد ميدجلي وآخرون ١٩٩٨، ومقياس تجنب العمل من إعداد

ستاليفيك ١٩٩٧، واستبيان استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية من إعداد سومنكوجلو ويلدرم ١٩٩٩. وأسفرت نتائج تحليل الإنحدار عن أن كل من توجهات أهداف المهمة والأداء (إقدام) منبئات بشكل دال بكل من التجهيز السطحي والعميق أثناء التعلم، في حين لم يكن لتوجهات أهداف تجنب العمل أو توجهات أهداف الأداء (إحجام) أي دلالة إحصائية في التنبؤ بالتجهيز السطحي أو العميق.

وباستخدام تحليل المسارات هدفت دراسة Greene, et al. (2004) إلى تحديد النموذج المفسر لتأثير بنية بيئة التعلم (المهام – دعم الاستقلالية – الإتقان – التقييم) على الفاعلية الذاتية وإدراك طريقة العمل في داخل الفصل وتوجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها ٢٢٠ طالب وطالبة من طلاب المدارس العليا في مقرر اللغة الإنجليزية، وقد دعمت البيانات النموذج المفترض وكان من بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تأثير دال إيجابي من توجهات أهداف الإتقان على الإندماج المعرفي (٠.٤٠)، ومن الإندماج المعرفي على الإنجاز الأكاديمي (٠.١٥)، في حين لم يكن هناك أي تأثير دال لتوجهات أهداف الأداء على الأندماج المعرفي أو الإنجاز الأكاديمي.

وقد هدفت دراسة Ravindran, et al. (2005) إلى اختبار العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية والإندماج المعرفي والتعلم التطبيقي على ١٠١ من المعلمين قبل الخدمة، طبق عليهم مقاييس لقياس توجهات أهداف الإنجاز (التعلم – الأداء) والمعتقدات المعرفية والإندماج المعرفي، كما قيست القدرة على التعلم من خلال نتائج الإختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراس، وقد أوضحت نتائج تحليل الإنحدار أن توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية منبئين جيدين بالإندماج المعرفي السطحي والعميق، حيث تنبأت أهداف التعلم بالإندماج العميق في حين تنبأت أهداف الأداء بالإندماج المعرفي السطحي، كما لم تظهر النتائج أي دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي سوى الأندماج السطحي حيث تنبأ بعلاقة عكسية بالإنجاز الأكاديمي. وفي دراسة مشابهة لهذه الدراسة أوضحت نتائج دراسة De Backer & Crowson (2006) عن تدعيم مسارات النموذج المفترض للعلاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات أهداف الإنجاز (الإتقان – الأداء)، حيث وجد تأثير لتوجهات أهداف الإتقان على الإندماج المعرفي في حين لم تظهر توجهات أهداف الأداء أي تأثير دال على الإندماج المعرفي.

كما هدفت دراسة Dupeyrat & Marine (2005) إلى اختبار العلاقات بين المعتقدات عن طبيعة الذكاء وتوجهات الأهداف والإندماج المعرفي في التعلم والإنجاز الأكاديمي باستخدام تحليل المسارات، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج من أهمها أن سعي المتعلم لتحسين مهاراته (أهداف الإتقان) له تأثير إيجابي على نشاطات التعلم ومخرجاته متمثلة في الإنجاز الأكاديمي، في حين أن سعي المتعلم إلى إظهار قدراته ومهاراته (أهداف الأداء) أو تجنب بذل الجهد (تجنب العمل) لهما تأثير سلبي على التعلم والإنجاز الأكاديمي، حيث وجدت تأثيرات سلبية لتجنب العمل على الإندماج المعرفي العميق (-٠.٢٩)، في حين كان التأثير إيجابي لتوجهات أهداف الأداء على الإندماج المعرفي السطحي (٠.٣٣)، كما أظهرت النتائج أن لتوجهات اهداف الإتقان تأثيرات إيجابية على الإندماج المعرفي العميق (٠.٤٨) بشكل دال إحصائياً.

وفي دراسة طولية استمرت ثلاثة أعوام هدفت دراسة Sciarra & Seirup (2008) إلى اختبار تأثير الإندماج الأكاديمي متعدد الأبعاد (معرفي- سلوكي –إنفعالي) على الإنجاز الأكاديمي في الرياضيات لدى عينات عرقية مختلفة، وكان من بين أهم نتائج الدراسة أن الإندماج المعرفي والسلوكي منبئين جيدين بالإنجاز الأكاديمي عبر جميع المجموعات العرقية المختلفة.

كما هدفت دراسة Kolic-Vehovec & Igor Bajsanki (2008) إلى تحديد أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالاستراتيجيات المعرفية في القراءة وذلك على عينة قوامها ٣٥٢ طالب وطالبة من تخصصات مختلفة طبق عليهم مقياس مكونات التعلم المنظم ذاتيا وتم قياس توجهات أهداف الإنجاز في ضوء أهداف الإتقان وأهداف الأداء (إقدام –إحجام)، وباستخدام التحليل العنقودي أوضحت النتائج أن هناك تمايز بين مجموعات الطلاب في ضوء توجهات أهداف الإنجاز، كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي توجهات أهداف الإتقان والأداء (إقدام) يظهرون إندماجا في بذل الجهد أثناء التعلم وإن كان طلاب ذوي توجهات أهداف الأداء (إقدام) هم الأكثر إندماجا معرفيا.

وهدفت دراسة Rastegar, et al. (2010) إلى مناقشة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والإنجاز الأكاديمي في الرياضيات من خلال الدور الوسيط لتوجهات أهداف الأنجاز والإندماج المعرفي وفاعلية الذات، وذلك على عينة قوامها ٤٧٣ من طلاب الجامعة طبق عليهم استبيان يتكون من أربعة مقاييس فرعية لقياس متغيرات الدراسة. ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإنجاز (إتقان) على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (إندماج عميق) (٠.٢٥)، ولتوجهات اهداف الأداء (إقدام) على استخدام الاستراتيجيات

المعرفية (٠.١٢)، كما وجد تأثير لتوجهات أهداف الأداء (إحجام) على استخدام الاستراتيجيات المعرفية (٠.١٩)، وتأثير سلبي مباشر على الإنجاز الأكاديمي (-٠.١٣)، كما وجد تأثير مباشر لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية السطحية على الإنجاز الأكاديمي (-٠.١٠)، في حين كان أثر استخدام الاستراتيجيات ماوراء المعرفية كمؤشر للإندماج المعرفي العميق (٠.٥٥).

كما توصلت دراسة Sedaghat, Abedin, Hejazi, & Hassanabdi (2011) إلى أن الإندماج المعرفي العميق منبأ جيد بالإنجاز الأكاديمي (بيتا= -٠.١٥)، كما كانت توجهات اهداف الأداء منبا جيد بالإنجاز الأكاديمي (بيتا = -٠.٢٠) ، في حين لم تظهر توجهات أهداف التعلم أي قدرة تنبؤية بالإنجاز الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالإندماج المعرفي السطحي من خلال توجهات اهداف الأداء (بيتا= ٠.١٧)، والتنبؤ بالإندماج المعرفي العميق من خلال توجهات أهداف التعلم (بيتا= ٠.٣٩)، وذلك في دراستهم التي هدفت إلى اختبار النموذج المفسر لتأثير عدد من المتغيرات والعوامل الدافعية على الإندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي على عينة قوامها ١٣٧١ من طلاب السنة الأولى في المدارس العليا.

كما هدفت دراسة Pirhayali (2012) إلى تحديد الدور الوسيط الذي تلعبه توجهات أهداف الإنجاز بين البيئة الصفية المدركة وبين الإندماج المعرفي لدى طلاب الصف الأول وذلك على عينة عشوائية عنقودية (٢٨٨إناث – ٢٨٨ ذكور)، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية أظهرت النتائج أن المسار الوحيد غير الدال في النموذج كان بين توجهات أهداف الأداء (إقدام) وبين الإندماج المعرفي العميق، وعلى النقيض فإن جميع مسارات النموذج كانت دالة إحصائياَ، حيث أظهرت النتائج تأثيرا إيجابيا دالا إحصائياَ لتوجهات أهداف الإتقان على الإندماج المعرفي العميق (٠.٩٦)، في حين ظهر تأثير إيجابي لتوجهات أهداف الأداء (إقدام) على الإندماج المعرفي السطحي (٠.٤٤)، وكان تأثير توجهات أهداف الأداء (إحجام) سلبي على الإندماج السطحي (-٠.٢٦).

وفي دراسة Johnson & Kestler (2013) التي هدفت إلى تحديد ما إذا كان الطلاب التقليديين يختلفون عن الطلاب غير التقليديين في توجهات أهداف الإنجاز لديهم وفقا لنموذج توجهات اهداف الإنجاز ٢X٣ وذلك على عينة قوامها ١٢١ طالب تقليدي ، ٣٦ طالب غير تقليدي طبق عليهم مقياس إليوت ٢.١١ للنموذج السداسي لتوجهات اهداف الإنجاز، وأسفرت النتائج عن أن الطلاب التقليديين يظهرون توجهات أهداف الآخر (غقدام وإحجام) بدرجة أكبر من الطلاب التقليديين، ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن توجهات أهداف الآخر (إحجام) ارتبطت سلبيا بالمعدلات التراكمية للطلاب في حين لم تكن لتوجهات أهداف الإنجاز الأخرى أي ارتباط بالمعدلات التراكمية للطلاب.

وفي دراسة Sani & Rad (2015) والتي هدفت إلى تحديد النموذج البنائي المفسر للعلاقات بين الأسلوب المعلوماتي informational style وتوجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي من خلال عينة من طلاب الجامعة قوامها ٣٦٠ طالب وطالبة طبق عليهم مقياس توجهات أهداف الإنجاز PALS من إعداد ميدجلي وآخرون، ومقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم MSLQ من اعداد بينتريتش وديجروت ١٩٩٠ لقياس الإندماج المعرفي، وكان من بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تأثير دال إحصائيا ومباشر من توجهات أهداف الإتقان على الإندماج المعرفي (٠.٦٧)، وكان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، في حين وجد تأثير ضعيف سالب من توجهات أهداف الأداء (إقدام) على الإندماج المعرفي (-٠.٠٣) ولكنه كان غير دال إحصائياً.

التعليق العام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من إطار نظري يتعلق بمتغيرات الدراسة وبعض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة الآتي:

- الإندماج المعرفي هو أحد أبعاد مفهوم أشمل وهو مفهوم الإندماج الأكاديمي والذي يشمل أبعاد الإندماج المعرفي والإندماج السلوكي والإندماج الإنفعالي كما اكدت العديد من الدراسات مثل دراسات (Fredricks, et al., 2004; Newmann, et al., 1992)، ويتعلق الإندماج المعرفي بقدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في مهام التعلم في مختلف المواقف التعليمية سواء أثناء المحاضرات أو أثناء الاستذكار أو حتى أثناء أداء الإختبارات. والدراسة الحالية تركز على مفهوم الإندماج المعرفي كمكون من مكونات الإندماج الأكاديمي في علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز والإنجاز الأكاديمي.
- تميز غالبية الدراسات السابقة بين نوعين من الإندماج المعرفي وهما الإندماج المعرفي السطحي (الظاهري) والإندماج المعرفي العميق (النشط) مثل دراسات (Dole & Sinatra, 1998; Kardash & Almund, 1991; Meece, et al., 1988; Wolters & Pintrich, 2006). حيث يمتد كلا النوعين على متصل واحد يمثل أحد أقطابه الإندماج السطحي والذي يعكس استخدام المتعلم لاستراتيجيات معرفية بسيطة في دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية مثل استراتيجيات التسميع والتكرار، بينما يمثل القطب الآخر الإندماج المعرفي العميق والذي يعكس قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات معرفية معقدة وأخرى ما وراء معرفية تساعده على دمج المعارف الجديدة

بالمعارف السابقة بالبنية المعرفية مثل استراتيجيات التنظيم الذاتي والتخطيط والتحقق والمراقبة.

- تعددت نماذج دراسة توجهات أهداف الإنجاز في الدراسات السابقة فقد اعتمدت بعض الدراسات على النموذج الثنائي والذ يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان وأهداف الأداء مثل دراسات (Ames, 1984; Dweck Elliot, 1983; Nicholls, et al., 1985). في حين تبنت دراسات أخرى النموذج الثلاثي والذي صنف أهداف الأداء إلى أهداف إقدام وإحجام مثل دراسات (Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, et al., 2000)، كما تبنت دراسات أخرى النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز والذي صنف توجهات أهداف الإتقان إلى توجهات أقدام وتوجهات إحجام مثل دراسة (Elliot, 1999)، كما تبنت بعض الدراسات النوذج السداسي (٣X٢) لتوجهات أهداف الإنجاز والذي صنفت فيه توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف المهمة واهداف الذات وأهداف الآخر ولكل توع توجهات إقدام وإحجام مثل دراسات (Elliot, et al., 2015; Mascret, et al., 2017; Johnson & Kestler, 2013). والدراسة الحالية تتبنى النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في علاقته بالإندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي.
- باستعراض الدراسات السابقة التي تناولت كل من الاندماج المعرفي وتوجهات أهداف الإنجاز نلاحظ أن غالبية الدراسات اعتمدت على التقرير الذاتي في قياس كلا المتغيرين وهو نفس الإسلوب الذي سوف تتبناه الدراسة الحالية في قياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي (٣X٢) والإندماج المعرفي العميق والسطحي من خلال مقياسين من إعداد الباحثين.
- اختلفت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الإندماج المعرفي وتوجهات أهداف الإنجاز والإنجاز الأكاديمي، فبعض الدراسات سعت إلى التحقق من التأثيرات السببية لتوجهات الأهداف على الإندماج المعرفي في أنشطة التعلم مثل دراسات (Meece, et al., 1988; Greene & Miller, 1996)، بينما ذهبت بعض الدراسات لتحديد إمكانية التنبؤ باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية من خلال توجهات الأهداف مثل دراسات (نادية الحسيني، ٢٠٠١؛ Sadaghat, et al., 2011)، في حين سعت دراسات أخرى إلى تحديد الدور الوسيط الذي تلعبه توجهات أهداف الإنجاز بين الإندماج المعرفي وبين عدد من المتغيرات الأخرى مثل البيئة الصفية المدركة (Pirhagali,

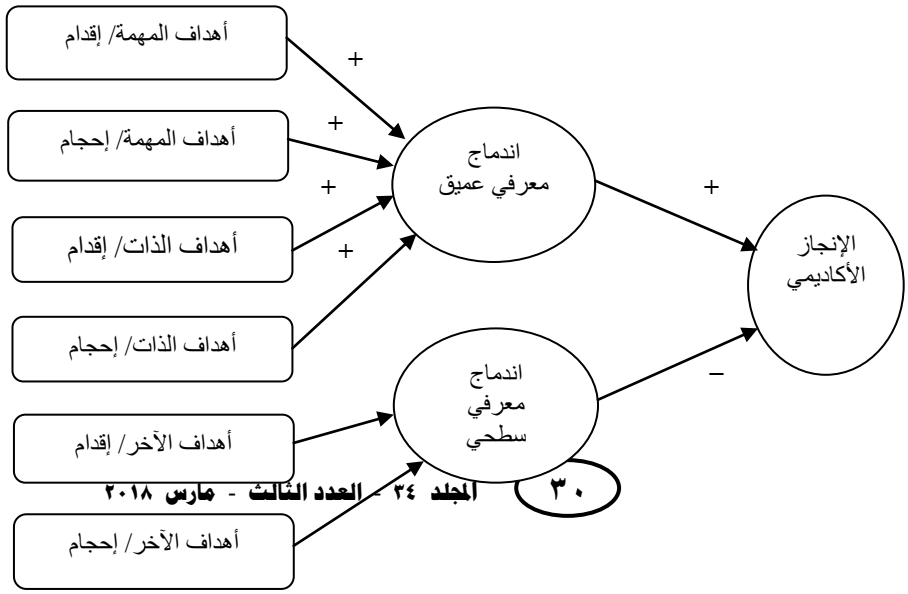
2012) أو المعتقدات المعرفية (Ravindran, et al., 2005) أو بيئة التعلم (Greene, et al., 2004) أو طبيعة الذكاء المدركة (Dupeyrat & Marine, 2005). إلا أنه من الملاحظ أن جميع الدراسات السابقة وفي إطار دراستها للعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي تبنت النموذج الثنائي أو الثلاثي او الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز حيث لم تتبني أي دراسة –في حدود المسح المتاح– النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في علاقته بالإندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

- اختلفت العينات المستهدفة في الدراسات السابقة ما بين المتعلمين بالمرحلة التعليمية الأولى (Meece, et al., 1988; Pirhagali, 2012)، أو المرحلة الثانوية (نادية الحسيني، ٢٠٠١؛ Greene, et al., 2004; Sadaghati, et al., 2011) أو طلاب المرحلة الجامعية (Greene & Miller, 1996; Gruda, 1997; Rastegar, et al., 2010) وهذه الفئة الأخيرة هي الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية حيث تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من التأثيرات السببية المفترضة بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي السطحي والعميق والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم بتخصصيها الأدبي والعلمي.
- تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي، فقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين توجهات أهداف الإتقان (المهمة – التعلم) بالإندماج المعرفي العميق (Greene, et al., 2004; Greene & Miller, 1996; Gruda, 1997; Meece, et al., 1988; Rastegar. et al., 2010; Ravindran, et al., 2005)، وبالإنجاز الأكاديمي (Greene & Miller, 1996; Gruda, 1997)، وبالإندماج السطحي (نادية الحسيني، ٢٠٠١). بينما توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين توجهات أهداف الأداء بالإندماج العميق (نادية الحسيني، ٢٠٠١)، وبالإندماج السطحي (Dupeyrat & Marine, 2005; Greene & Miller, 1996; Meece, et al., 1988; Ravindran, et al., 2005)، وعلاقة سلبية بالإنجاز الأكاديمي (Greene & Miller, 1996; Dupeyrat & Marine, 2005). في حين توصلت دراسات أخرى لعدم وجود علاقة بين توجهات أهداف الأداء وبين الإندماج السطحي (De Backer & Crowson, 2006; Greene, et al., 2004).
- كما تباينت نتائج الدراسات السابقة في إطار علاقة الإندماج المعرفي بالإنجاز الأكاديمي، فقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الإندماج المعرفي العميق والإنجاز

الأكاديمي (Greene, et al., 2004, Sadeghat, et al., 2011)، وعلاقة سلبية بين الإندماج المعرفي السطحي والإنجاز الأكاديمي (Sadeghat, et al., 2011).

- وقد توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وبين الإنجاز الأكاديمي (Ravindran, et al., 2011) وعدم وجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي أو الإنجاز الأكاديمي (Greene, et al., 2004; De Backer & Crowson,, 2006)، وعدم وجود علاقة بين الإندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي (Ravindran et al., 2005).

وفي ضوء هذا التباين بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بعلاقة توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحديد التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي (٣X٢) وبين الإندماج المعرفي السطحي والعميق والإنجاز الأكاديمي وذلك من خلال اختبار النموذج السببي المفترض من قبل الباحثين والذي يفترض وجود تأثيرات سببية إيجابية لتوجهات أهداف المهمة (إقدام – إحجام) وتوجهات أهداف الذات (إقدام – إحجام) على الإندماج المعرفي العميق، ووجود تأثيرات سببية إيجابية لتوجهات أهداف الآخر (إقدام – إحجام) على الإندماج المعرفي السطحي، وكذلك وجود تأثيرات سببية إيجابية لتوجهات أهداف المهمة والذات (إقدام وإحجام) على الإنجاز الأكاديمي، وتأثيرات سلبية لتوجهات أهداف الآخر (إقدام وإحجام) على الإنجاز الأكاديمي، كما يفترض النموذج تأثيرات سببية إيجابية للإندماج المعرفي العميق على الإنجاز الأكاديمي، وسلبية للإندماج المعرفي السطحي على الإنجاز الأكاديمي. والشكل التالي يوضح النموذج السببي المفترض.



+

+

كما تسعى الدراسة الحالية أيضا للتحقق من اختلاف التأثيرات السببية في النموذج المفترض أو عدم اختلافها باختلاف متغيري الجنس والتخصص لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بجامعة القصيم.

الطريقة والإجراءات:

أولا: العينة

١. العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية للبحث من ٩٨ طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية من تخصصات أدبية وعلمية متنوعة، طبق عليهم مقاييس وأدوات البحث للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد بلغ متوسط أعمار العينة الاستطلاعية ١٩.٠٢ سنة وانحراف معياري قدره ٠.٠٦٥.

٢. العينة الأساسية:

تم انتقاء عينة البحث من بين طلاب وطالبات جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية من تخصصات أدبية وعلمية متنوعة، وبلغ قوام العينة ٣٠٨ طالبا وطالبةَ، أكملوا جميعا الاستجابة على أدوات البحث، بمتوسط عمر قدره ١٩.٣٧ سنة وانحراف معياري قدره ٠.٠٦٢. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري النوع والتخصص.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة الأساسية وفقا لمتغيري النوع والتخصص

التخصص	الطلاب "ذكور"	الطالبات "إناث"	الإجمالي
الأدبي	٧٠	١٠٥	١٧٥
العلمي	٦٥	٦٨	١٣٣
الإجمالي	١٣٥	١٧٣	٣٠٨

ثانيا: أدوات البحث

١) مقياس الإندماج المعرفي Cognitive engagement إعداد الباحثان

يهدف مقياس الإندماج المعرفي إلى قياس مدى استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية السطحية والعميقة، وقد تم إعداد المقياس بعد الإطلاع على عدد من مقاييس الاندماج المعرفي المتضمنة في الدراسات السابقة مثل (Goldschmidt, 2008; Gruda, 1997; Fredricks, et al., 2004; Meece, et al., 1988; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie,1991; Wang, Bergin & Bergin, 2014). ومن ثم تم تحديد المفهوم الاجرائي للإندماج المعرفي وصياغة مفردات المقياس التي تصف الأنشطة المعرفية التي يمارسها المتعلم أثناء أداء المهام الأكاديمية المختلفة.

- **وصف المقياس:**

تكون المقياس في صورته المبدئية من ٣٥ مفردة تقيس بعدين اثنين للإندماج المعرفي هما الإندماج المعرفي العميق (٢٢ مفردة) والإندماج المعرفي السطحي (١٣ مفردة)، حيث يستجيب المفحوص على مفردات المقياس من خلال تدريج ليكرت خماسي (نادرا – أحيانا – محايد – غالبا – دائما) لتقابل الدرجات (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥)على الترتيب، وبذلك تتراوح الدرجة على بعد الإندماج السطحي ما بين ١٣ إلى ٦٥، وفي بعد الإندماج العميق ما بين ٢٢ إلى ١١٠، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الإندماج المعرفي من خلال عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس لإبداء آرائهم حول مدى ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذي تقيسه، وكذلك ارتباطها بالهدف العام للدراسة ومدى وضوح صياغة المفردات وملاءمتها للبيئة السعودية واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو إعادة الصياغة، وقد اقترح المحكمون إعادة صياغة بعض فقرات الاختبار من الناحية اللغوية وقد تم مراعاة ذلك في الصورة النهائية للمقياس.

وقد تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس (ن= ٩٨) باستخدام برنامج LESREL 8.5 وذلك لإختبار نموذج العاملين (الإندماج السطحي – الإندماج العميق) لمصفوفة الارتباطات البينية بين الدرجات على مفردات المقياس، وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول رقم (٢).

جدول (٢):

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإندماج المعرفي

م	المؤشر	القيمة
١	كا٢/df	٠.٢٣٨
٢	RMSEA	صفر
٣	ECVI	٧.٢٢ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ١٢.٩٩
٤	AIC	٢٧٥.٥٦ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ١٢٦٠
٥	GFI	٠.٩٣
٦	AGFI	٠.٩٢

يتضح من خلال جدول رقم (٢) أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع جميعها في المدى المثالي وتقترب بشكل كبير من القيمة التي تحقق أفضل مطابقة للبيانات مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة. كما أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن تشبعات جيدة ودالة احصائيا لمفردات المقياس على عاملي الإندماج المعرفي السطحي والإندماج المعرفي العميق وجاءت التشبعات كما يوضحها جدول رقم (٣).

جدول (٣)

تشبعات مفردات مقياس الإندماج المعرفي على عوامله

المفردة	التشبع	قيمة ت	R2	المفردة	التشبع	قيمة ت	R2
الإندماج المعرفي السطحي				٨	٠.٦١١	*٤.٠٤	٠.١٨٩
٤	٠.٦١٣	*٣.٨٧	٠.١٨٨	١٠	٠.٥٨٥	*٣.٨٦	٠.١٧١
٦	٠.٦٦٠	*٤.٢٠	٠.٢١٨	١٢	٠.٦١٨	*٤.١٠	٠.١٩١
٧	٠.٦٤٧	*٤.١١	٠.٢٠٩	١٣	٠.٦٢٦	*٤.١٥	٠.١٩٦

٩	٠.٦٢٢	*٣.٩٤	٠.١٩٤	١٥	٠.٥٤٨	*٣.٥٩	٠.١٥٠
١١	٠.٥٨١	*٣.٦٦	٠.١٦٩	١٦	٠.٥٧٥	*٣.٧٨	٠.١٦٥
١٤	٠.٦٥٣	*٤.١٥	٠.٢١٣	١٨	٠.٦٠٢	*٣.٩٨	٠.١٨١
١٧	٠.٦٠١	*٣.٧٩	٠.١٨٠	٢٠	٠.٥٣٩	*٣.٥٢	٠.١٤٥
١٩	٠.٥٧٨	*٣.٦٤	٠.١٦٧	٢٢	٠.٥٧٠	*٣.٧٤	٠.١٦٢
٢١	٠.٥٤٥	*٣.٤١	٠.١٤٨	٢٣	٠.٥٦١	*٣.٨٦	٠.١٥٧
٢٤	٠.٥٨٩	*٣.٧١	٠.١٧٤	٢٥	٠.٥٨١	*٣.٨٣	٠.١٦٩
٢٦	٠.٦٥١	*٤.١٤	٠.٢١٢	٢٧	٠.٦١١	*٤.٠٨	٠.١٨٦
٣١	٠.٦٠٢	*٣.٨٠	٠.١٨١	٢٨	٠.٥٤٤	*٣.٥٦	٠.١٤٧
٣٥	٠.٥٩٩	*٣.٧٨	٠.١٧٩	٢٩	٠.٦١٠	*٤.٠٣	٠.١٨٦
الإندماج المعرفي العميق				٣٠	٠.٥٣٨	*٣.٥٢	٠.١٤٥
١	٠.٦١٥	*٤.٠٨	٠.١٨٩	٣٢	٠.٤٨٩	*٣.١٨	٠.١٢٠
٢	٠.٦٣٨	*٤.٢٤	٠.٢٠٣	٣٣	٠.٥٢٣	*٣.٤١	٠.١٣٧
٣	٠.٥٦٥	*٣.٧١	٠.١٦٠	٣٤	٠.٥٤٥	*٣.٥٧	٠.١٤٩
٥	٠.٥٩٦	*٣.٩٣	٠.١٧٨				

***دال عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من خلال جدول رقم (٣) أن تشبعات مفردات مقياس الإندماج المعرفي على عاملي الإندماج المعرفي السطحي والإندماج المعرفي العميق جاءت دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الإندماج المعرفي من خلال حساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٤).

جدول (٤)

الاتساق الداخلي لمقياس الإندماج المعرفي

المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح
الإندماج المعرفي السطحي		الإندماج المعرفي العميق			
٤	*٠.٥٧٦	١	*٠.٦١٧	٢٣	*٠.٥٤٧
٦	*٠.٦٢٠	٢	*٠.٦٥٣	٢٥	*٠.٥٦٦

٧	*٠.٥٩٦	٣	*٠.٥٠٠	٢٧	*٠.٥٥٠
٩	*٠.٥٧٧	٥	*٠.٥٦١	٢٨	*٠.٥١٩
١١	*٠.٥٤٩	٨	*٠.٥٥٨	٢٩	*٠.٥٦١
١٤	*٠.٦١٤	١٠	*٠.٥٥٢	٣٠	*٠.٥٧٣
١٧	*٠.٥٩٢	١٢	*٠.٥٧٥	٣٢	*٠.٤٦٢
١٩	*٠.٥٤٥	١٣	*٠.٥٧٧	٣٣	*٠.٤٨٢
٢١	*٠.٥١٨	١٥	*٠.٤٦٩	٣٤	*٠.٥٠٤
٢٤	*٠.٥٥٠	١٦	*٠.٤٨٨		
٢٦	*٠.٦١٠	١٨	*٠.٥٦٨		
٣١	*٠.٥٦٨	٢٠	*٠.٥١٦		
٣٥	*٠.٥٤٣	٢٢	*٠.٥٥٣		

***دال عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من خلال جدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه المفردة جميعها مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يعطي مؤشرا لتماسك مقياس الإندماج المعرفي.

كما تم التحقق من ثبات مقياس الإندماج المعرفي بحساب معاملات الفا لأبعاد وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٥).

جدول (٥)

معاملات الثبات الفا لمقياس الإندماج المعرفي

م	البعد	معامل الفا
١	الإندماج المعرفي السطحي	٠.٨٨
٢	الإندماج المعرفي العميق	٠.٩٠

يتضح من خلال جدول رقم (٥) أن جميع معاملات ألفا لأبعاد مقياس الإندماج المعرفي جميعها مقبولة مما يعطي مؤشرا لثبات المقياس. ومن خلال العرض السابق يتضح أن مقياس الإندماج المعرفي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكن من استخدامها في الدراسة الحالية.

٢) مقياس توجهات أهداف الأنجاز (النموذج السداسي) Achievement goal orientations إعداد الباحثان

يهدف مقياس توجهات أهداف الأنجاز إلى قياس الأغراض والأسباب والأهداف التي يسعى المتعلم لتحقيقها أثناء مواقف وعمليات التعلم المختلفة سواء أثناء المحاضرات أو أثناء الاستذكار أو أثناء اداء الاختبارات، وقد تم إعداد المقياس بعد الإطلاع على عدد من مقاييس توجهات أهداف الإنجاز المتضمنة في الدراسات السابقة مثل (Campen, 2010; David, 2012; Elliot, et al., 2011; 2015; Lower & Turner, 2016; Mascret, et al., 2017; Marquez, 2011; Riou, et al., 2012; Sumers, 2002; Trenz, 2009). ومن ثم تم تحديد المفهوم الاجرائي لتوجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي وصياغة مفردات المقياس التي تصف مظاهر الأهداف والأغراض التي يسعى المتعلم لتحقيقها أثناء أداء المهام الأكاديمية المختلفة.

- **وصف المقياس:**

تكون المقياس في صورته المبدئية من ٣٠ مفردة تقيس ستة أبعاد لتوجهات أهداف الإنجاز بواقع خمسة مفردات لكل نوع من أنواع التوجهات الستة، حيث يستجيب المفحوص على مفردات المقياس من خلال تدريج ليكرت ثلاثي (نادرا – محايد – دائما) لتقابل الدرجات (١ – ٢ – ٣)على الترتيب، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على كل بعد من الأبعاد الستة ما بين ٥ إلى ١٥، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس توجهات أهداف الإنجاز من خلال عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس لإبداء آرائهم حول مدى ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذي تقيسه، وكذلك ارتباطها بالهدف العام للدراسة ومدى وضوح صياغة المفردات وملاءمتها للبيئة السعودية واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو إعادة الصياغة، وقد اقترح المحكمون إعادة صياغة بعض فقرات الاختبار من الناحية اللغوية وقد تم مراعاة ذلك في الصورة النهائية للمقياس.

وقد تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس (ن= ٩٨) باستخدام برنامج LESREL 8.5 وذلك لإختبار نموذج العوامل الستة (أهداف المهمة إقدام– أهداف المهمة إحجام– أهداف الذات إقدام– أهداف الذات إحجام– أهداف الآخر إقدام – أهداف الآخر إحجام) لمصفوفة الارتباطات البينية بين الدرجات على

مفردات المقياس، وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول رقم (٦).

جدول (٦)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

م	المؤشر	القيمة
١	كا٢/df	٠.٢٤٧
٢	RMSEA	صفر
٣	ECVI	٣.٣٧ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٩.٥٨
٤	AIC	٢٤٢.٦٤ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٩٣٠
٥	GFI	٠.٩٤
٦	AGFI	٠.٩٣

يتضح من خلال جدول رقم (٢) أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع جميعها في المدى المثالي وتقترب بشكل كبير من القيمة التي تحقق أفضل مطابقة للبيانات مما يدل على مطابقة نموذج العوامل الستة لمقياس توجهات اهداف الإنجاز للبيانات مطابقة مقبولة. كما أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن تشبعات جيدة ودالة احصائيا لمفردات المقياس على العوامل الستة بالمقياس وجاءت التشبعات كما يوضحها جدول رقم (٣).

جدول (٧)

تشبعات مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز على عوامله

المفردة	التشبع	قيمة ت	R2	المفردة	التشبع	قيمة ت	R2
أهداف المهمة إقدام				أهداف الذات إحجام			
١	٠.٦٦٣	*٣.٨٦	٠.٢٢٠	٤	٠.٥١٩	*٢.٦٠	٠.١٣٥

٧	٠.٧٧٦	٢.٥٣**	٠.٣٠١	١٠	٠.٣٧٧	٢.٠١**	٠.٠٧١
١٣	٠.٥٣٦	٣.٠٩*	٠.١٤٤	١٦	٠.٢٤٩	١.٣٦	٠.٠٣١
١٩	٠.٥٤٥	٣.١٥*	٠.١٤٨	٢٢	٠.٤٣٩	٢.٢٩*	٠.٠٩٦
٢٥	٠.٥٢٢	٣.٠١*	٠.١٣٦	٢٨	٠.٣٦٧	١.٩٩*	٠.٠٦٩
أهداف المهمة إحجام				أهداف الآخر إقدام			
٢	٠.٦٣٦	٣.٥٠*	٠.٢٠٢	٥	٠.٦٦٤	٣.٧١*	٠.٢٢٠
٨	٠.٧٠٤	٣.٨٦*	٠.٢٤٨	١١	٠.٧٠٠	٣.٩١*	٠.٢٤٥
١٤	٠.٦١٢	٣.٣٧*	٠.١٨٧	١٧	٠.٧٤٣	٤.١٤*	٠.٢٧٦
٢٠	٠.٦٠٣	٣.٣٢*	٠.١٨٢	٢٣	٠.٣٩١	٢.١٦**	٠.٠٧٦
٢٦	٠.٣١٧	١.٧٢	٠.٥٠	٢٩	٠.٤٨٧	٢.٧١*	٠.١١٨
أهداف الذات إقدام				أهداف الآخر إحجام			
٣	٠.٦٤٢	٣.٥٨*	٠.٢٠٦	٦	٠.٥٨٢	٢.٨٩*	٠.١٦٩
٩	٠.٦٢٢	٣.٤٧*	٠.١٩٤	١٢	٠.١٧٧	٠.٩٥٠	٠.٠١٥
١٥	٠.٤٢٩	٢.٣٨**	٠.٠٩٢	١٨	٠.٣٥٨	١.٩٧**	٠.٠٦٨
٢١	٠.٦٠٩	٣.٤٠*	٠.١٨٦	٢٤	٠.٣٧٨	٢.٠١**	٠.٧٠
٢٧	٠.٦٣٤	٣.٥٤*	٠.٢٠١	٣٠	٠.٤٩٧	٢.٥٦**	٠.١٢٤

دال عند مستوى ٠.٠١** * دال عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من خلال جدول رقم (٧) أن تشبعات مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز على العوامل الستة للتوجهات جاءت دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١، او عند مستوى ٠.٠٥، باستثناء المفردات أرقام (١٢) ، (١٦) ، (٢٦) حيث جاءت تشبعاتها على العامل المنتمية له ضعيفة وأقل من ٠.٣ كما كانت قيم "ت" لهذا التشبع غير دالة إحصائيا، ولذا فقد تم استبعاد هذه المفردات من المقياس عند التطبيق على العينة الأساسية، لتصبح أبعاد أهداف المهمة إحجام، وأهدام الذات إحجام، وأهداف الآخر إحجام يتكون كل منها من أربعة مفردات، وبذلك يصبح المقياس يتكون من (٢٧) مفردة في صورته النهائية.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز من خلال حساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٨).

جدول (٨)

الاتساق الداخلي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح
أهداف المهمة إقدام		أهداف الذات إقدام		أهداف الآخر إقدام	
١	٠.٤٠٠*	٣	٠.٦٢١*	٥	٠.٥٦٠*
٧	٠.٤٠٧*	٩	٠.٣٨١*	١١	٠.٥٦٧*
١٣	٠.٤٨٠*	١٥	٠.٤٣٦*	١٧	٠.٦٠٦*
١٩	٠.٤٤٧*	٢١	٠.٥١٩*	٢٣	٠.٣٠٩*
٢٥	٠.٥٤٧*	٢٧	٠.٥٢١*	٢٩	٠.٣٩٩*
أهداف المهمة إحجام		أهداف الذات إحجام		أهداف الآخر إحجام	
٢	٠.٤٧٢*	٤	٠.٥٠٩*	٦	٠.٣٩٦*
٨	٠.٤١٠*	١٠	٠.٥٦١*	١٢	٠.٢٨٣
١٤	٠.٤٦٥*	١٦	٠.٢١٣	١٨	٠.٥٦٩*
٢٠	٠.٤٦٨*	٢٢	٠.٥٠٢*	٢٤	٠.٤٢٨*
٢٦	٠.٢٥٠	٢٨	٠.٤٨٤*	٣٠	٠.٤٢٠*

***دال عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من خلال جدول رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة جميعها مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ فيما عدا المفردات أرقام (٢٦)، (١٦)، (١٢)، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط المصححة لها غير دالة إحصائيا وهي نفسها المفردات التي أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز ضعف تشبعاتها وعدم دلالتها، وبالتالي فقد تم استبعاد هذه المفردات من المقياس قبل التطبيق على العينة الأساسية.

كما تم التحقق من ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز بحساب معاملات الفا لأبعاد المقياس وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٩).

جدول (٩)

معاملات الثبات الفا لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

م	البعد	معامل الفا
١	أهداف المهمة إقدام	٠.٧٠

٢	أهداف المهمة إحجام	٠.٦٥
٣	أهداف الذات إقدام	٠.٧٢
٤	أهداف الذات إحجام	٠.٦٩
٥	أهداف الآخر إقدام	٠.٧٢
٦	أهداف الآخر إحجام	٠.٦٦

يتضح من خلال جدول رقم (٩) أن جميع معاملات ألفا لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز جميعها مقبولة خاصة في ظل قلة عدد مفردات كل بعد، مما يعطي مؤشرا لثبات المقياس. ومن خلال العرض السابق يتضح أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة تمكن من استخدامها في الدراسة الحالية.

نتائج البحث وتفسيراتها:

نتائج الإجابة على التساؤل الأول وتفسيرها:

ينص التساؤل الأول في البحث الحالي على " ما توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي السائدة لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One sample T-test لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لاستجابات أفرد العينة الأساسية على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز وبين المتوسط الفرضي والذي تم تقديره من خلال حساب حاصل ضرب القيمة (١.٨) لتدريج ليكرت المستخدم بالمقياس والتي تمثل ٦٠% من التدريج في عدد مفردات كل بعد، وبذلك يكون المتوسط الفرضي لأبعاد توجهات الإقدام للمهمة والذات والأخر (٩)، في حين يكون لتوجهات أهداف الإحجام عن المهمة والذات والآخر (٧.٢)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"

توجهات المهمة إقدام	٩.٠٠	١١.١٧	٢.٧٨	*١٣.٧٢
توجهات المهمة إحجام	٧.٢	٩.٨٣	٢.١١	*٢١.٨١
توجهات الذات إقدام	٩.٠٠	١٢.١٥	٢.٣١	*١٦.٧١
توجهات الذات إحجام	٧.٢	٩.٢٢	٢.٧٧	*١٢.٨١
توجهات الآخر إقدام	٩.٠٠	١١.٨٣	٢.٣٦	*٢٠.٩٨
توجهات الآخر إحجام	٧.٢	٩.٧٧	١.٧٦	*٢٥.٥٥

***دال عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من خلال جدول رقم (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين المتوسطات الفعلية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز وبين المتوسطات الفرضية لهذه الأبعاد لصالح المتوسطات الفعلية لأفراد العينة الأساسية.

وهذا يدلل على أن طلاب وطالبات العينة الأساسية يظهرون مستويات أعلى من المتوسط لجميع أنواع توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي ولا توجد توجهات سائدة لأهداف الإنجاز لدى أفراد العينة.

ولتحقيق مزيد من التحقق لمدى سيادة نوع من توجهات أهداف الإنجاز عن الآخر لدى عينة البحث، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة الذين حصلوا على درجات أعلى من قيمة المتوسط الفرضي ودرجات أقل من قيمة المتوسط الفرضي على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١١).

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة الأساسية لدرجاتهم على مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفقا لقيمة المتوسط الفرضي لكل بعد

البعد	أعلى من قيمة المتوسط الفرضي	أقل من قيمة المتوسط الفرضي

	العدد	النسبة	العدد	النسبة
توجهات المهمة إقدام	٢٥٨	%٨٣.٨	٥٠	%١٦.٢
توجهات المهمة إحجام	٢٥١	%٨١.٥	٥٧	%١٨.٥
توجهات الذات إقدام	٢٤٥	%٧٩.٥	٦٣	%٢٠.٥
توجهات الذات إحجام	٢٢٠	%٧١.٤	٨٨	%٢٨.٦
توجهات الآخر إقدام	٢٨٦	%٩٢.٩	٢٢	%٧.١
توجهات الآخر إحجام	٢٦٥	%٨٦.٠	٤٣	%١٤.٠

يتضح من خلال جدول رقم (١١) أن التكرارات والنسب المئوية لجميع أنواع توجهات أهداف الإنجاز جاءت جميعها مرتفعة، وإن كانت النتائج أظهرت أن طلاب العينة الأساسية يتبنون توجهات أهداف الآخر (إقدام وإحجام) بشكل أكبر حيث جاءت التكرارات والنسب المئوية لها الأعلى مقارنة بباقي أنواع التوجهات (٩٢.٩%، ٨٦.٠%) على الترتيب،، في حين أظهرت النتائج أن توجهات أهداف الذات (إقدام وإحجام) هي الأقل ظهورا بين طلاب وطالبات العينة الأساسية حيث جاءت التكرارات والنسب المئوية لها هي الأقل مقارنة بباقي أنواع التوجهات (٧٩.٥% ، ٧١.٤%) على الترتيب، كما اوضحت النتائج أن توجهات أهداف المهمة (إقدام وإحجام) في المرتبة المتوسطة من حيث مستوى تبني طلاب وطالبات الجامعات لها (٨٣.٨% ، ٨١.٥%) على الترتيب.

ويمكن تفسير عدم وجود سيادة لنوع محدد من توجهات أهداف الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة في إطار بيئات التعلم المتنوعة التي تضم طلاب وطالبات عينة البحث، حيث تسهم بيئة التعلم في تشكيل معتقداتهم ومدركاتهم حول أدائهم، وحيث أن بيئة التعلم التي تضم طلاب وطالبات عينة تتنوع في المتغيرات والظروف والعوامل نظرا لتعدد الكليات والتخصصات والمعلمين والمحاضرين وتنوع أساليب التقييم والتدريس وكذلك تنوع جنس أفراد العينة، فقد أدى كل هذا التنوع في متغيرات بيئة التعلم إلى عدم وجود نوع معين من توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب وطالبات عينة البحث، حيث تتضمن بيئة التعلم العديد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في تشكيل أهداف الإنجاز لدى الطلاب والطالبات، فقد توصل (Ames & Archer, 1988) إلى أن التباين في بيئة التعلم يؤثر في تكوين أهداف المتعلم من خلال تأثيرها على عمليات تجهيز المعلومات لديه، وبالتالي تشكيل معتقداتهم عن أدائهم.

كما يشير Schunk (1996, 361) أنه إذا كانت بيئة التعلم تؤكد على روح التنافس بين الطلاب وتقييم أدائهم في إطار مقارناتهم ببعضهم البعض يتوجه الطلاب لتبني أهداف الأداء، وإذا كانت بيئة التعلم تؤكد على التعلم الفردي في ضوء تقييم الفرد من خلال معيار الكفاءة الذاتية فيتوجه الطلاب إلى تبني أهداف الإتقان.

ونظراً لتنوع بيئات التعلم لدى طلاب عينة البحث فربما كان هذا السبب وراء تنوع توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها أفراد عينة البحث، فإذا كانت بيئة التعلم تدعم روح التنافس ومقارنة الطلاب والطالبات ببعضهم البعض يؤدي ذلك إلى تبني الطلاب والطالبات لأهداف الآخر حيث يميل المتعلم دائما إلى تقييم أدائه في ضوء أقرانهأ أما لإذا كانت بيئة التعلم تهدف إلى إلى الوصول في الإتقان في عملية التعلم فيميل المتعلم إلى تبني أهداف المهمة أو الذات.

كما يسهم المعلمون أيضا في تشكيل أهداف الإنجاز لدى طلابهم وتبنيهم لنوع معين من التوجهات دون غيره، وهذا ما تؤكده Wentzel (1988, 204) حين تشير إلى دور الدرسة والأسرة في تشكيل أهداف الإنجاز لدى المتعلمين، حيث يميل المتعلم غالبا لتبني أهداف الإنجاز التي يضعها له معلمه أو أبائه.

نتائج الإجابة على التساؤل الثاني وتفسيرها:

ينص التساؤل الثاني في البحث الحالي على " ما مستوى الاندماج المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One sample T-test لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لاستجابات أفرد العينة الأساسية على أبعاد مقياس الإندماج المعرفي وبين المتوسط الفرضي لهذه الأبعاد والذي تم تقديره من خلال حساب حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت (٣) المستخدم بالمقياس (والذي يمثل ٦٠% من التدريج) في عدد مفردات كل بعد، وبذلك يكون المتوسط الفرضي لبعد الإندماج السطحي (٣٩)، وللإندماج العميق (٦٦)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١٢).

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لمقياس الإندماج المعرفي

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"
الإندماج السطحي	٣٩	٣٩.٧٧	٩.٤٢	١.٣٧

الإندماج العميق	٦٦	٦١.٦٢	١٧.٦٥	٤.٣٥*

*دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (١٢) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي لاستجابات أفراد العينة على بعد الإندماج السطحي وبين المتوسط الفرضي لهذا البعد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين المتوسط الفعلي لاستجابات أفراد العينة على بعد الإندماج العميق وبين المتوسط الفرضي لهذا البعد لصالح المتوسط الفرضي.

وتوضح النتائج السابقة أن طلاب وطالبات العينة الأساسية يظهرون مستوى متوسط من الإندماج المعرفي السطحي حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي للعينة الأساسية على بعد الإندماج السطحي في مقياس الإندماج المعرفي وبين المتوسط الفرضي لهذا البعد والذي يمثل ٦٠% من تدريج ليكرت على المقياس. كما توضح النتائج أن طلاب وطالبات العينة الأساسية يظهرون مستوى منخفض من الإندماج المعرفي العميق حيث اوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط أفراد العينة الفعلي على بعد الإندماج العميق وبين المتوسط الفرضي لهذا البعد والذي يمثل ٦٠% من تدريج ليكرت وذلك لصالح المتوسط الفرضي مما يعني أن طلاب وطالبات العينة الأساسية يظهرون مستوى أقل من المتوسط من الإندماج المعرفي العميق، وهذا أيضا يدلل على أن طلاب وطالبات العينة الأساسية يظهرون مستوى من الإندماج المعرفي السطحي أكبر من مستوى الإندماج المعرفي أثناء أداء المهام الأكاديمية المختلفة.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال طبيعة عمليات التعلم في العديد من النظم التعليمية العربية، حيث ترتكز عمليات التعلم في مراحل التعليم المختلفة ومنها المرحلة الجامعية على العمليات العقلية الدنيا المتمثلة في الحفظ والاستظهار، وبالتالي ترتكز عمليات التقويم دائما على التذكر الروتيني للمعارف المكتسبة أثناء عملية التعلم، دون الإهتمام بتنمية قدرة الطلاب والطالبات على استخدام عمليات عقلية عليا وتبني استراتيجيات تعلم تساعدهم على دمج المعارف الجديدة في بنيتهم المعرفية، الأمر الذي ربما قد يؤدي إلى إظهار الطلاب والطالبات

في المرحلة الجامعية مستوى من الإندماج المعرفي السطحي أعلى من مستوى الإندماج المعرفي العميق، حيث يشير Walker, et al.(2006, 3) إلى أن المعالجة السطحية تشير إلى التذكر الروتيني والتسميع والعديد من الاستراتيجيات الأخرى للإندماج السطحي التي تستخدم في معالجة المعلومات الجديدة، ولا يتضمن ذلك الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة أو تكوين أبنية معرفية متكاملة. كما يؤكد Greene & Miller (1996, 182) أن الإندماج المعرفي العميق على أنه استخدام المتعلم للاستراتيجيات التي تساعده على دمج المعارف الجديدة والسابقة مثل استراتيجيات التنظيم الذاتي والتخطيط والتحقق من الفهم.

كما أن طبيعة عملية التدريس في النظم التعليمية العربية ترتكز في غالبيتها على التعلم القائم على الاستقبال حيث تقوم عمليات التدريس على نقل المعارف من مرسل وهو المعلم إلى مستقبل وهو الطالب، حيث تتسم نظمنا التعليمية بمستوى مرتفع من سلبية المتعلم وهذا يؤدي إلى تعود الطالب على الدور السلبي في عملية التعلم ومحاولة بذل أقل الجهد من خلال استخدام استراتيجيات معرفية سطحية في إكتساب المعارف الجديدة وتجنب استخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة، الأمر الذي ربما قد يؤدي إلى إظهار طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مستوى مرتفع من الإندماج المعرفي السطحي مقارنة بمستوى الإندماج المعرفي العميق، فالإندماج المعرفي السطحي ينطوي على استخدام استراتيجيات معرفية بسيطة تضمن للمتعلم أقل كلفة ممكنة من الجهد مثل استراتيجيات التسميع أو التكرار وبالتالي تفتقد المعلومات المكتسبة لوظيفيتها كما أن مدة بقائها والإحتفاظ بها تكون قصيرة جدا نظراَ لعدم دمجها في البنية المعرفية للمتعلم وتكوين أبنية معرفية أكثر تعقيداَ، وهذا ما يؤكده Mandinach & Corno (1985, 242) عندما يشير إلى أن أقل مستوى من الإندماج المعرفي هو الإندماج المعرفي القائم على الإستقبال والذي يبدو فيه المتعلم أكثر سلبية حيث يستقبل المتعلم المعلومات من مصدر آخر، ويسعى المتعلم دائما إلى تقليل العبء المعرفي ويركز على الحد الأدنى من الأداء (الإستدعاء) مستثمراَ أقل جهد ممكن، ويكتسب المتعلم من خلاله قدرا متدنيا من المعارف الاستراتيجية بدون أي عمليات استدلالية. في حين أن الإندماج المعرفي العميق يتطلب مستوى مرتفع من إيجابية المتعلم والذي ينعكس في قدرته على استخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تحقق قدراَ مرتفعا من المعالجة العميقة وكذلك الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تهدف إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من التنظيم الذاتي للتعلم يشمل التخطيط ومراقبة الفهم أثناء عملية التعلم والقدرة على دمج المعارف الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم لتكوين أبنية جديدة أكثر تعقيداَ. وهذا ما لا يتحقق في النسق التعليمي الحالي في المرحلة الجامعية.

نتائج الإجابة على التساؤل الثالث وتفسيرها:

ينص التساؤل الثالث في البحث الحالي على "ما التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء النموذج السببي المفترض لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟" وللإجابة على هذه التساؤل تم إجراء أسلوب تحليل المسارات باستخدام برنامج ليزرل ٨.٥١ لاختبار النموذج السببي المفترض في البحث الحالي لمصفوفة الإرتباطات البينية بين متغيرات النموذج للكشف عن التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي.

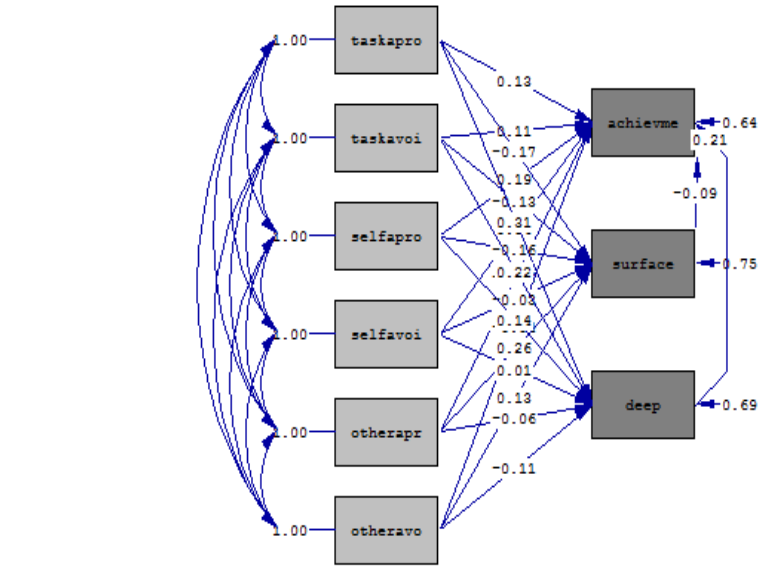
وقد أظهر النموذج السببي المفترض مطابقة جيدة للبيانات حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول رقم (١٣).

جدول (١٣)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي المفترض بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي

م	المؤشر	القيمة
١	كا٢/df	٠.٥٧٦
٢	RMSEA	صفر
٣	ECVI	٠.٢٩٦ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٠.٢٦٦
٤	AIC	٨٨.٥٧ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٩٠.٠٠
٥	GFI	١
٦	AGFI	٠.٩٨١

يتضح من خلال جدول رقم (١٣) أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي المفترض تقع جميعها في المدى المثالي وتقترب بشكل كبير من القيمة التي تحقق أفضل مطابقة للبيانات مما يدل على مطابقة النموذج السببي للبيانات مطابقة جيدة. وقد أوضحت نتائج تحليل المسارات وجود تأثيرات سببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي وبين الإندماج المعرفي السطحي والعميق وبين التحصيل الأكاديمي حيث جاءت النتائج كما يوضحها الشكل رقم (١).



Chi-Square=0.58, df=1, P-value=0.44812, RMSEA=0.000

شكل (١) يوضح النموذج السببي المفترض للتأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي*

ويوضح جدول رقم (١٤) قيم التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والإندماج المعرفي العميق والسطحي والتحصيل الأكاديمي ودلالتها الإحصائية.

* توجهات المهمة إقدام taskpro – توجهات المهمة إحجام taskavoi– توجهات الذات إقدام selfpro– توجهات الذات إحجام selfavoi– توجهات الأخر إقدام otherpr– توجهات الآخر إحجام otheravo– الإندماج السطحي surface– الإندماج العميق deep– التحصيل achieveme.

جدول (١٤)

التأثيرات السببية في اللنموذج السببي المفترض بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	التحصيل الأكاديمي			الإندماج المعرفي السطحي			الإندماج المعرفي العميق		
	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"

توجهات أهداف المهمة إقدام	٠.١٣٤	٠.٠٦٤	**٢.٠٧	٠.١٧٣-	٠.٠٦٧	*٢.٥٨-	٠.٣١٢	٠.٠٦٤	*٤.٧٨
توجهات أهداف المهمة إحجام	٠.١١٣	٠.٠٥٤	**٢.٠٨	٠.١٣٢-	٠.٠٥٦	**٢.٣٣-	٠.٢١٨	٠.٠٥٤	*٤.٠٢
توجهات أهداف الذات إقدام	٠.١٨٦	٠.٠٦٠	*٣.٠٩	٠.١٥٧-	٠.٠٦٤	**٢.٤٤-	٠.١٣٨	٠.٠٦١	**٢.٢٤
توجهات أهداف الذات إحجام	٠.٠٤٠	٠.٠٥٧	٠.٧٠٨	٠.٠٣٠-	٠.٠٦١	٠.٤٨٦-	٠.٠٠٧	٠.٠٥٩	٠.١٢٦
توجهات أهداف الآخر إقدام	٠.٢١٧-	٠.٠٥١	*٤.١٩-	٠.٢٦٠	٠.٠٥٤	*٤.٨١	٠.٠٥٨-	٠.٠٥١	١.١٢-
توجهات أهداف الآخر إحجام	٠.٠٤٤-	٠.٠٥٣	٠.٨٤٦-	٠.١٢٨	٠.٠٥٦	**٢.٢٦	٠.١٠٩-	٠.٠٥٤	**٢.٠٢-
الإندماج المعرفي السطحي	٠.٠٨٦-	٠.٠٥٣	١.٦٣-	---	---	---	---	---	---
الإندماج المعرفي العميق	٠.٢٠٦	٠.٠٠٥	*٣.٧٠	---	---	---	---	---	---

** دال عند مستوى ٠.٠٥ * دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (١٤) أنه:

- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة-إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١٣ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة-إحجام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١١ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الذات-إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١٨ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات-إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر-إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٢١ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر-إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال للإندماج المعرفي السطحي على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب للإندماج المعرفي العميق على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٢٠ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.١٧ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.١٣ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.١٥ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.٢٦ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.١٢ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٣١ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٢١ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٣ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي العميق.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٠ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

مما سبق يتضح أن النموذج السببي المفترض قد حقق مطابقة جيدة للبيانات وتحققت العديد من التأثيرات السببية التي افترضها النموذج، وقد أوضحت النتائج فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي أن أكثر متغيرات النموذج تأثيرا في التحصيل الأكاديمي هو توجهات أهداف الآخر–إقدام حيث كان تأثيره عكسيا وبلغت نسبة تأثيره على التحصيل الأكاديمي ٢١% تقريبا، يليه

الإندماج المعرفي العميق الذي كان تأثيره إيجابياً بنسبة تأثير بلغت ٢٠% تقريبا، ثم توجهات الذات–إقدام، وتوجهات المهمة–إقدام، وأهداف المهمة–إحجام، حيث كان تأثيرهم جميعا إيجابياً على التحصيل الأكاديمي وبلغ مقداره ١٨%، ١٣%، ١١% على الترتيب. في حين لم توضح النتائج أي أثر دال إحصائيا لكل من توجهات أهداف الذات–إحجام، والآخر– إحجام، والإندماج المعرفي السطحي على التحصيل الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالإندماج المعرفي السطحي قد أوضحت النتائج السابقة أن أكثر متغيرات النموذج تأثيرا فيه كان توجهات أهداف الآخر–إقدام حيث كان تأثيره إيجابيا على الإندماج المعرفي السطحي وبلغ ٢٦% تقريبا، يليه توجهات أهداف المهمة–إقدام والذي كان تأثيره عكسيا بمقدار ١٧% تقريبا، كما كان تأثير كل من توجهات أهداف المهمة–إحجام، والذات إقدام عكسيا على الإندماج المعرفي السطحي وبلغ ١٣%، ١٥% على الترتيب، في حين كان أقل متغيرات النموذج تأثيرا في الإندماج المعرفي السطحي هو توجهات أهداف الآخر إحجام حيث كان تأثيره إيجابيا وبلغ ١٢% تقريبا، كما لم تظهر النتائج أي أثر دال إحصائياً لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.

وفيما يتعلق بتأثيرات متغيرات النموذج السببي على الإندماج المعرفي العميق فقد أوضحت النتائج أن أكثر المتغيرات تأثيرا في الإندماج المعرفي العميق كان توجهات أهداف المهمة (إقدام وإحجام) حيث بلغ تأثيرهما ٣١% ، ٢١% تقريبا على الترتيب وهي أقوى العلاقات السببية التي أظهرها النموذج، كما أوضحت النتائج أن لتوجهات أهداف الذات –إقدام تأثيرا إيجابيا على الإندماج المعرفي العميق بلغ ١٣% تقريبا، كما كان لتوجهات أهداف الآخر إحجام تأثيرا عكسيا على الإندماج المعرفي العميق بلغ ١٠ % تقريبا، في حين لم يظهر النموذج السببي أي تأثيرات دالة لكل من توجهات أهداف الذات–إحجام، والآخر–إقدام على الإندماج المعرفي العميق.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال:

أولا فيما يتعلق بنتائج التحصيل الأكاديمي: فقد أظهرت نتائج النموذج السببي تأثر التحصيل الأكاديمي بعدد من المتغيرات التي يتضمنها النموذج السببي، فقد أوضحت النتائج أن توجهات أهداف الآخر–إقدام تؤثر بشكل عكسي على التحصيل الأكاديمي، وهذا يعني أن المتعلم حينما يحاول مقارنة أدائه بغيره محاولاً الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من

الآخرين فإن ذلك يؤثر عكسيا على أدائه الأكاديمي، في حين تؤثر أهداف الذات–إقدام إيجابيا على التحصيل الأكاديمي وهذا يعني أن أن المتعلم حينما يقارن أدائه الحالي بأدائه السابق محاولا الوصول إلى مستويات أعلى في الكفاءة والقدرة، كما تؤثر توجهات أهداف المهمة–إقدام وإحجام بشكل إيجابي أيضا على التحصيل الأكاديمي وهذا يعني أن المتعلم عندما يندمج في المهمة التعليمية ويقارن أدائه بما تتطلبه المهمة محاولا إكتساب الكفاءة التي تمكنه من أدائها أو متجنباً أدائها بشكل غير ناجح أو الفشل فيها فإن هذا من شأنه أن يزيد من مستوى الإنجاز الأكاديمي الذي يحققه. وتتسق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسات (Dupeyrat & Marine, 2005; Greene & Miller, 1996; Johnson & Kestler, 2013; Meece, et al., 1988; Pintrich & DeGroot, 1990; Rastegar, et al., 2010)، في حين تتعارض مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسات (Greene, et al., 2004; Ravindran, et al., 2005).

فاهتمام المتعلم بإظهار قدرته وكفائته كمدعاة للفخر أمام الآخرين يؤثر بشكل كبير سلبا على مدى إهتمامه بأداء المهمة التعليمية وكيفية أدائها، حيث يركز فقط على كيفية الوصول إلى أعلى مستوى من التقييم حتى يحصل على نوع من التقدير الاجتماعي من المحيطين به دون التركيز على إتقان المهمة ذاتها، والعكس صحيح فإن اهتمام المتعلم بكيفية أداء المهمة وكيفية أدائها ومتطلباتها ومعطياتها كمحاولة إلى الوصول إلى الإتقان في التعلم أو تحتى تجنب الفشل فيها أو مقارنة ادائه على المهمة بأدائه السابق من شأنه كمحاولة للوصول إلى أعلى مستوى من الكفاءة أو القدرة، كل هذا من شأنه أن يجعل المتعلم مثابرا في عملية التعلم ومستخدما لاستراتيجيات تعلم تمكنه من ذلك ومتجنباً الاستراتيجيات غير النشطة أو السطحية والتي لا تساعده على تنظيم تعلمه ذاتيا مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيله الأكاديمي، وهذا يتفق مع ما توصل إليه (Pintrich & DeGroot, 1990) في أن الفاعلية الذاتية ترتبط بشكل إيجابي بالإنجاز الأكاديمي، فالمتعلم الذي يهتم في تعلمه بالتنمية الذاتية وتحسين مهاراته (توجهات مهمة أو ذات) يميل إلى استخدام استراتيجيات تعلم معرفية ملائمة ويظهر مستوى أفضل من التنظيم الذاتي في التعلم، بينما المتعلم الذي يهتم بإظهار قدرته (توجهات الآخر) يقل استخدامه للإستراتيجيات المعرفية العميقة والتنظيم الذاتي.

ومن ناحية أخرى فيميز علاونة (٢٠٠٨، ١٨٢) بين أنشطة مجموعتين من المتعلمين وفقا لأهداف التعلم لديهم، فالمتعلم الذي يتبنى أهدافاً قائمة على الاندماج في المهام التعليمية ومحاولة تعلمها وإتقانها بشكل كفء، فإنه ينتبه جيدا في الصف الدراسي، ويعالج معلوماته بشكل أفضل وينجز الواجبات الصفيه بهدف استخلاص أكبر فائدة منها، في حين أن المتعلم

الذي يتبنى أهدافاً للتعلم قائمة على مقارنة أدائه بغيره فإنه يهتم فقط بتحسين صورته أمام الآخرين ويبتعد عن المهام التعليمية الصعبة والتي تتسم بالتحدي ويبذلون قدراً أدنى من الجهد لتحقيق إنجازات معينة. وهذه الأنشطة من المنطقي أن تؤثر بشكل إيجابي على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلم الذي يتبنى أهداف الإنجاز القائمة على المهمة أو الذات حيث في كلا التوجهين يسعى المتعلم لتحقيق مستوى من الكفاءة أو القدرة في أداء المهام التعليمية وإن اختلف معيار النجاح والكفاءة عند كل منهما (متطلبات المهمة أو أدائه السابق)، في حين أن أنشطة المتعلم الذي يتبنى أهداف الإنجاز القائمة على الآخر ربما تؤثر بشكل سلبي على أدائه الأكاديمي ويظهرون مستوى منخفض من التحصيل في المواد الأكاديمية المختلفة حيث أن اهتمامه منصب فقط على الظهور بالمظهر الجيد أمام الآخرين بأقل مستوى من الجهد .

كما أظهرت نتائج تأثيرات النموذج السببي تأثر التحصيل الأكاديمي بمستوى الإندماج المعرفي العميق، حيث أوضحت النتائج أن ارتفاع مستوى الإندماج المعرفي العميق لدى المتعلم يؤثر تأيراً إيجابيا على تحصيله الأكاديمي، وهذا يعني أن كلما زادت قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تحقق قدراً مرتفعا من المعالجة العميقة وكذلك الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تهدف إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من التنظيم الذاتي للتعلم يشمل التخطيط ومراقبة الفهم أثناء عملية التعلم والقدرة على دمج المعارف الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم لتكوين أبنية جديدة أكثر تعقيداً فإن هذا يؤدي إلى مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي. وتتسق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل (Dupeyrat & Marine, 2005; Greene & Miller, 1996; Greene et al., 2004; Gruda, 1997; Rastegar, et al., 2010; Sciarr & Seirup, 2008; Sedaghat, et al., 2011)

ويعد هذا أمراً إلى حد بعيد منطقيا، حيث أن استخدم المتعلم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية العميقة أثناء عملية التعلم يزيد من وظيفية المعارف المكتسبة ويساعد المتعلم على دمج المعارف الجديدة في البنية المعرفية بشكل أفضل مما يزيد من فرص بقائها وعدم فقدانها أو نسيانها والذي ينعكس بدوره على التحصيل الأكاديمي للمتعلم. وهذا ما يؤكده Nolen (1988, 271) على أن الاستراتيجيات العميقة أفضل من الاستراتيجيات السطحية، حيث أن الاستراتيجيات العميقة تقوم على الفهم والإحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة وتؤدي إلى التعلم

القائم على المعنى. وهذا ما يفسر التأثير الإيجابي للإندماج المعرفي العميق على التحصيل الأكاديمي في نتائج البحث الحالي.

ثانيا: فيما يتعلق بنتائج الإندماج المعرفي: فقد أظهرت نتائج النموذج السببي تأثر الإندماج المعرفي بعدد من المتغيرات التي يتضمنها النموذج السببي، فقد أوضحت النتائج أن توجهات أهداف الآخر–إقدام تؤثر بشكل إيجابي على الإندماج المعرفي السطحي، وهذا يعني أن المتعلم حينما يحاول مقارنة أدائه بغيره محاولاً الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين فإن ذلك يؤثر بشكل إيجابي على مدى استخدام المتعلم إلى الاستراتيجيات المعرفية السطحية، كما أثرت أهداف الآخر–إحجام بشكل عكسي أيضا على مستوى الإندماج المعرفي العميق، وهذا يعني أن المتعلم حينما يحاول مقارنة أدائه بغيره محاولاً تجنب الظهور بشكل سيء أمام الآخرين فإن هذا من شأنه أن يقلل من قدرته على استخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة أثناء أداء مهام التعلم المختلفة، في حين تؤثر توجهات أهداف المهمة–إقدام وإحجام بشكل عكسي أيضا على الإندماج المعرفي السطحي وبشكل إيجابي على الإندماج المعرفي العميق، وهذا يعني أن المتعلم عندما يندمج في المهمة التعليمية ويقارن أدائه بما تتطلبه المهمة محاولا إكتساب الكفاءة التي تمكنه من أدائها أو متجنباً أدائها بشكل غير ناجح أو الفشل فيها فإن هذا من شأنه أن يقلل من استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية السطحية ويزيد من قدرته على استخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة أثناء معالجة معلومات المهام التعليمية. كما تؤثر أهداف الذات–إقدام عكسيا أيضا على الإندماج المعرفي السطحي وإيجابيا على الإندماج المعرفي العميق، وهذا يعني أن أن المتعلم حينما يقارن أدائه الحالي بأدائه السابق محاولا الوصول إلى مستويات أعلى في الكفاءة والقدرة فإن ذلك من شأنه أن يقلل أيضا من استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية السطحية ويزيد من قدرته على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية العميقة أثناء التعلم. وتتسق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسات (Dupeyrat & Marine, 2005; Greene & Miller, 1996;; Meece, et al., 1988; Ravindran et al., 2005; Pirhayali, 2012; Sedaghat, et al., 2015)، في حين تتعارض مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسات (Greene, et al., 2004; Kolic–Vehovec & Igor Bajsanki, 2008; Rastegar, et al., 2010; Sani & Red, 2015).

ويتضح من هذه النتائج أن توجهات أهداف الإنجاز تحدث فارقاً جوهريا في مستوى الإندماج المعرفي في مهام التعلم المختلفة، بالمتعلم الذي يتبنى توجهات أهداف المهمة– إقدام أو إحجام لديه مخزون من الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن تطبيقها وتوظيفها في العديد من مواقف التعلم وهذا المخزون يتضمن استراتيجيات معرفية عميقة متنوعة مثل الربط والتوضيح وأيضا استراتيجيات ما وراء معرفية تمكنهم من إدارة تعلمه وتنظيمه بشكل جيد في سياقات متعددة، وفي المقابل فإن المتعلم الذي يتبنى توجهات أهداف الآخر–إقدام يميل إلى استخدام

الاستراتيجيات السطحية لافتقاده للاستراتيجيات العميقة التي تتطلب جهدا ومثابرة كبيرين، بينما المتعلم الذي يتبنى توجهات أهداف الآخر–إحجام فهو يسعى فقط إلى عدم الظهور بمظهر غير جيد أمام الآخرين وبذلك يسعى إلى عدم قبول التحديات والمهام الصعبة ولا يمتلك القدرة على توظيف استراتيجيات معرفية عميقة. فقد أوضحت دراسات (Butler, 1987; Elliot & Dweck, 1988) أن المتعلمين الذين يمتلكون أهداف في عملية التعلم تتعلق بالوصول إلى مستويات عالية من القدرة والكفاءة من خلال إتقان أداء المهام التعليمية يقضون وقتا أطول في مهام التعلم ولديهم مثابرة أكثر عندما يواجهون صعوبات في عملية التعلم. وهذا من شأنه أن يجعلهم أكثر ميلا لاستخدم الاستراتيجيات المعرفية العميقة والتي تساعدهم في تحقيق هذه الكفاءة التي تتطلبها المهمة وأداء المهمة كما ينبغي أو على الأقل نجنب عدم القدرة على أدائها بشكل ناجح أو الفشل فيها.

ويؤكد علاونة (٢٠٠٨، ١٨٣) أن من أهم خصائص الطلاب الذين يتبنون أهداف تعلم تميل إلى الإتقان أنهم يستخدمون استراتيجيات تعلم تقود إلى الفهم الحقيقي للمواد الأكاديمية مثل التعلم ذو المعنى والتوسع ومراقبة الفهم وينظرون إلى الجهد كوسيلة مهمة وضرورية لتحسين الكفاءة، ويقومون أدائهم في ضوء ما يحققونه من تقدم، وفي المقابل فإن الطلاب الذين يتبنون أهداف تعلم تميل إلى تحسين صورتهم أمام الآخرين يميلون لاستخدام استراتيجيات التعلم التي تقود إلى التعلم الآلي للمواد الأكاديمية مثل التكرار والنسخ والحفظ الأصم، وينظرون إلى الجهد كمؤشر على الكفاءة المتدنية ويقومون أنفسهم في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم.

وهذا يؤكد على أن التنظيم الذاتي للتعلم واستحدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة هو نتاج لتبني توجهات أهداف إنجاز تميل إلى ضرورة إتقان المهام التعليمية كما ينبغي في ضوء ما تفرضه معايير المهمة ذاتها(أهداف المهمة–إقدام) أو على الأقل تجنب عدم القدرة على أدائها بشكل ناجح (أهداف المهمة–إحجام)، فهم يركزون على مهاراتهم وتعلمهم لأسباب ودوافع داخلية ويحاولون بذل الجهد وأداء الواجبات ذات القيمة ومحاولة فهم العلاقات المعقدة التي تنطوي على عمليات معالجة وفهم عميقة.

وفي المقابل فإن استخدام الاستراتيجيات المعرفية السطحية وعدم القدرة على الإندماج المعرفي العميق هو نتاج لتبني توجهات أهداف إنجاز تميل إلى تقييم الأداء في ضوء معايير ترتبط بالآخرين، سواء لإظهار القدرة على أنهم أفضل من الآخرين (أهداف الآخر–إقدام) أو حتى تجنب التقييم السلبي من الآخرين أهداف الآخر–إحجام)، فهؤلاء الطلاب يرون أن النجاح يحتاج حد أدنى من الجهد ولذا فإنهم ستخدمون معرفية سطحية أثناء عملية التعلم ولا يفضلون استخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة، فيميلون لأداء واجباتهم بأي طريقة متاحة بدون بذل أي جهد ويتجنبون التحديات والصعوبات ويستخدمون استراتيجيات معرفية منخفضة المستوى مثل

التذكر والتسميع والمراجعة. وهذا ما يفسر النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي فيما يتعلق بتأثير توجهات أهداف الإنجاز على مستوى الأندماج المعرفي أثناء أداء مهام التعلم المختلفة.

نتائج الإجابة على التساؤل الرابع وتفسيرها:

ينص التساؤل الرابع في البحث الحالي على " هل تختلف التأثيرات السببية للنموذج السببي المفترض باختلاف النوع (ذكر/أنثى) لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟" وللإجابة على هذه التساؤل تم إجراء أسلوب تحليل المسارات باستخدام برنامج ليزرل ٨.٥١ لاختبار النموذج السببي المفترض على مصفوفتي الإرتباطات البينية بين متغيرات النموذج لعينتي الذكور والإناث كل على حدا، للكشف عن التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في كل عينة على حدا.

وبتحليل بيانات عينة الذكور باستخدام أسلوب تحليل المسارات لاختبار النموذج السببي المفترض، فقد أظهر النموذج السببي لعينة الذكور مطابقة جيدة للبيانات حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول رقم (١٥).

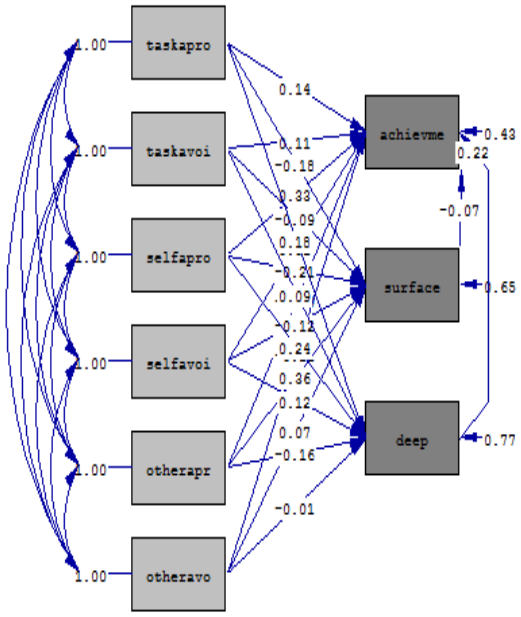
جدول (١٥)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لعينة الذكور

م	المؤشر	القيمة
١	كا٢/df	٠.٣٤٥
٢	RMSEA	صفر
٣	ECVI	٠.٥٣٦ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٠.٥٤٢
٤	AIC	٨٨.٣٤٥ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٩٠.٠٠
٥	GFI	١
٦	AGFI	٠.٩٨٠

يتضح من خلال جدول رقم (١٥) أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي لعينة الذكور تقع جميعها في المدى المثالي وتقترب بشكل كبير من القيمة التي تحقق أفضل مطابقة للبيانات مما يدل على مطابقة النموذج السببي للبيانات مطابقة جيدة. وقد أوضحت نتائج تحليل المسارات وجود تأثيرات سببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي وبين الإندماج

المعرفي السطحي والعميق وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة الذكور حيث جاءت النتائج كما يوضحها الشكل رقم (٢).



Chi-Square=0.34, df=1, P-value=0.55710, RMSEA=0.000

شكل (٢) يوضح النموذج السببي للتأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لعينة الذكور

ويوضح جدول رقم (١٦) قيم التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والإندماج المعرفي العميق والسطحي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الذكور ودلالتها الإحصائية.

جدول (١٦)

التأثيرات السببية في اللنموذج السببي بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الذكور

المتغير المتأثر	التحصيل الأكاديمي	الإندماج المعرفي السطحي	الإندماج المعرفي العميق

المتغير الموثر /	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
توجهات أهداف المهمة إقدام	٠.١٤١	٠.٠٦٠	**٢.٣١	-٠.١٨٠	٠.٠٧٢	-**٢.٤٩	٠.١٨٤	٠.٠٧٨	**٣.٣٦
توجهات أهداف المهمة إحجام	٠.١١٢	٠.٠٥٧	١.٩٤	-٠.٠٩٢	٠.٠٧٠	-١.٣٢	٠.٠٩١	٠.٠٧٥	١.٢٠
توجهات أهداف الذات إقدام	٠.٣٢٨	٠.٠٦٠	*٥.٤٣	-٠.٢٠٧	٠.٠٧٠	-*٢.٩٤	٠.٢٤١	٠.٠٧٦	*٣.١٧
توجهات أهداف الذات إحجام	٠.٠١٤	٠.٠٥٥	٠.٢٦٣	-٠.١٢١	٠.٠٦٦	-١.٨١	٠.١٢٠	٠.٠٧١	١.٦٧
توجهات أهداف الآخر إقدام	-٠.٢٩٢	٠.٠٦٠	-*٤.٨٥	٠.٣٦٢	٠.٠٦٧	*٢.٣٥	-٠.١٥٦	٠.٠٧٣	-**٢.١٣
توجهات أهداف الآخر إحجام	-٠.١١٠	٠.٠٥٤	-**٢.٠١	٠.٠٦٦	٠.٠٦٦	١.٠٠٤	-٠.٠٠٨	٠.٠٧٢	-٠.١٢٤
الإندماج المعرفي السطحي	-٠.٠٦٦	٠.٠٦٣	-١.٠٥	---	---	---	---	---	---
الإندماج المعرفي العميق	٠.٢١٨	٠.٠٥٨	*٣.٧٤	---	---	---	---	---	---

** دال عند مستوى ٠.٠٥ * دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (١٦) أنه:

- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١٤ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٣٢ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٢٩ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١١ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال للإندماج المعرفي السطحي على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب للإندماج المعرفي العميق على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٢١ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.١٨ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.٢٠ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.٣٦ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٨ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٢٤ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٥ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.

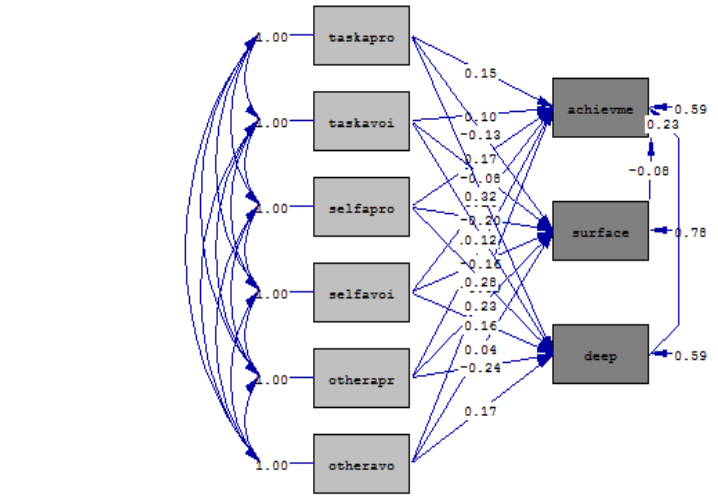
وبتحليل بيانات عينة الإناث باستخدام تحليل المسارات لاختبار النموذج السببي المفترض، فقد أظهر النموذج السببي لعينة الإناث مطابقة جيدة للبيانات حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول رقم (١٧).

جدول (١٧)
مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لعينة الإناث

م	المؤشر	القيمة
١	كا٢/df	٠.٣٤٦

٢	RMSEA	صفر
٣	ECVI	٠.٥٣٦ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٠.٥٤٢
٤	AIC	٨٨.٣٤٦ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٩٠.٠٠
٥	GFI	١
٦	AGFI	٠.٩٨٠

يتضح من خلال جدول رقم (١٧) أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي لعينة الإناث تقع جميعها في المدى المثالي وتقترب بشكل كبير من القيمة التي تحقق أفضل مطابقة للبيانات مما يدل على مطابقة النموذج السببي للبيانات مطابقة جيدة. وقد أوضحت نتائج تحليل المسارات وجود تأثيرات سببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي وبين الإندماج المعرفي السطحي والعميق والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الإناث حيث جاءت النتائج كما يوضحها الشكل رقم (٣).



Chi-Square=0.35, df=1, P-value=0.55615, RMSEA=0.000

شكل (٣) يوضح النموذج السببي للتأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لعينة الإناث

ويوضح جدول رقم (١٨) قيم التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والإندماج المعرفي العميق والسطحي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الإناث ودلالتها الإحصائية.

جدول (١٨)
التأثيرات السببية في اللنموذج السببي بين توجهات أهداف الإنجاز

والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الإناث

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	التحصيل الأكاديمي			الإندماج المعرفي السطحي			الإندماج المعرفي العميق		
	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
توجهات أهداف المهمة إقدام	٠.١٥٠	٠.٠٨١	١.٨٤	-٠.١٣٠	٠.٠٨٩	-١.٤٥	٠.٣٢٠	٠.٠٧٧	*٤.١١
توجهات أهداف المهمة إحجام	٠.١٠٠	٠.٠٦٦	١.٥٠	-٠.٠٨٠	٠.٠٧٦	-١.٠٦	٠.١١٦	٠.٠٦٦	١.٧٦
توجهات أهداف الذات إقدام	٠.١٦٦	٠.٠٧٣	**٢.٢٦	-٠.٢٠١	٠.٠٧٩	**-٢.٥٣	٠.٢٧٦	٠.٠٦٩	*٣.٩٩
توجهات أهداف الذات إحجام	٠.١٣٥	٠.٠٧١	١.٨٩	-٠.١٥٩	٠.٠٨٠	**-١.٩٨	٠.١٥٨	٠.٠٦٩	**٢.٢٦
توجهات أهداف الآخر إقدام	-٠.١٢٤	٠.٠٦٧	-١.٨٤	٠.٢٢٦	٠.٠٧٢	*٣.١١	-٠.٢٣٦	٠.٠٦٣	*-٣.٧٣
توجهات أهداف الآخر إحجام	-٠.٠٩١	٠.٠٦٥	-١.٣٩	٠.٠٣٨	٠.٠٧٣	٠.٥٢٠	-٠.١٧١	٠.٠٦٤	*-٢.٦٦
الإندماج المعرفي السطحي	-٠.٠٨١	٠.٠٦٧	-١.٢١	---	---	---	---	---	---
الإندماج المعرفي العميق	٠.٢٣١	٠.٠٧٧	*٢.٩٩	---	---	---	---	---	---

** دال عند مستوى ٠.٠٥ * دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (١٨) أنه:

- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١٦ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال للإندماج المعرفي السطحي على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب للإندماج المعرفي العميق على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٢٣ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.٢٠ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.١٥ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.٢٢ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٣٢ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٢٧ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٥ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٢٣ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٧ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

وللتحقق من دلالة الفروق بين التأثيرات السببية في النموذج السببي المفترض للعينة الأساسية ككل وبين التأثيرات السببية في النموذج السببي لعينة الذكور والنموذج السببي لعينة الإناث تم استخدام اختبار "Z" لفيشر Fisher r to z test باستخدام المعادلة التالية:

$$z = \frac{\left(\frac{1}{2}\ln\frac{1+r_1}{1-r_1}\right) - \left(\frac{1}{2}\ln\frac{1+r_2}{1-r_2}\right)}{\sqrt{\frac{1}{n_1-3} + \frac{1}{n_2-3}}}$$

معادلة حساب دلالة الفروق بين معاملات الارتباط (Fisher, 1921)

وذلك للمقارنة بين التأثيرات السببية في النموذج السببي المفترض لبيانات العينة الأساسية ككل (ن=٣٠٨) وبين نفس التأثيرات السببية في كل من النموذج السببي لعينة الذكور (ن=١٣٥) والنموذج السببي لعينة الإناث (ن=١٧٣). وقد تم حساب دلالة الفروق باستخدام برنامج Soper (Soper, 2017)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١٩).

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين التأثيرات السببية في النموذج السببي للعينة الكلية وبين التأثيرات السببية في النموذج السببي لعينة الذكور ولعينة الإناث

للتغير	التحصيل الأكاديمي	الإندماج المعرفي السطحي	الإندماج المعرفي العميق

التأثر / التغير / المؤثر	معامل المسار بالعينة الكلية	معامل المسار بعينة الذكور	قيمة Z	معامل المسار بعينة الإناث	قيمة Z	معامل المسار بالعينة الكلية	معامل المسار بعينة الذكور	قيمة Z	معامل المسار بعينة الإناث	قيمة Z	معامل المسار بالعينة الكلية	معامل المسار بعينة الذكور	قيمة Z	معامل المسار بعينة الإناث	قيمة Z
توجهات أهداف المهمة إقدام	٠.١٢٤	٠.١٤١	٠.٠٦	٠.١٥٠	١.٣١	٠.٣١٢	٠.١٨٠	٠.٠٦	٠.١٢٠	٠.٤٥	٠.١٨٤	٠.١٧٣	٠.١٧	٠.٢٢٠	٠.٠٩
توجهات أهداف المهمة إحجام	٠.١١٢	٠.١١٢	٠.٠٠٩	٠.١٠٠	١.٢٥	٠.٢١٨	٠.٠٩٢	٠.٤٠	٠.٠٨٠	٠.٥٤	٠.٠٩١	٠.١٣٤	٠.١٢	٠.١١٦	١.٠٩
توجهات أهداف الذات إقدام	٠.١٨٦	٠.٣٢٨	١.٤٦	٠.١٦٦	١.٠٢	٠.١٢٨	٠.٢٠٧	٠.٤٩	٠.٢٠١	٠.٤٨	٠.٢٤١	٠.١٥٧	٠.٢١	٠.٢٢٦	١.٥٠
توجهات أهداف الذات إحجام	٠.٠٤٠	٠.٠١٤	٠.٢٤	٠.١٢٥	١.٠٩	٠.٠٠٧	٠.١٢١	٠.٨٢	٠.١٥٩	١.٣٦	٠.١٢٠	٠.٠٢٠	١.٠٠	٠.١٥٨	١.٥٩
توجهات أهداف الآخر إقدام	٠.٢١٧	٠.٢٩٢	٠.٧٢	٠.١٢٤	٠.٩٥	٠.٠٥٨	٠.٣١٢	١.٠٨	٠.٢٢٦	٠.٣٢	٠.١٥٦	٠.٢٦٠	١.٠٠	٠.٢٣٦	١.٩٠
توجهات أهداف الآخر إحجام	٠.٠٤٤	٠.١١٠	٠.٦٢	٠.٠٩١	٠.٩٢	٠.١٠٩	٠.٠٢٦	٠.٦٠	٠.٠٢٨	٠.٩٤	٠.٠٠٨	٠.١٢٨	٠.٤٩	٠.١٧١	٠.٦٦
الإندماج المعرفي السطحي	٠.٠٨٦	٠.٠٦٦	٠.١٩	٠.٠٨١	–	–	–	–	–	–	–	–	٠.٠٥	–	–
الإندماج المعرفي العميق	٠.٢٠٦	٠.٢١٨	٠.١٢	٠.٢٢١	–	–	–	–	–	–	–	–	٠.٢٧	–	–

** دال عند مستوى ٠.٠٥ * دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات المسارات في النموذج السببي المفترض والذي تم اختباره على بيانات العينة الأساسية ككل وبين نظيرتها لدى كل من عينة الذكور وعينة الإناث، حيث جاءت جميع قيم "Z" لدلالة الفروق غير دالة إحصائيا، مما يدلل على عدم وجود أثر للجنس على العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي السطحي والعميق والتحصيل الأكاديمي.

وتشير هذه النتائج في مجملها إلى أن العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز ومستوى الإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لا تتأثر بمتغير الجنس، وهذا ربما يتعارض مع بعض الدراسات السابقة التي أظهرت وجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والجنس مثل دراسات (Anderman & Anderman, 1999; Meece, et al., 2006; Meddleton & Midgley, 1997; Pajares, et al., 2000; Pajares & Cheong, 2003)، في حين

اتفقت مع نتائج دراسة (الوطبان، ٢٠١٣) والتي توصلت لعدم وجود فروق بين الجنسين في توجهات أهداف الإنجاز.

وربما يعود السبب في ظهور هذه النتائج المتعلقة بتأثير الجنس على التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي إلى أن أثر الجنس على توجهات أهداف الإنجاز قد تم قمعه من خلال أثر الجنس على مستوى الإندماج المعرفي أو التحصيل الأكاديمي، مما أدى إلى عدم تأثير الجنس على العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز ومستوى الإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي وبالتالي لم تتوصل الدراسة إلى فروقا ذات دلالة إحصائية في التأثيرات السببية للنموذج السببي المفترض في البحث الحالي تعزى إلى متغير الجنس.

ومن ناحية أخرى ربما يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين (الطلاب والطالبات) ينتمون إلى نفس البيئة الاجتماعية مما يجعل هناك تشابه في أساليب التنشئة الاجتماعية التي تمارسها الأسر في المملكة العربية السعودية مما يؤدي إلى نفس التأثير في تشكيل توجهات أهداف الإنجاز نظراً للدور الذي تمارسه الأسرة في تشكيل أهداف الإنجاز لدى أبنائها، حيث يشير Wentzel (1988, 204) إلى دور المدرسة والأسرة في تشكيل أهداف الإنجاز لدى المتعلمين، حيث يميل المتعلمون غالبا لتبني أهداف الإنجاز التي يضعها له معلموهم أو أبائهم. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى ربما أساليب التعليم والتعلم التي تمارس في مؤسساتنا التعليمية أدت إلى عدم وجود فروق في مستوى الإندماج المعرفي بين الطلاب والطالبات، الأمر الذي انعكس على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التأثيرات السببية في النموذج السببي الذي يفسر العلاقات بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى العينة الكلية وبين نفس التأثيرات السببية التي تم التوصل إليها عند تحليل بيانات الطلاب والطالبات بشكل مستقل.

نتائج الإجابة على التساؤل الخامس وتفسيرها:

ينص التساؤل الرابع في البحث الحالي على " هل تختلف التأثيرات السببية للنموذج السببي المفترض باختلاف التخصص (علمي/أدبي) لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم؟" وللإجابة على هذه التساؤل تم إجراء أسلوب تحليل المسارات باستخدام برنامج ليزرل ٨.٥١ لاختبار النموذج السببي المفترض على مصفوفتي الإرتباطات البينية بين متغيرات النموذج لعينتي التخصص الأدبي والتخصص العلمي كل على حدا، للكشف عن التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في كل عينة على حدا.

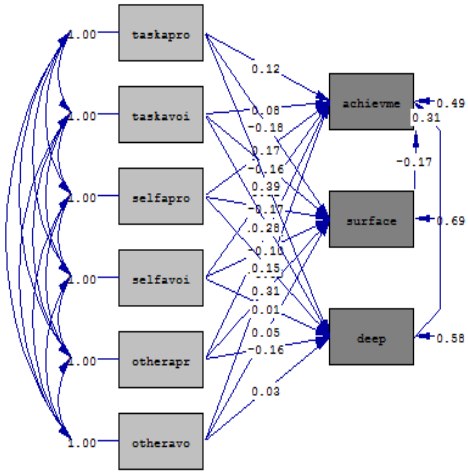
وبتحليل بيانات عينة التخصص العلمي باستخدام أسلوب تحليل المسارات لاختبار النموذج السببي المفترض، أظهرت نتائج النموذج السببي لعينة التخصص العلمي مطابقة جيدة للبيانات حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول رقم (٢٠).

جدول (٢٠)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لعينة التخصص العلمي

م	المؤشر	القيمة
١	كا٢/df	٠.٠٠٠٦
٢	RMSEA	صفر
٣	ECVI	٠.٧٠٦ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٠.٧١٤
٤	AIC	٨٨.٠٠٧ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٩٠.٠٠
٥	GFI	١
٦	AGFI	٠.٩٩٩

يتضح من خلال جدول رقم (٢٠) أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي لعينة التخصص العلمي تقع جميعها في المدى المثالي وتقترب بشكل كبير من القيمة التي تحقق أفضل مطابقة للبيانات مما يدل على مطابقة النموذج السببي للبيانات مطابقة جيدة. وقد أوضحت نتائج تحليل المسارات وجود تأثيرات سببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي وبين الإندماج المعرفي السطحي والعميق وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة التخصص العلمي حيث جاءت النتائج كما يوضحها الشكل رقم (٤).



Chi-Square=0.01, df=1, P-value=0.93501, RMSEA=0.000

شكل (٤) يوضح النموذج السببي للتأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لعينة التخصص العلمي

ويوضح جدول رقم (٢١) قيم التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والإندماج المعرفي العميق والسطحي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة التخصص العلمي ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢١)
التأثيرات السببية في اللنموذج السببي بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة التخصص العلمي

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	التحصيل الأكاديمي			الإندماج المعرفي السطحي			الإندماج المعرفي العميق		
	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
توجهات أهداف المهمة إقدام	٠.١٢٢	٠.٠٩٢	١.٣١	-٠.١٧٨	٠.١٠٢	-١.٧٣	٠.٣٨٥	٠.٠٩٣	*٤.١١
توجهات أهداف المهمة إحجام	٠.٠٨٤	٠.٠٧٢	١.١٥	-٠.١٦٢	٠.٠٨٠	**-١.٩٩	٠.٢٧٧	٠.٠٧٤	*٣.٧٥
توجهات أهداف الذات إقدام	٠.١٧٥	٠.٠٩٨	١.٧٧	-٠.١٦٨	٠.١١٥	-١.٤٥	٠.١٥٠	٠.١٠٥	١.٤٢
توجهات أهداف الذات إحجام	٠.٠١١	٠.١٠١	٠.١١٤	-٠.١٠١	٠.١٢٠	-٠.٨٤١	٠.١٤٥	٠.١٠٩	٠.١٣٢
توجهات أهداف الآخر إقدام	-٠.٢١١	٠.٠٧٠	*-٣.٠١	٠.٣٠٦	٠.٠٧٦	*٣.٩٨	-٠.١٦٤	٠.٠٧٠	**-٢.٣٤
توجهات أهداف الآخر إحجام	-٠.٠٤٨	٠.٠٦٥	-٠.٧٤٣	٠.٠٤٥	٠.٠٧٧	٠.٥٨٨	-٠.٠٢٩	٠.٠٧٠	٠.٤٢١
الإندماج المعرفي السطحي	-٠.١٦٦	٠.٠٧٥	**-٢.٢٠	---	---	---	---	---	---
الإندماج المعرفي العميق	٠.٣١٤	٠.٠٨٢	*٣.٨٢	---	---	---	---	---	---

** دال عند مستوى ٠.٠٥ * دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (٢١) أنه:

- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إقدام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٢١ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على التحصيل الأكاديمي.

- يوجد تأثير سالب للإندماج المعرفي السطحي على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١٦ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- يوجد تأثير موجب للإندماج المعرفي العميق على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٣١ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.١٦ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.٣٠ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٣٨ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٢٧ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي العميق.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٦ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.

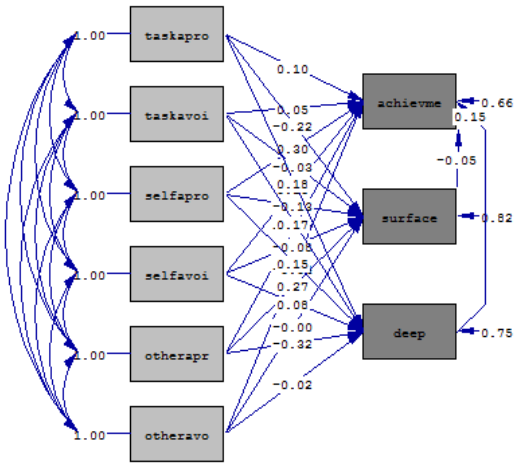
وبتحليل بيانات عينة التخصص الأدبي باستخدام تحليل المسارات لاختبار النموذج السببي المفترض، فقد أظهرت نتائج النموذج السببي لعينة التخصص الأدبي مطابقة جيدة للبيانات حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول رقم (٢٢).

جدول (٢٢)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لعينة التخصص الأدبي

م	المؤشر	القيمة
١	كا٢/df	٠.٣٤٣
٢	RMSEA	صفر
٣	ECVI	٠.٥٣٠ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٠.٥٣٦
٤	AIC	٨٨.٣٤٣ للنموذج وهي أقل من قيمته للنموذج المشبع ٩٠.٠٠
٥	GFI	١
٦	AGFI	٠.٩٨٠

يتضح من خلال جدول رقم (٢٢) أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي لعينة التخصص الأدبي تقع جميعها في المدى المثالي وتقترب بشكل كبير من القيمة التي تحقق أفضل مطابقة للبيانات مما يدل على مطابقة النموذج السببي للبيانات مطابقة جيدة. وقد أوضحت نتائج تحليل المسارات وجود تأثيرات سببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي وبين الإندماج المعرفي السطحي والعميق والتحصيل الأكاديمي لدى عينة التخصص الأدبي حيث جاءت النتائج كما يوضحها الشكل رقم (٥).



Chi-Square=0.34, df=1, P-value=0.55797, RMSEA=0.000

شكل (٥) يوضح النموذج السببي للتأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لعينة التخصص الأدبي

ويوضح جدول رقم (٢٣) قيم التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والإندماج المعرفي العميق والسطحي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة التخصص الأدبي ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢٣)

التأثيرات السببية في اللنموذج السببي بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة التخصص الأدبي

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	التحصيل الأكاديمي			الإندماج المعرفي السطحي			الإندماج المعرفي العميق		
	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار "التأثير"	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
توجهات أهداف المهمة إقدام	٠.١٠٠	٠.٠٧٢	١.٣٨	٠.٢٢٠-	٠.٠٧٧	٢.٨٣-*	٠.١٨٠	٠.٠٧٤	٢.٤٣**
توجهات أهداف المهمة إحجام	٠.٠٤٩	٠.٠٦٩	٠.٠٧٠٨	٠.٠٢٩-	٠.٠٧٦	٠.٣٨٥-	٠.١٧١	٠.٠٧٢	٢.٣٥**
توجهات أهداف الذات إقدام	٠.٣٠٣	٠.٠٧٤	٤.٠٨*	٠.١٢٦-	٠.٠٨١	١.٥٤-	٠.١٤٩	٠.٠٧٧	١.٩٢
توجهات أهداف الذات إحجام	٠.١٣٢	٠.٠٧١	١.٨٣	٠.٠٨٤-	٠.٠٧٩	١.٠٦-	٠.٠٨١	٠.٠٧٥	١.٠٧
توجهات أهداف الآخر إقدام	٠.١٧٣-	٠.٠٧٤	٢.٣٣-**	٠.٢٦٨	٠.٠٧٦	٣.٥٢*	٠.٣٢١-	٠.٠٧٢	٤.٤٣-*
توجهات أهداف الآخر إحجام	٠.٠٤٢-	٠.٠٦٩	٠.٦٠٩-	٠.٠٠١-	٠.٠٧٧	٠.٠٢٠-	٠.٠١٧-	٠.٠٧٤	٠.٢٤١-
الإندماج المعرفي السطحي	٠.٠٤٩-	٠.٠٦٩	٠.٧١٨-	---	---	---	---	---	---
الإندماج المعرفي العميق	٠.١٤٦	٠.٠٧٢	٢.٠١**	---	---	---	---	---	---

** دال عند مستوى ٠.٠٥ * دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (٢٣) أنه:

- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على التحصيل الأكاديمي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الذات–إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.٣٠ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١٧ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على التحصيل الأكاديمي.

- لا يوجد تأثير دال للإندماج المعرفي السطحي على التحصيل الأكاديمي.
- يوجد تأثير موجب للإندماج المعرفي العميق على التحصيل الأكاديمي مقداره ٠.١٤ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.٢٢ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي السطحي مقداره ٠.٢٦ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي السطحي.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٨ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- يوجد تأثير موجب لتوجهات أهداف المهمة–إحجام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.١٧ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إقدام على الإندماج المعرفي العميق.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الذات–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.
- يوجد تأثير سالب لتوجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي العميق مقداره ٠.٣٢ ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- لا يوجد تأثير دال لتوجهات أهداف الآخر–إحجام على الإندماج المعرفي العميق.

وللتحقق من دلالة الفروق بين التأثيرات السببية في النموذج السببي المفترض للعينة الأساسية ككل وبين التأثيرات السببية في النموذج السببي لعينة التخصص العلمي والنموذج السببي لعينة التخصص الأدبي تم استخدام اختبار " Z " لفيشر Fisher r to z test (Fisher, 1921).

وذلك للمقارنة بين التأثيرات السببية في النموذج السببي المفترض لبيانات العينة الأساسية ككل (ن=٣٠٨) وبين نفس التأثيرات السببية في كل من النموذج السببي لعينة التخصص العلمي (ن=١٣٣) والنموذج السببي لعينة التخصص الأدبي (ن=١٧٥). وقد تم حساب دلالة الفروق باستخدام برنامج Soper (Soper, 2017)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٢٤).

جدول (٢٤)

دلالة الفروق بين التأثيرات السببية في النموذج السببي للعينة الكلية وبين التأثيرات السببية في النموذج السببي لعينة التخصص العلمي ولعينة التخصص الأدبي

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	التحصيل الأكاديمي					الإندماج المعرفي السطحي					الإندماج المعرفي العميق					
	معامل المسار العينة الكلية	معامل المسار عينة التخصص العلمي	قيمة Z	معامل المسار عينة التخصص الأدبي	قيمة Z	معامل المسار العينة الكلية	معامل المسار عينة التخصص العلمي	قيمة Z	معامل المسار عينة التخصص الأدبي	قيمة Z	معامل المسار العينة الكلية	معامل المسار عينة التخصص العلمي	قيمة Z	معامل المسار عينة التخصص الأدبي	قيمة Z
توجهات أهداف المهمة إقدام	٠.١٢٤	٠.١٢٢	٠.١١	٠.١٠٠	٠.٣٦	٠.١٣٤	٠.١٧٨	٠.٠٤	٠.٢٢٠	٠.٥١	٠.٢١٢	٠.٢٨٥	٠.٧٩	٠.١٨٠	١.٤٧
توجهات أهداف المهمة إحجام	٠.١١٢	٠.٠٨٤	٠.٢٧	٠.٠٤٩	٠.٦٧	٠.١٣٤	٠.١٦٤	٠.٢٩	٠.٠٢٩	١.٠٨	٠.٢١٨	٠.٢٧٧	٠.٦٠	٠.١٧١	٠.٥١
توجهات أهداف الذات إقدام	٠.١٨٦	٠.١٧٥	٠.١٠	٠.٢٠٢	١.٢٠	٠.١٥٧	٠.١٦٨	٠.١٠	٠.١٣٦	٠.٣٣	٠.١٢٨	٠.١٥٠	٠.١١	٠.١٤٩	٠.١١
توجهات أهداف الذات إحجام	٠.٠٤٠	٠.٠١١	٠.٢٧	٠.١٣٢	٠.٩٢	٠.٠٢٠	٠.١٠١	٠.٦٨	٠.٠٨٤	٠.٥٦	٠.٠٠٧	٠.١٤٥	١.٣٤	٠.٠٨١	٠.٦٨
توجهات أهداف الآخر إقدام	٠.٢١٧	٠.٢١١	٠.٠٦	٠.١٧٢	٠.٤٧	٠.٢٦٠	٠.٢٠٦	٠.٤٧	٠.٣٦٨	٠.٠٩	٠.٠٥٨	٠.١٦٤	١.٠٢	٠.٣٢١	٢.٨٨
توجهات أهداف الآخر إحجام	٠.٠٤٤	٠.٠٤٨	٠.٠٣	٠.٠٤٧	٠.٠٢	٠.١٢٨	٠.٠٤٥	٠.٧٩	٠.٠٠١	١.٣٦	٠.١٠٩	٠.٠٢٩	٠.٣٦	٠.٠١٧	٠.٩٦
الإندماج المعرفي السطحي	٠.٠٨٦	٠.١٦٦	٠.٢٧	٠.٠٤٩	٠.٢٨	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الإندماج المعرفي العميق	٠.٢٠٦	٠.٢١٤	١.١٠	٠.١٤٦	٠.٦٤	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

** دال عند مستوى ٠.٠٥ * دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات المسارات في النموذج السببي المفترض والذي تم اختباره على بيانات العينة الأساسية ككل وبين نظيرتها لدى كل من عينة التخصص العلمي وعينة التخصص الأدبي، حيث جاءت جميع قيم "Z" لدلالة الفروق غير دالة إحصائيا فيما عدا الفروق بين معاملات المسار من توجهات أهداف الآخر –إقدام إلى الإندماج المعرفي العميق، حيث كانت قيمة "Z" لدلالة الفروق بين معاملي نفس المسار لدى العينة الكلية ولدى عينة التخصص الأدبي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح طلاب التخصص الأدبي. وبهذا تؤكد النتائج على عدم وجود أثر للتخصص على العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي السطحي والعميق والتحصيل الأكاديمي سوى في تأثير توجهات الأهداف الأخر إقدام على الإندماج المعرفي العميق حيث أظهرت النتائج أن طلاب التخصص الأدبي الذين يتبنون توجهات أهداف الآخر إقدام أقل

إندماجاً معرفياً عميقاً حيث اوضحت النتائج ان توجهات أهداف الآخر–إقدام تؤثر عكسيا على مستوى الإندماج المعرفي العميق.

وتتسق هذه النتائج في مجملها مع دراسة (Wolters & Pintrich, 1996) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في تبني توجهات أهداف الإنجاز تعزى إلى التخصص، في حين تتعارض هذه النتائج مع دراسة (Anderman & Midgley, 1997) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين التخصص وتوجهات أهداف الإنجاز.

وقد أوضحت النتائج السابقة عدم وجود فروق في التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي تعزى إلى التخصص باستثناء تأثير توجهات أهداف الآخر–إقدام على الإندماج المعرفي حيث كان التأثير أكبر بشكل دال إحصائيا لدى طلاب التخصص الأدبي مقارنة بالعينة ككل، وهذا يعني أن طلاب التخصص الأدبي عندما يتبنون أهدافاً للإنجاز تميل إلى مقارنة المتعلم لأدائه بأداء الآخرين، محاولا الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين فإن هذا يؤثر بشكل عكسي بشكل أكبر على مستوى الإندماج المعرفي العميق لديه مقارنة بالعينة الكلية، مما يقلل من قدرته على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية العميقة أثناء أداء المهام التعليمية المختلفة مما يصعب عليه دمج المعارف الجديدة في بنيته المعرفية وافتقاد المعارف لوظيفيتها.

وربما يرجع السبب في عدم وجود تأثير للتخصص على العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي إلى طبيعة بيئة التعلم بكل مكوناتها لطلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي والتي ربما تكون واحدة لدى التخصصين، مما يسهم في تشكيل توجهات أهداف الإنجاز لديهم بنفس الكيفية، فقد توصل Ames & (Archer, 1988) إلى أن التباين في بيئة التعلم يؤثر في تكوين أهداف المتعلم من خلال تأثيرها على عمليات تجهيز المعلومات لديه، وبالتالي تشكيل معتقداتهم عن أدائهم. وبالتالي لم تظهر فروقا جوهرية في تبني توجهات أهداف الإنجاز بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي. ومن ناحية أخرى فإن بيئة التعلم المتشابهة لدى طلاب التخصص العلمي والتخصص تتضمن تشابهاً في طرق التدريس التي في غالبيتها قائمة على الاستقبال السلبي من قبل المتعلم، وهذا ربما اليبب في عدم ظهور فروقاً في مستوى الإندماج المعرفي، الأمر الذي ربما انعكس على طبيعة العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والإندماج المعرفي وأدى إلى عدم ظهور فروقاً جوهرية في التأثيرات السببية بين تلك المتغيرات يمكن أن تعزى إلى التخصص.

التوصيات:

من خلال استعراض النتائج السابقة يمكن التوصل إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

١. حث وتشجيع الطلاب والطالبات على تبني توجهات أهداف الأنجاز التي تميل إلى رفع مستوى الكفاءة والقدرة وتنمية المهارات لما لها من أثر بالغ على مستوى الإندماج المعرفي في أداء المهام التعليمية المختلفة.

٢. تغيير نظم التقويم في مؤسساتنا التعليمية والابتعاد عن التقويم جماعي المرجع ومحاولة تطبيق التقويم محكي المرجع والذي يؤكد على الوصول للأتقان في التعلم حتى نشجع طلابنا على تبني توجهات أهداف الإنجاز التي تتسق مع ذلك والابتعاد عن التوجهات التي تهدف دائما لمقارنة أداء المتعلم بغيره.

٣. تنمية قدرات الطلاب والطالبات على استخدام استراتيجيات معرفية عميقة (إندماج معرفي عميق) أثناء عمليات التعلم من خلال الإعتماد على الإتجاهات الحديثة في التدريس والتقويم.

٤. رفع مستوى وعي المعلمين والأباء بدورهم في تشكيل توجهات أهداف الإنجاز لدى طلابهم وأبنائهم حتى يتمكنوا من تشكيلها بالطريقة التي تحقق مستوى مرتفع من الكفاءة والقدرة لديهم.

٥. محاولة دراسة أثر التخصص والجنس بشكل أعمق على علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي وباستخدام عينات في مراحل عمرية مختلفة لمحاولة التحقق من طبيعة تأثير كلا المتغيرين على هذه العلاقات.

المراجع

الشبيلي، فوزية ؛ الوطبان، محمد (٢٠١٦). أهداف الانجاز وتقدير الذات والمثابرة كمنبئات بالاهداف المستقبلية لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية،٢٨(١)، ٤٣–٦٨.

علاونة، شفيق فلاح (٢٠٠٨). الدافعية. في عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب جراح ومعاوية محمود أبو غزال (محررون). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، (ص ص ١٦٩–٢٠٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

نادية السيد الحسيني (٢٠٠١). علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الإختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيا. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٧ (٢،١)، ١٦١–١٩٤.

الوطبان، محمد (٢٠١٣). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٥ (٣)، ٧٢٥–٧٥٢.

Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.

Ames, C. (1984). Achievement attribution and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76*, 478-487.

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

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

Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-3.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools.*Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298.

Andeman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37

Anderman, E. M., Austin, C & lohnson, D. M. (2002). The Development of Goal Orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds), *The Development of Achievement Motivation*, (pp. 197-220). San Diego: Academic press.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego—involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perception, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.

Campen, D. (2010). An investigation of achievement goals and time perspective in community college students engaged in a first year experience course. *Unpublished PhD*, University of South Carolina, USA, UMI Number: 3402754.

Chin, C., & Brown, D. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches.*Journal of Research in Science Teaching*, 37, 109-138.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.

Cury, F., Elliot, A., Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666–679.

David, A. (2012). Structural Validation of the 3 X 2 Achievement Goal Model. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 3, 50-59.

De Backer, T. K., Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement: Epistemological beliefs and need for closure. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 535-550.

Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33, 109-128.

Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43 59.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*. (pp. 643–691). New York, NY: Wiley.

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

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.

Elliot, E., Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *journal of Personality and Social Psychology*. 54, 5-12.

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.

Elliot, A. J., Mc Gregor, H., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.

Elliot, A., & Mc Gregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.

Elliot, A. J., & Mc Gregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.

Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed). *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York, USA: The Guilford press.

Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal concept in psychology. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivational science* (pp. 235–250). New York: Guilford Press.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3X2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648.

Elliot, A. J., Murayama, K. ,Kobeisy, A. & Lichtenfeld, S. (2015). Potential-based achievement goals. *British Journal of Educational Psychology* , 85, 192–206.

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

Fisher, R. A. (1921). On the Probable Error of a Coefficient of Correlation Deduced from a Small Sample. *Metron*, 1, 3-32.

García-Romero, C. (2015). Relationship between the 3x2 achievement goals and perceived competence in Physical Education students. *Sports Scientific Technical Journal*, 1 (3), 293-310.

Goldschmidt, E. P. (2008).The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school management. *Unpublished PhD*, Boston College, USA. UMI Number: 3327313.

Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Research*, 21, 181–192.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, C. L. (2004). Relations among student perceptions of classroom structures, perceived ability, achievement goals, and cognitive engagement and achievement in high school language arts. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.

Gruda, S. K. (1997). Learners' motivational characteristics in statistics: A causal model. *Unpublished PhD*, University of Oklahoma, USA. UMI Number: 9733889.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Elliot, A. J. (2000). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.

Kardash, C. M., & Amlund, J. T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.

Kolic-Vehovec, S. & Igor Bajsanki, B. R.(2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18, 108-113.

Johnson, M.L. Kestler, J.L. (2013).Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3 x 2 achievement goal framework, *International Journal of Educational Research*, 61, 48–59.

Lower, L. M., Turner, B. A. (2016). Examination of the 3x2 Achievement Goal Model in Collegiate Recreation: Comparison Across Sport Programs, *Journal of Amateur Sport* 2 (2), 75-102.

Mandinach, E. B & Corno, L. (1985). Cognitive engagement variations among students of different ability level and sex in a computer problem solving game. *Sex Roles*, 13 (3/4), 241-251.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.

Marquez, C. (2011).The effects of setting reading goals on reading motivation, reading achievement, and reading activity. *Unpublished PhD*. Northern Illinois University, USA, UMI Number: 3457771.

Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2017). The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. *Educational Psychology*, 37,(3), 346–361.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.

Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.

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

Midgley, C, Kaplan, A, Middleton, M, Maehr, M. L. (1998) Manual For The Patterns Of Adaptive Leering Scales (PALS). 2000: Copyright The University of Michigan. scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*. 23, 113-131.

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

Nicholls, J. G., Pastashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 76, 683–692.

Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269–287.

Pajares, F. & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*., 39, 437-455.

Pajares, F., Britner, S., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406–422.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation: Theory, research and applications* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & Mc Keachie, W. J. (1991). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement* 53, 801–813.

Pirhayati, S., (2012). On the mediatory role of achievement goals between class structure perception and cognitive engagement of Iranian first-grade stat-run high school students: a study in Ilam province. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4279 – 4290.

Rastegar, A., Jahromi, R. G., Haghighi, A. S. & Akbari, A. R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, mathematics self-efficacy, and cognitive engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 791–797.

Ravindran, B., Greene, B., DeBacker, T. (2005). Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 89 (4), 222-132.

Reeve, J, Lee, W. (2014). Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 527–540.

Riou, F., Boiche, J., Doron, J., Romain, A., Corrion, K., Ninot, G., Longueville, F. & Gernigon, C.(2012). Development and validation of the French achievement goals questionnaire for sport and exercise. *European Journal of Psychological Assessment*, 28 (4), 313–320.

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

Schunk, D. (1996). Goal and self evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

Sciarra, D. T. & Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *ASCA – Professional School Counseling*, 11(4), 218-228.

Sedaghat M., Abedin A., Hejazi E., Hassanabadic H., (201)1. Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 , 2406–2410.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.

Soper, D.S. (2017). Significance of the Difference between Two Correlations Calculator [*Software*]. Available from http://www.danielsoper.com/statcalc.

Summers, J. J. (2002). Social Goals, Achievement Goals, and the Pathways of Peer Influence in 6th Grade. *Unpublished PhD*, University of Texas at Austin, USA, UMI Number: 3088580.

Trenz, R. C. (2009). Competitive swimmers' interprentation of motivational clmate and achievement goals. *Unpublished PhD*, Fordham University, UMI Number: 3373834.

Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.

Wang, Z., Bergin, C. & Bergin, D. C. (2014). Measuring Engagement in Fourth to Twelfth Grade Classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517–535.

Wentzel, K. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

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

Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

Wu, C. (2012). The cross-cultural examination of 3 × 2 achievement goals in Taiwan. *Procedia– Social and Behavioral Sciences*, 69, 422–427.

Zaleski, D. J. (2012). The Influence of Momentary Goal Structures. *Mid-Western Educational Researcher*, 23(3), 224-242.