Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 47, No. 4, 2020

Deanship of Scientific Research

Learning Engagement in the Light of Goal Orientations and Academic Delay of Gratification of Health Faculty Students

Nourah ALGadheeb

College of Education, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Received: 11/2/2020
Revised: 7/6/2020
Accepted: 21/6/2020
Published: 1/12/2020

Citation: ALGadheeb , N. (2020). Learning Engagement In The Light of Goal Orientations and Academic Delay of Gratification of Health colleges students. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(4), 421–438. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2514

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The current study aimed to know the relationship between the learning engagement and the goal orientations and the academic delay of gratification of the students of the health faculty students at Princess Nourah bint Abdulrahman University, and the study aimed at predicting the engagement learning through the study variables. The study sample consisted of (359) students selected randomly from the health faculty at Princess Nourah bint Abdulrahman University, and three Scales were used learning engagement, goal orientations and the academic delay of gratification, were tested for validity and reliability. Means, standard deviation, percentages, pearson correlation, and regression were used in analyzing data. The results revealed that the level of learning engagement was higher than average, the average of the highest cognitive engagement of the sample, then emotional engagement, finally behavioral engagement. The study sample adopted 69.9% mastery goals, then performance-avoidance 16.2%, and then performance-approach 4.2%. The sample showed a high level of Academic delay of gratification. On the relationship between variables, the results showed a positive relationship between engagement learning, mastery goals and performance-approach, lack of relationship with performance-avoidance, and a positive relationship with delay of gratification. There was also a positive relationship between the academic delay of gratification and the mastery goals, and the absence of a relationship between academic delay of gratification and performance both types avoidance and approach, and the study revealed that engagement learning can be predicted through mastery goals and performance-approach by (28.8 %).

Keywords: Engagement learning, goals, self-organization, academic achievement.

الانهماك في التعلُّم في ضوء التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية

نورة القضيب *

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، السعودية.

ملخّص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الانهماك في التعلُّم والتوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكلية الصحية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كما هدفت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالانهماك في التعلُّم من خلال متغيرات الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (359) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية من الكليات الصحية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتم استخدام ثلاثة مقاييس، هي: الانهماك في التعلُّم، والتوجهات الهدفية، وتأجيل الإشباع الأكاديمي، بعد التأكد من ثباتها وصدقها. وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار، وكشفت النتائج أن مستوى الانهماك في التعلُّم جاء أعلى من المتوسط، وجاء متوسط الانهماك المعرفي الأعلى لدى أفراد العينة، ثم الانهماك الانفعالي، وأخيرًا الانهماك السلوكي، وتبنّت عينة الدراسة أهداف التمكُّن بنسبة (69.9%)، ثم أهداف الأداء- تجنُّب بنسبة (16.2%)، ثم أهداف الأداء- إقدام بنسبة (4.2%)، وأظهر أفراد العينة مستوى مرتفعًا من تأجيل الإشباع الأكاديمي. وعن العلاقة بين المتغيرات أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الانهماك في التعلُّم وأهداف التمكُّن، وأهداف الأداء - إقدام، وعدم وجود علاقة مع أهداف الأداء- تجنُّب، وعلاقة إيجابية مع تأجيل الإشباع الأكاديمي. وكذلك وجود علاقة إيجابية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف التمكُّن وعدم وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف الأداء بنوعيها الإقدام والتجنُّب، كما كشفت الدراسة عن إمكانية التنبُّؤ بالانهماك في التعلُّم من خلال أهداف التمكُّن وأهداف الأداء- إقدام بنسبة (28.8%) وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث للكشف عن العوامل التي يمكن أن تعزز الانهماك في التعلم، والعمل على تصميم بيئات تعليمية جاذبة وتفاعلية مرتبطة بواقع الطلبة.

الكلمات الدالة :الانغماس في التعلُّم، الأهداف، التنظيم الذاتي، التحصيل الأكاديمي .

المقدمة

يعدُّ الانهماك في التعلُّم Learning Engagement من التحدّيات التربوية المهمة في القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي جعل الباحثين والتربويين وصنّاع السياسات التعليمية يولونه أهمية كبيرة؛ لمواجهة مشكلات الطلبة؛ كانخفاض التحصيل، والملل، والتسرُّب الدراسي (العنزي، 2016).

كما يركّز التربويون على موضوع الانهماك في التعلُّم عند الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي؛ كونها تمثِّل آخر المراحل التعليمية التي يلتحق فيها الطلبة، والتي تمتاز بطول مدتها الدراسية، إضافة إلى ما أشارت إليه نتائج الدراسات من انخفاض الانهماك في التعلُّم مع التقدُّم في المراحل التعليمية (veiga et al,2012).

ويمكن تعريف الانهماك في التعلُّم بأنه: مدى اندماج الطلاب وبذلهم للجهد العقلي في مهام التعلُّم التي يقومون بها، على سبيل المثال: الجهود التي يتم بذلها لاستخدام المعرفة والاستراتيجيات المعرفية لإنجاز مهمة ما (Zhu et al., 2009).

يرى روتغانز وشميدت (Rotgans & Schmidt 2011) أن الانهماك في التعلُّم حالة نفسية يبذل فيها الطلاب الكثير من الجهد لفهم موضوع ما، وتلك الحالة هي التي تحفِّز الطلاب على الاستمرار في دراستهم لفترة زمنية طويلة، ويشير هقز (Hughes, 2012) إلى أن الانهماك في التعلُّم يعكس مدى الدافعية، والطموح، والتركيز، والجهد النفسي الذي يبذله الفرد في أثناء التعلُّم.

يُعبِّر الانهماك في التعلُّم عن مدى استعداد وجاهزية الطلاب للتحفيز الذاتي، وقدرتهم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي؛ للوصول إلى الأهداف الأكاديمية المنشودة، وتحقيق التطلعات المستقبلية التي يسعون للوصول إليها (Manwaring, 2017; Shum, 2017).

كما يمكن النظر إلى الانهماك في التعلُّم على أنه مستوى استثمار الطلاب في عملية التعلُّم، وعادة ما يأخذ ذلك الاستثمار العديد من الأشكال؛ كالتخطيط عند تنفيذ المهام، وبذل المزيد من الجهد لفهم الأفكار المعقدة، وإتقان المهارات الصعبة والاستمتاع بها.(Gunuc, 2014; Salameh, 2017)

وتبرز أهمية الانهماك في التعلُّم في تأثيره الإيجابي على مفهوم الذات الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، وأهداف التمكُّن، والمتعة والسلوك الإيجابي في أثناء عملية التعلُّم (Lyles, 2015)، ويضيف جونك (Gunuc, 2014) الدور الكبير للانهماك في تحقيق أهداف التعلُّم، والقدرة على التنظيم الذاتي، والتخطيط، والرفع من مستوى دافعية التعلُّم.

ظهر مصطلح الانهماك المعرفي للمرة الأولى على يد كل من كورنو وماندينياك

(Corno and Mandinach,1984)؛ بهدف توضيح الكيفية التي ينظم من خلالها الطلاب عملية التعلُّم، ومن ثم فقد تم وصف الانهماك المعرفي في ضوء التعلُّم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning، أو بعبارة أخرى: فقد تم الاستعانة بمصطلح الانهماك المعرفي لوصف الطلاب الذين يشاركون مشاركة نشطة في اكتساب المعلومات الأكاديمية في أثناء التعلُّم بوصفهم متعلمين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الانهماك (Lee, 2013).

ومن النظريات المُفسِّرة للانهماك في التعلُّم نموذج الانهماك Engagement theory لفين (Finn,1989) الذي ينظر إلى الانهماك على أنه عملية طويلة المدى قائمة على المشاركة، والشعور بالانتماء للبيئة المدرسية؛ إذ يعبِّر مصطلح المشاركة عن المكون السلوكي، أما الانتماء فيعكس المكون الوجداني، وتم تطوير ذلك النموذج على يد فريدريكس وآخرين (Fredericks et al,2004)، الذين أكدوا فيه أن انهماك الطلاب يعتبر مصطلحًا متعدد الأبعاد، يتضمن ثلاثة مكونات فرعية متمثلة في الانهماك السلوكي، والوجداني، والمعرفي (Shum, 2017).

يتضمن الانهماك الانفعالي Emotional Engagement المشاعر والاتجاهات ومدركات بيئة التعلُّم التي تدفع المتعلم نحو المبادرة لبدء أنشطة التعلُّم، والاستمرار فيها، إضافة إلى مشاعر الانتماء والتشارك والتعاون مع الزملاء، في حين يتضمن الانهماك السلوكي Behavioral Engagement استخدام استراتيجيات التعلُّم التي تهدف إلى كف أنماط السلوك التي تبعد عن الاستمرار في عملية التعلُّم. ويتضمن الانهماك المعرفي Cognitive Engagement الشعور بالكفاءة، والرغبة في بذل الجهد في أثناء عملية التعلُّم، إضافة إلى التنظيم والتخطيط الذاتي لأنشطة التعلُّم (الحربي، 2015).

تؤثّر بعض العوامل على الانهماك في التعلُّم التي يمكن تقسيمها إلى عوامل معرفية، متمثلة في استخدام التنظيم الذاتي والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتخطيط، ورصد وتقييم المعرفة التي يتم اكتسابها في أثناء التعلُّم، وعوامل تحفيزية تتضمن كلًّا من التوجّهات الهدفية المستخدمة في وصف أهداف التمكُّن والأداء، والقدرة المدركة التي تعكس الكفاءة الذاتية، والوسيلة المدركة التي تعكس القدرة على تقييم المهمة (Napora, 2013).

يرى العديد من الباحثين أن التوجهات الهدفية Goal Orientation أحد العوامل التي تعكس الأسباب الكامنة وراء انهماك الطلاب في عملية التعلُّم، التي تبرز أهميتها كعامل مؤثِّر في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، وكذلك على مستوى الهناء النفسي الذي يتمتعون به (Chow, 2006; Jalali et al, 2014; Mastrotheodoros et al., 2017; Stoof, 2010)

وتُعرَّف التوجهات الهدفية بأنها: الأهداف أو المقاصد المدركة من جانب الطلاب إزاء عملية التعلُّم، حيث تعمل الأهداف بمثابة إطار يتخذ من خلاله الطلاب قرارات بشأن حجم الجهد المبذول، والمثابرة، وطبيعة الاستراتيجيات التعليمية التي سيتم استخدامها، ومدى العمق الخاص بمعالجة المعلومات (McCollum & Kajs, 2007).

أكدت العديد من الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال عن وجود ثلاثة أبعاد أساسية للتوجهات الهدفية وهي: التمكُّن، والأداء - إقدام،

والأداء - تجنُّب (Yeo et al., 2008). وهي ما عبّرت عنه نظرية توجُّهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientation Theory أو كما يطلق عليها في كثير من الأحيان نظرية التوجه نحو الهدف Goal Orientation Theory (Was, 2006).

تشير أهداف التمكُّن mastery Goals إلى الرغبة في تطوير المعارف والمهارات التي يمتلكها الفرد، والوصول إلى درجة التمكُّن في المهام التي يؤديها، فهي إحدى الأبعاد التحفيزية التكيفية؛ لارتباطها بأنشطة الإقدام نحو المهام بما في ذلك بذل الجهد، والمثابرة، والانخراط في المهمة، وعادة ما يرتبط ذلك البعد بالعديد من التأثيرات الإيجابية على النتائج المعرفية، والسلوكية، والوجدانية الخاصة بالأفراد (Yeo et al., 2008).

فيما تشير أهداف الأداء - إقدام Performance-approach إلى إظهار مستوى الكفاءة والأداء المتفوق للفرد أمام الآخرين (Pulkka & Niemivirta, 2015)، بحيث يكون المتعلم دائم التنافس مع غيره من جماعة الأقران؛ من أجل الحصول على أكبر قدر من القبول، وإظهار أعلى مستوى من مستويات الأداء المتفوق (العتوم وأبو هلال،2018).

في حين تشير أهداف الأداء - تجنُّب Performance-avoidance إلى تجنُّب الفرد إظهار عدم كفاءته أمام الآخرين، ويعكس ذلك البعد عددًا من السلوكيات غير التكيفية المتمثلة في: الانسحاب، والارتباك، والاضطراب، وكافة هذه الأمور من شأنها التأثير بصورة سلبية على النتائج المعرفية، والسلوكية، والوجدانية الخاصة بالأداء (Yeo et al., 2008). وعادة ما يكون ذلك البعد مرتبطًا بالنتائج التعليمية المتدنية الناتجة عن السطحية في معالجة المعلومات، وتدني مستوى الدوافع الداخلية (العتوم وأبو هلال، 2018).

وتعدُّ الثقة بالنفس في بلوغ الأهداف وتحقيقها، ومستوى الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بقدرات الفرد المدركة من العوامل المؤثرة في التوجهات الهدفية للفرد (Lerdpornkulrat et al., 2010 ; Gore, 2014).

ومما لا شك فيه أن الطلاب في المرحلة الجامعية تتباين لديهم الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، كما تتنوع أيضًا الاستراتيجيات التعليمية التي يتم توظيفها لبلوغ تلك الأهداف، وهو ما يُعزى إلى الاختلاف في تبنّي أهداف الأداء، وأهداف التمكُّن بما يتفق مع طبيعة التوجهات، وطبيعة المواقف التعليمية التي يمرون بها (Takashiro, 2016).

يُسهم التباين في التوجهات الهدفية لدى الطلاب في تحديد ردود أفعالهم المعرفية والسلوكية، وتحديد مستوى أدائهم التعليمي، فالطلاب يكونون أكثر رضا، وترتفع لديهم مستويات الأداء في حال اعتمادهم على توجُّهات التمكُّن التي ترتكز على التحفيز الداخلي، وترتبط بالمشاركة ممتدة المدى ذات الجودة العالية في عملية التعلُّم، أما التوجهات الهدفية القائمة على الأداء فهي ترتبط بالعديد من الآثار السلبية المتمثلة في المعالجة السطحية للمعلومات، وانخفاض مستوى الاستمتاع بأداء المهام الدراسية (Roebken, 2007a).

إضافة إلى أن الطلاب الذين يلجؤون إلى تبنّي نمط التوجهات الهدفية القائمة على الأداء يشعرون بالإحباط بصورة سريعة بمجرد مواجهتهم لموقف إخفاق، ويلجؤون دائمًا إلى عزو الإخفاق أو النجاح إلى عوامل خارجية، مثل: الحظ، وصعوبة المهام، وتدني مستوى التحكم في القدرات التي يتمتعون بها، دون أن يكون هناك عزو واضح لمسألة الإخفاق إلى تدني مستوى الجهود التي تم بذلها في أثناء المهمة التعليمية (McCollum & Kajs, 2007; Was, 2006).

يحتاج المتعلمون لتحقيق النجاح المزيد من الانهماك في الأنشطة الأكاديمية ذات الصلة لتحقيق أهداف بعيدة المدى، وذات قيمة بالنسبة لهم، ويتطلب ذلك تجاوز الإشباعات أو المكافآت الفورية، وصولًا لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال ما يعرف بتأجيل الإشباع الأكاديمي (حسانين، 2010).

حدد كل من بمنبوتي وكاربينك (Bembenutty & karabenick,2004) تأجيل الإشباع الأكاديمي بأنه إرجاء الطلاب لفرص الإشباع الفوري المتاحة، والسعي لتعقُّب وتحقيق أهداف أكاديمية مهمة تبدو بعيدة المدى ولكنها ذات قيمة مرتفعة.

ويذكر (Bembenutty & karabenick,1998) أن تفضيل الطلاب لتأجيل الإشباع يختلف باختلاف التوجُّهات الهدفية لدى الطلاب، على خلاف ارتباط التحصيل بالجانب الدافعي لتأجيل الإشباع الذي يركّز على المعتقدات نحو القدرة وقيمة المكافأة أو المهام الأكاديمية، لذلك فإن التوجهات الهدفية تتعلق بمدى إقبال الطلاب على التعلُّم.

ترجع بدايات تأجيل الإشباع إلى الدراسات الطولية التي قام بها ميشيل (Meschel,1996-1961)، من خلال إجراء تجارب خبرة المارشملو على أطفال ما قبل المدرسة في عمر الأربع سنوات حتى تخرجهم من الثانوية العامة، تمثّلت إجراءات التجربة بوضع الحلوى أمام الأطفال، وإبلاغ الأطفال أن المجرب سيخرج من الغرفة، وأمام كل طفل خياران؛ إما أن يقرع الجرس ويحصل على الحلوى مباشرة، وإما أن ينتظر لمدة 15-20 دقيقة، حتى يعود إليهم المجرب ويأخذ قطعتين من الحلوى بدلًا من قطعة واحدة. وعند متابعة العينة بعد إنهائهم المرحلة الثانوية، وجِد أن الأطفال الذين أجلوا إشباعهم في التجربة، أظهروا تفوقا دراسيًا، كما كان تقييم آبائهم لهم إيجابية في: الكفاءة الأكاديمية، والصياغة اللغوية للأفكار، والتخطيط، والتركيز، والمتابعة، والشغف بالتعلم (أغريب، 2018؛ عبد الفتاح وماكلاند، 2017).

حاول بعض الباحثين الاستفادة من مفهوم تأجيل الإشباع العام الذي طوره ميشيل وزملاؤه في فهم وتفسير بعض السلوكيات الأكاديمية لدى

الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، فمعظم الطلاب يحرصون على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، مثل: الحصول على درجة مرتفعة في الاختبار النهائي، أو الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو التخرج بتفوق، من خلال بذل الجهد والتركيز في هذه الأهداف والتمسك بها، ومقاومة أي مشتتات يمكن أن تعيقهم عن تحقيق تطلعاتهم الأكاديمية، ومن أمثلتها بعض الأنشطة الترفيهية؛ كحضور حفلة، أو المشاركة في مباراة لكرة القدم... (عبد الفتاح وماكللاند، 2017).

يشير كل من شودا وميشيل وبيك (Shoda, Meschel & Peake,1990) إلى أن القدرة على تأجيل الإشباع لدى الأطفال تتنبأ في وقت لاحق من الحياة بنتائج إيجابية؛ كالشعور بقيمة الذات، والتكيُّف في مواقف الإجهاد، والقلق، والصحة النفسية، والاجتماعية، والمعرفية، وبنتائج مرتفعة في التحصيل الأكاديمي (أغريب، 2018).

من العرض السابق يتضح أن الانهماك في التعلُّم بات مطلبًا تربويًا ملحًّا في القرن الحادي والعشرين، فلم يعد كافيًا أن يكون المتعلم مؤديًا فقط للنجاح في الدراسة وفي الحياة، بل لابد من أن يكون المتعلم منهمكًا ومنغمسًا في عملية التعلُّم ذهنيًا وسلوكيًا، شاعرًا بالمتعة والسعادة في عملية التعلُّم، إلا أن الواقع التربوي في البيئة العربية يعكس خلاف ذلك؛ حيث تشير الزكري (2016) أنه عادة ما تكون بيئة الصف لا تشجع على الحرية والتحدي الإيجابي بين الطلبة، وعمل الفريق الواحد، ولا تزال الطرق المعتمدة في التدريس تقوم على التلقين والشرح؛ على الرغم من الجهود المبذولة لإحلال المشروعات محل الدروس التقليدية، واستخدام تقنية المعلومات في التعلم والتعليم، إلا أنها مازالت تفتقر إلى التطبيق الفعَّال. ولعل من الأهمية بمكان البحث في العوامل المؤدية لهذه الحالة الإيجابية في التعلُّم؛ كالتوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى كل من الانهماك في التعلُّم والتوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الانهماك في التعلُّم وكل من: التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية؟
3. هل يمكن التنبُّؤ بكل من: التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي في الانهماك في التعلُّم لدى طالبات الكليات الصحية؟
4. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى كل من الانهماك في التعلُّم والتوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية، ومعرفة العلاقة بين تلك المتغيرات، ودراسة إمكانية التنبؤ بالتوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي في الانهماك في التعلُّم لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة من خلال مناقشتها لبعض المتغيرات المهمة في التحصيل الأكاديمي، والحياة الجامعية، وهي الانهماك في التعلُّم بأبعاده السلوكي والانفعالي والمعرفي، والتوجُّهات الهدفية المختلفة؛ إذ تعد مؤشرات للنجاح الدراسي والتكيّف النفسي، وتقلل من عدد من المشكلات؛ كالضجر الأكاديمي، والتسرب الدراسي، والاغتراب النفسي.

كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في دراستها لشريحة هامة وهم طلبة الجامعة الذين يعول عليهم في بناء المجتمع وتقدمه، خاصة وأن عينة الدراسة هم طالبات الكليات الصحية، التي تعدهم ليكونوا ممارسين صحيين؛ يقدِّمون خدمات أساسية تعزز الصحة وتقي من الأمراض، وتوصل خدمات الرعاية الصحية للمستفيدين منها؛ حيث يقع عليهم دورًا كبيرًا في تحسين الرعاية الصحية وتطوير جودتها؛ فمن الضروري العمل على تأهيلهم التأهيل الأمثل الذي يركز على مواطن القوة وتنمية المهارات.

كما تتمثل الأهمية العملية للدراسة بمدى الاستفادة من نتائجها على مستوى الجامعات والتعليم العام، لأخذ جميع التدابير الممكنة لجعل بيئات التعلم بيئات جاذبة وتفاعلية يظهر فيها انهماك الطلبة في التعلُّم، والعمل على تنمية التخطيط وتحديد الأهداف وتأجيل الإشباع من خلال المناهج الدراسية أو البرامج الإرشادية.

مصطلحات الدراسة:

الانهماك في التعلُّم Learning Engagement:

يُعرِّفه آستن (asten,1999) بأنه: "مقدار الطاقة الجسدية والنفسية التي يخصصها الطالب للخبرة الأكاديمية" (عبد الرحمن و الزغلول، 2018). ويُعرَّف إجرائيًا بأنه: الدرجة الكلية على المقياس المستخدم في الدراسة.

التوجهات الهدفية Goal Orientations:

إدراك الطلاب لأنشطة التعلُّم المختلفة واندماجهم فيها، وتنقسم هذه الأهداف إلى:

أهداف التمكُّن: وهي إدراك الطلاب لخبرات التعلُّم؛ باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة وإتقان المعلومات، ويحكم هؤلاء على قدرتهم في ضوء مرجعية الذات، أي: يرون أن التمكُّن معيارًا للذات.

أهداف الأداء - إقدام: وفيها يركّز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة خاصة المقارنة بالآخرين، فيثابر الفرد فيها بتحصيل الدرجات، وإظهار القدرة، وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار.

أهداف الأداء - تجنُّب: وفيها يركّز الفرد على تجنُّب المعايير الخارجية؛ لعدم الكفاءة خاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين، فهي تمثّل الرغبة في فعل أي شيء لتجنُّب الظهور بالغباء أو العجز أمام الآخرين (الزغول، 2006). وتُعَرَّف إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة.

تأجيل الإشباع الأكاديمي Academic Delay of Gratification:

ويُعرَّف بأنه: تأجيل الطلبة لفرص ونشاطات ومكافآت متاحة ومحببة إليهم؛ من أجل متابعة أهداف أكاديمية وذات قيمة، والتي غالبًا ما تكون بعيدة المدى (Bembenutty & Karabenick,1998). ويُعرَّف إجرائيًا بأنه: الدرجة الكلية على المقياس المستخدم في الدراسة.

الدراسات السابقة:

بحثت العديد من الدراسات العلاقة بين الانهماك في التعلُّم وعلاقتها بالتوجهات الهدفية، وتوصلت إلى نتائج متقاربة، منها: دراسة ديوبيرات ومارين (Dupeyrat & Marine,2005) التي توصلت إلى أن طلبة اللغة الفرنسية بالجامعة يتبنُّون أهداف التمكُّن أكثر من أهداف الأداء، ووجود علاقة موجبة قوية بين أهداف التمكُّن والانهماك المعرفي العميق، بينما كانت العلاقة سالبة بين أهداف الأداء وأهداف تجنُّب العمل والانهماك المعرفي العميق والسطحي، كما أظهرت النتائج أن أفضل متنبئ بالانهماك المعرفي العميق أهداف التمكُّن وأهداف تجنُّب العمل.

وتوصلت دراسة روبكن (Roebbken,2007b) إلى وجود فروق في الانهماك الأكاديمي لصالح الأفراد الذين يتبنّون أهداف التمكُّن، وعدم وجود فروق بين الجنسين في التوجُّهات الهدفية لدى طلبة جامعة كاليفورنيا بأمريكا.

وأظهرت دراسة جونيدا وآخرين (gonida et al.,2009) وجود ارتباط موجب بين أهداف التمكُّن وأهداف الأداء-إقدام مع انهماك الطلبة السلوكي والانفعالي، ووجود علاقة سالبة بين أهداف الأداء-تجنُّب مع الانهماك السلوكي عند طلبة الصفين السابع والتاسع في شمال اليونان.

وفي دراسة زاليسكي (Zaleski,2012) أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الانهماك المعرفي في العلوم وأهداف التمكُّن والأداء مقارنة بالطلبة الذين لم يظهروا أهدافًا محددة، ولم تكن هناك فروق في الانهماك المعرفي بين الجنسين لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمريكا.

كما كشفت دراسة فان (Phan,2014) تأثير أهداف الإقدام نحو التمكُّن على الانهماك في التعلُّم، بينما لم يكن هناك تأثير لأهداف التمكُّن - تجنُّب في الانهماك في التعلُّم لدى الصف الثاني عشر في سيدني بأستراليا.

وأظهرت دراسة ساني وراد (Sani & Rad,2015) على طلبة كلية الطب في إيران وجود ارتباط موجب بين الانهماك المعرفي وأهداف التمكُّن، كما توصَّلت الدراسة إلى تأثير مباشر لنموذج الهوية المعلوماتي في الانهماك المعرفي وغير مباشر في أهداف التمكُّن، وأن أهداف التمكُّن كمتغير وسيط بنى أقوى علاقة بين النمط المعلوماتي والانهماك المعرفي مقارنة بأهداف الأداء، وأن أهداف التمكُّن تؤثر بشكل إيجابي في الانهماك المعرفي، بينما تؤثّر أهداف الأداء بشكل سلبي على الانهماك المعرفي.

وتوصَّل لي وآخرون (Lee et al.,2016) إلى وجود علاقة بين أهداف التمكُّن وانهماك الطلبة، في حين لم توجد علاقة بين كل من أهداف الأداء بنوعيه الإقدام والتجنُّب، مع الانهماك في التعلُّم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في أمريكا.

وكشفت دراسة عبدالرحمن و الزغلول (2018) على طلبة جامعة اليرموك بالأردن أن أهداف التمكُّن - إقدام، والأداء-إقدام جاءت بمستوى مرتفع، بينما كانت متوسطة لأهداف التمكُّن-تجنُّب والأداء - تجنُّب، وأن مستوى الانهماك الانفعالي مرتفع، أما مستوى الانهماك السلوكي والمعرفي والعام فقد جاء بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الانهماك السلوكي لصالح الذكور وفي الانهماك الانفعالي لصالح الإناث، كما أظهرت الدراسة فروقًا في الانهماك الانفعالي لصالح الكليات الإنسانية، أما التوجهات الهدفية فأظهرت الدراسة فروقًا بين الجنسين في أهداف التمكُّن - إقدام، وأهداف الأداء - إقدام لصالح الإناث، وفي أهداف الأداء - تجنُّب لصالح الذكور، ووجود فروق في أهداف الأداء بنوعيها إقدام وتجنب لصالح الكليات الإنسانية، كما تم اعتماد النموذج السببي الافتراضي للتوجُّهات الهدفية والحاجات النفسية في التنبؤ بالانهماك في التعلُّم.

وتوجّهت دراسات أخرى لبحث الانهماك في التعلُّم مع متغيرات أخرى، فقد كشفت دراسة الزعبي (2013) أن طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة عمان بالأردن يتمتّعون بدرجات انهماك متوسطة في تعلُّم اللغة الإنجليزية، ولم تظهر الدراسة فروقًا في مستوى الانهماك بين الجنسين، ولم يكن لمتغير العلاقة مع المعلمين تأثير يُذكر في سلوك الانهماك؛ إذ فسرت أبعاد مقياس العلاقة مع المعلمين بنسب بسيطة من التباين في سلوك الانهماك.

وتوصَّل (Papa, 2015) في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية والانهماك بالتعلم، كما كشفت الدراسة أن الانهماك بالتعلم يتوسّط العلاقة بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة علم النفس في جامعة غرب أمريكا.

وخلصت دراسة الحربي (2015) إلى أن العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية تعد من المحددات التربوية لدرجة انهماك الطلاب بأنشطة التعلُّم داخل قاعات الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة بالسعودية.

كما توصَّل العنزي (2016) إلى أن مستوى انهماك طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالسعودية في تعلم اللغة الإنجليزية وأبعاده السلوكية والمعرفية والوجدانية جاء بمستوى متوسط، ووجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية. كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالانهماك في تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال بعدي الثقة بالذات وتفضيل المهمة.

وجمعت بعض الدراسات بين التوجُّهات الهدفية وتأجيل الإشباع، منها: دراسة بمنبوتي (Bembenutty,2001) التي وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والوقت المستغرق في الدراسة، والكفاءة الذاتية، والتوجهات الهدفية، عدا أهداف الأداء - تجنُّب، فقد كانت العلاقة سلبية لدى طلبة إحدى الجامعات الأمريكية.

وتوصل حسانين (2010) إلى أن أكثر المتغيرات إسهامًا في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة بنها في مصر هو تأجيل الإشباع الأكاديمي، بينما أسهمت المحددات الدافعية والتوجهات الهدفية بشكل ضعيف بالرغم من ارتباطها بالتحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين تأجيل الإشباع وأهداف التمكُّن والأداء-إقدام، وسلبية مع أهداف الأداء-تجنُّب.

وأظهرت دراسة العطيات (2014) وجود فروق في القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي تُعزَى إلى متغيري نوع الكلية، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينهما لدى طلبة جامعة الحسين بن طلاب في مدينة معان بالأردن. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف التمكُّن، في حين لم تشر النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف الأداء. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

وتوجُّهت بعض الدراسات للتحقق من فاعلية برامج تدريبية، مثل: دراسة أغريب (2018)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا في تأجيل الإشباع الأكاديمي والتوجهات الهدفية لدى طلاب الصف الثامن في مدينة إربد بالأردن، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع.

كما توصل العتوم وأبو هلال (2018) في دراستهما إلى كفاءة البرنامج التدريبي في التوجهات الهدفية في تعديل أنماط العزو السببي لدى طالبات الصف العاشر في مدينة عمان بالأردن، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لأبعاد التوجهات الهدفية والعزو السببي لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس العزو السببي.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة اختلافًا بينها في نتائج الدراسات حول الأسباب المتنبئة للانهماك في التعلُّم، وبعض الاختلافات فيما يتعلق بعلاقتها بالمتغيرات الديموجرافية مثل النوع والتخصص، وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات بحثت العلاقة بين الانهماك في التعلُّم والتوجهات الهدفية من جانب والتوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع من جانب آخر، إلا أن أيًا منها لم يُناقش الانهماك في التعلُّم مع التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع معًا، إضافة إلى محدودية الدراسات التي طبقت على البيئة السعودية، -فعلى حدّ علم الباحثة- لا توجد سوى دراستين، هما: دراسة الحربي (2015) التي بحثت الانهماك في التعلُّم مع العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة العنزي (2016) التي درست الانهماك في التعلُّم مع الفاعلية الذاتية على طلبة المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الإنجليزية، وكلا الدراستين طبقتا على عينات ذكور من مراحل التعليم العام مع متغيرات مختلفة، وستتوجه الدراسة الحالية إلى بحث الانهماك في التعلُّم على طالبات المرحلة الجامعية، وستتناول الدراسة الانهماك في التعلُّم مع التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع.

إجراءات الدراسة:

المنهج:

ستتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته أهداف الدراسة وأسئلتها.

المجتمع:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الكليات الصحية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1440-1441هـ، والبالغ عددهن (2309) طالبة موزعات على الكليات كالتالي: كلية الطب البشري (377) طالبة، كلية طب الأسنان (196) طالبة، كلية التمريض (624) طالبة، كلية الصيدلة (413) طالبة، كلية الصحة وعلوم التأهيل (699) طالبة وذلك وفقًا لإحصائيات عمادة القبول

والتسجيل بالجامعة.

العينة:

تكونت عينة الدراسة من (359) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية من الكليات الصحية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، من السنوات الدراسية الثالثة والرابعة؛ بهدف ضمان انخراط الطالبة وتكيفها مع البيئة الجامعية، وبلغ متوسط أعمار العينة (20.91) عامًا، بانحراف معياري (1.51)، والجدول (1) يوضح خصائص العينة.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الكلية	الطب البشري	65	18.1
	طب الأسنان	61	17.0
	الصيدلة	85	23.7
	التمريض	77	21.4
	الصحة وعلوم التأهيل	71	19.8
المعدل التراكمي	أقل من 3.75	38	10.6
	من 3.75 إلى 4.49	163	45.4
	من 4.50 إلى 5	158	44.0
المجموع		359	100.0

أدوات الدراسة:

مقياس الانهماك في التعلُّم:

من إعداد عبد الرحمن و الزغلول (2018) يتكون المقياس من (39) بندًا، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: الانهماك السلوكي (11) بندًا، الانهماك الانفعالي (10) بنود، والانهماك المعرفي (18) بندًا، منها أربعة بنود سلبية في بعد الانهماك السلوكي.

واستخدمت بدائل الاستجابة بنظام ليكرت الخماسي (بدرجة عالية جدًا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا)، وتعطى الدرجات من (5-1)، وتعكس الدرجات في البنود السلبية.

قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحتوى، والاتساق الداخلي، والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وجميعها أظهرت مؤشرات صدق جيدة للمقياس، كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (82)، وبطريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (92).

وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية على عينة استطلاعية قدرها (50) طالبة، باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية لكل بند بالدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج أن جميع البنود دالة إحصائيًا، عدا البنود ذات الأرقام (1،2،10) فلم تصل إلى مستوى الدلالة، وتم حذفها من المقياس، والجدول (2) يبيّن النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (2) نتيجة الاتساق الداخلي لمقياس الانهماك في التعلُّم (العينة الاستطلاعية: ن=50)

البعد	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
الانهماك السلوكي	1	0.23	0.14	7	**0.68	**0.46	**0.69
	2	0.01	0.07-	8	**0.59	**0.43	
	3	**0.58	**0.36	9	*0.35	*0.36	
	4	**0.58	**0.46	10	0.18	0.003-	
	5	**0.73	**0.61	11	**0.64	**0.43	
	6	**0.67	**0.38				
الانهماك الانفعالي	12	**0.80	**0.59	17	**0.49	**0.63	**0.84

البعد	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
	13	**0.77	**0.58	18	**0.69	**0.60	
	14	**0.77	**0.58	19	**0.73	**0.60	
	15	**0.85	**0.70	20	**0.63	**0.64	
	16	**0.88	**0.68	21	**0.76	**0.61	
الانهماك المعرفي	22	**0.73	**0.69	31	**0.66	**0.59	**0.90
	23	**0.77	**0.72	32	**0.64	**0.57	
	24	**0.72	**0.61	33	**0.54	**0.53	
	25	**0.67	**0.61	34	**0.78	**0.69	
	26	**0.67	**0.60	35	**0.70	**0.65	
	27	**0.53	**0.48	36	**0.80	**0.78	
	28	**0.37	0.22	37	**0.78	**0.72	
	29	**0.75	**0.59	38	**0.78	**0.72	
	30	**0.73	**0.68	39	**0.64	**0.59	

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

كما تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس الانهماك في التعلُّم عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis لدى عينة قدرها (100 طالبة)، حيث تم افتراض أن أبعاد الانهماك في التعلُّم الثلاثة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد هو (الانهماك في التعلُّم)، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (3) تشبعُّات أبعاد الانهماك في التعلُّم بالعامل الكامن الواحد لمقياس الانهماك في التعلُّم، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبُّع، والدلالة الإحصائية للتشبُّع

م	أبعاد الانهماك في التعلُّم	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)
1	الانهماك السلوكي	0.54	0.10	**5.30
2	الانهماك الانفعالي	0.87	0.11	**7.65
3	الانهماك المعرفي	0.69	0.11	**6.29

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعُّات الأبعاد بالعامل الكامن الواحد للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق جميع أبعاد المقياس.

كما تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات للأبعاد كالتالي: الانهماك السلوكي76.، والانهماك الانفعالي91.، والانهماك المعرفي93.، وبلغت معامل الثبات الكلي للمقياس93. وهي معاملات ثبات مرتفعة.

مقياس التوجهات الهدفية:

يهدف المقياس إلى تعرُّف أنماط الأهداف التي يتبناها الطلبة، قام بإعداد المقياس كل من: إيوت وتشيرش (Elliot & church.1977)، يتكون المقياس من (18) بندًا موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: أهداف التمكُّن، وأهداف الأداء-إقدام، وأهداف الأداء- تجنُّب. وتتم الإجابة عن المقياس من خلال أوزان ليكرت الخماسية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

نقل الزغول (2006) المقياس إلى البيئة العربية؛ إذ قام بترجمته إلى اللغة العربية، كما أضاف بندين لكل بعد فرعي ليكون مجموع بنود المقياس (24) بندًا، كما قام بتقنينه على البيئة الأردنية من خلال عرضه على مجموعة من المحكِّمين، والتحقق من صدقه من خلال حساب الاتساق الداخلي بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. كما حسب الزغول ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وتوصل إلى معاملات ثبات للأبعاد الفرعية على التوالي: 81.-87.-78..

وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية على عينة استطلاعية قدرها (50) طالبة، باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس التوجهات الهدفية، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، وتراوحت بين.86-.35 والجدول (3) يوضح تلك النتائج.

الجدول (4) معاملات ارتباط بنود مقياس التوجهات الهدفية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=50)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
أهداف الأداء - إقدام	1	0.76**	5	0.70**
	2	0.82**	6	0.74**
	3	0.76**	7	0.66**
	4	0.80**	8	0.35*
أهداف التمكُّن	9	0.69**	13	0.74**
	10	0.72**	14	0.71**
	11	0.83**	15	0.75**
	12	0.86**	16	0.67**
أهداف الأداء - تجنُّب	17	0.50**	21	0.57**
	18	0.63**	22	0.57**
	19	0.57**	23	0.54**
	20	0.64**	24	0.59**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

كما تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس التوجهات الهدفية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لدى عينة قدرها (100 طالبة)، حيث تم افتراض أن أبعاد التوجهات الهدفية الثلاثة أو الأبعاد المشاهدة لمقياس التوجهات الهدفية تنتظم حول ثلاثة عوامل كامنة، هي: (التوجهات الهدفية الثلاثة)؛ نظرًا لأن المقياس ليس له درجة كلية، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (5) تشبعُات أبعاد التوجهات الهدفية بالعوامل الكامنة الثلاثة لمقياس التوجهات الهدفية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

م	أبعاد التوجهات الهدفية	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)
1	أهداف الأداء- إقدام	0.49	0.15	3.38**
2	أهداف الاتقان	0.47	0.15	3.10**
3	أهداف الأداء- تجنُّب	0.45	0.16	2.81**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعُات كل بُعد من أبعاد المقياس بالعامل الكامن الخاص به دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

كما تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات للأبعاد كالتالي: أهداف الأداء- إقدام85.، وأهداف التمكُّن88.، وأهداف الأداء- تجنُّب70. وهي معاملات ثبات مرتفعة.

مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي:

تم استخدام مقياس تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي لبيمبنوتي وكارابينيك (Bembenutty & Karabenick,1998)، وهو يتكون من عشرة مواقف افتراضية، وكل موقف يتكون من عبارتين، تمثّل إحدى العبارتين قدرة الطالب على تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي، فيما تمثّل العبارة الثانية نقص القدرة على تأجيل الإشباع، ويختار الطالب إحداهما، بحيث تكون الإجابة عن مقياس ذي تقدير رباعي (بالتأكيد سأختارA، احتمال سأختارA، بالتأكيد سأختارB، احتمال سأختارB)، تعطى لها درجات من (4-1).

قام بتقنين المقياس على البيئة المصرية حسن (2008)؛ إذ قام بترجمته والتحقق من الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي

والثبات من خلال ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وتوصل إلى قيمة معامل ثبات قدرها 83. في كلتا الطريقتين، كما قام أغريب (2018) بتقنينه على البيئة الأردنية؛ إذ قام أيضًا بترجمته والتحقُّق من الصدق من خلال الاتساق الداخلي، والثبات من خلال ألفا كرونباخ، وإعادة الاختبار، وتوصل إلى قيمة معامل ثبات قدرها 84. في كلتا الطريقتين، واعتمدت الباحثة على ترجمة أغريب (2018) مع إحداث بعض التغييرات الطفيفة على صياغة البنود؛ إذ تم تحويلها إلى الصياغة المؤنثة؛ نظرًا لكون العينة كلها من الإناث، كما تم تغيير بعض الكلمات لتناسب البيئة الجامعية أكثر من البيئة المدرسية، مثل: استبدال كلمتي حصة وحصص إلى محاضرة ومحاضرات، وكلمة المدرس إلى الأستاذة، كما استُبدلت كلمة علامات بكلمة درجات؛ حتى تكون أكثر وضوحًا للعينة.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس على عينة استطلاعية قدرها (50) طالبة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين بنود مقياس تأجيل الإشباع بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وتراوحت بين (83.-47)، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (6) معاملات ارتباط بنود مقياس تأجيل الإشباع بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=50)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.54	6	**0.71
2	**0.47	7	**0.71
3	**0.81	8	**0.73
4	**0.83	9	**0.63
5	**0.80	10	**0.69

** دالة عند مستوى 0.01

كما تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغت معامل الثبات87. وهو معامل ثبات مرتفع.

الأساليب الإحصائية:

المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما مستوى كل من: الانهماك في التعلُّم، والتوجهات الهدفية، وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية؟

أولًا: مستوى الانهماك في التعلُّم:

لتحديد مستوى أفراد العينة في مقياس الانهماك في التعلُّم: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما تم تقسيم درجات أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى (وفق أقل درجة للمقياس وأعلى درجة)، ومن خلال توزيع الدرجات تم التوصل للنتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول (7) توزيع عينة الدراسة وفق مستوى الانهماك في التعلُّم (ن=359)

المستوى / البعد	مرتفع		متوسط		منخفض		العدد	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة				
الانهماك السلوكي	73	20.3	227	63.2	59	16.4	54	15.0	2.54	0.61
الانهماك الانفعالي	145	40.4	175	48.7	39	10.9	107	29.8	2.82	0.69
الانهماك المعرفي	197	54.9	152	42.3	10	2.8	187	52.1	3.06	0.54
الدرجة الكلية لمقياس الانهماك في التعلُّم	156	43.5	191	53.2	12	3.3	359	100.0	2.88	0.48

* المتوسط الحسابي من 4 درجات

يتضح من الجدول (7) أن مستوى الانهماك في التعلُّم لدى عينة الدراسة تراوح بين المستوى المرتفع بنسبة (43.5%)، والمستوى المتوسط بنسبة (53.2%)، وقد بلغت نسبة قليلة من أفراد العينة في المستوى المنخفض بنسبة (12%)، وجاء متوسط الانهماك المعرفي الأعلى لدى أفراد العينة، ثم

الانهماك الانفعالي، وأخيرًا الانهماك السلوكي. واتفقت هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات، مثل: (الزعبي، 2013؛ عبد الرحمن، 2018؛ العنزي، 2016).

ثانيًا: مستوى التوجُّهات الهدفية:

لتحديد مستوى أفراد العينة في مقياس التوجهات الهدفية: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لأبعاد المقياس، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصُّل إليها.

الجدول (8) توزيع عينة الدراسة وفق مستوى التوجهات الهدفية (ن=359)

نوع التوجهات الهدفية	العدد	النسبة	المتوسط النسبي*	الانحراف المعياري
أهداف الأداء - إقدام	15	%4.2	2.46	0.60
أهداف التمكُّن	251	%69.9	3.43	0.52
أهداف الأداء - تجنُّب	58	%16.2	2.96	0.55
غير محدد الهدف	35	%9.7	-	-
المجموع	359	100.0	-	-

* المتوسط الحسابي من 4 درجات

يتضح من الجدول (8) أن غالبية أفراد العينة تبنين أهداف التمكُّن بمتوسط (3.43)، وبنسبة (69.9%)، ثم أهداف الأداء-تجنُّب بمتوسط (2.96)، وبنسبة (16.2%)، وأخيرًا تبنين أهداف الأداء-إقدام بمتوسط (2.46)، وبنسبة (4.2%)، فيما بلغت غير محددات الهدف (9.7%). واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراستي: (عبد الرحمن، 2018؛ Dupeyrat & Marine,2005).

ثالثًا: مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي:

لتحديد مستوى أفراد العينة في مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم تقسيم درجات أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى (أقل درجة للمقياس 1 وأعلى درجة 40)، والجدول التالي يبيّن النتائج التي تم التوصُّل إليها.

يتضح من الجدول (9) أن غالبية أفراد العينة لديهن تأجيل مرتفع؛ إذ بلغ متوسط تأجيل الإشباع (3.24)، وبلغت نسبة من لديهن تأجيل إشباع مرتفع (68%)، والمتوسط (30.4%)، بينما بلغت نسبة من لديهن ضعف في تأجيل الإشباع (1.7%).

وتفسِّر الباحثة نتيجة السؤال الأول المتمثل في درجة مرتفعة من الانهماك في التعلم وتأجيل الإشباع وتبنّي العينة لأهداف التمكُّن؛ بطبيعة المرحلة النمائية لطلبة الجامعة حيث تمثل نهاية مرحلة المراهقة والاقتراب من مرحلة الرشد؛ إذ يميلون إلى النضج المعرفي والاستقرار الانفعالي والثقة بالنفس، والاستقلالية وتحمل المسؤولية ووضوح الغايات والتخطيط للمستقبل والاستعداد للمهنة، وبطبيعة التعليم الجامعي الذي يتطلب قدرًا من التعلم الذاتي، وتحمل المسؤولية، والتعامل مع مهام تعليمية متقدمة وصعبة مقارنة بالمهام التعليمية السائدة في التعليم العام.

الجدول (9) توزيع عينة الدراسة وفق مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي

مستوى تأجيل الإشباع	العدد	النسبة
منخفض (من 10 إلى 19)	6	%1.7
متوسط (من 20 إلى 30)	109	%30.4
مرتفع (من 31 إلى 40)	244	%68.0
المجموع	359	%100.0
المتوسط الحسابي*	3.24	
الانحراف المعياري	0.50	

* المتوسط الحسابي من 4 درجات

كما يمكن تفسير نتيجة تبنّي العينة لأهداف التمكُّن بطبيعة طالبات الكليات الصحية اللاتي يمتزن في الغالب بوضوح الأهداف لديهن؛ فتمكُّنهن من الالتحاق بالكليات الصحية كانت في الغالب نتيجة سعيهن الحثيث لبلوغ معايير القبول المرتفعة للكليات الصحية، حيث تتطلب معدلًا مرتفعًا في

الثانوية العامة، وتحقيق درجات مرتفعة في الاختبارات المقننة، مثل: اختبار التحصيل الدراسي، واختبار القدرات العامة، إضافة إلى المعدل التراكمي للسنة التأسيسية للكليات الصحية في العام الأول من الدراسة الجامعية، الذي بدوره يحدد الكلية التي ستلتحق بها الطالبة. كما أن الدراسة في الكليات الصحية تتطلب إتقانًا وتمكُّنًا في التعلُّم، حيث إن التعامل سيكون مع صحة البشر ولا مجال للخطأ في هذا الجانب، كما تتطلب التخصصات الصحية متابعة مستمرة للتقدم العلمي ونتائج الدراسات التي قد تظهر عدم فاعلية طرق معينة في التشخيص والعلاج، وفاعلية طرق جديدة.

كما يمكن تفسير النتائج المتقدّمة في الانهماك في التعلُّم وتأجيل الإشباع، بطريقة التدريس المتبعة في الكليات الصحية وهي طريقة التدريس القائم على أسلوب حل المشكلات والتفكير التحليلي والتعلم الذاتي، والتعليم المستمر، وكذلك بطبيعة الدراسة في الكليات الصحية التي تتطلب انهماكًا في التعلُّم، وذلك عائد لطول اليوم الدراسي، وتعدد المهام المطلوبة، والتنقل بين المحاضرات النظرية والتطبيق العملي في المعامل أو المستشفى، وتعدد المتطلبات الدراسية: (دراسة حالة، اختبارات نظرية، شفهية وأدائية، بحوث علمية، حملات توعوية للمجتمع، مشاركة في فعاليات علمية)، وارتباط المعلومات الدراسية بواقع تتمكّن الطالبة من معاينته، والتحقق منه والتنبؤ بنتائجه، مثل هذه المتطلبات حتى تتمكّن الطالبة من الوفاء بها تحتاج إلى درجة مرتفعة من الانهماك بأنواعه المعرفي والانفعالي والسلوكي، وكذلك درجة مرتفعة من تأجيل الإشباع، فالطالبة بحاجة إلى أن تؤجل العديد من الأهداف الآنية أو القصيرة المدى؛ كالمناسبات الاجتماعية، واللقاء مع الزميلات، وممارسة الهوايات؛ حتى تحقق الهدف بعيد المدى، وهو النجاح والتفوق الدراسي. الأمر الذي يؤيده التفوق الدراسي لأفراد العينة؛ حيث بلغت نسبة الطالبات الحاصلات على معدل ممتاز (44%)، ومن حصلن على معدل جيد جدًا نسبة (45.4%)

إجابة السؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الانهماك في التعلُّم وكل من: التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين درجات عينة البحث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لكلٍ من مقياسي التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع، وبين درجاتهن في مقياس الانهماك في التعلُّم. والجداول التالية توضح النتائج التي تم التوصل لها:

الجدول (10) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في أبعاد مقياس التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع وبين درجاتهن في مقياس الانهماك في التعلُّم (ن=359)

الأبعاد	أهداف التمكُّن	أهداف الأداء-إقدام	أهداف الأداء-تجنُّب	تأجيل الإشباع الأكاديمي
الانهماك السلوكي	0.2187**	0.0174	0.0846-	0.0784
الانهماك الانفعالي	0.3741**	0.0965	0.0221	0.0925
الانهماك المعرفي	0.5436**	0.1496**	0.1435**	0.2744**
الدرجة الكلية لمقياس الانهماك في التعلُّم	0.5134**	0.1267*	0.0648	0.2117**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

أولًا: العلاقة بين الانهماك في التعلُّم والتوجُّهات الهدفية

يتضح من الجدول (10) من حيث العلاقات بين الدرجة الكلية للانهماك في التعلُّم ودرجات الأبعاد الفرعية وبين كل نوع من أنواع التوجهات الهدفية ما يلي:

أ- العلاقة بين الانهماك في التعلُّم وأهداف التمكُّن:

إن هناك علاقات طردية (موجبة) دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس الانهماك في التعلُّم والأبعاد الفرعية: (الانهماك السلوكي، الانهماك الانفعالي، الانهماك المعرفي)، وبين بعد أهداف التمكُّن لمقياس التوجهات الهدفية، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى أهداف التمكُّن لدى العينة ارتفع مستوى الانهماك في التعلُّم بأبعاده الثلاثة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات مثل: (gonida et al.,2009؛Roebbken,2007؛ Sani & Rad,2015 ؛ Lee et al.,2016 ؛ Phan,2014؛Zaleski,2012).

ب- العلاقة بين الانهماك في التعلُّم وأهداف الأداء-إقدام:

- وجود علاقة طردية (موجبة) دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس الانهماك في التعلُّم وبعد (الانهماك المعرفي)، وبين بعد وأهداف الأداء-إقدام لمقياس التوجهات الهدفية، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى أهداف الأداء-إقدام لدى العينة ارتفع مستوى الانهماك في التعلُّم والانهماك المعرفي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Zaleski,2012).
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد مقياس الانهماك في التعلُّم: (الانهماك السلوكي، الانهماك الانفعالي) وبين بعد وأهداف الأداء-إقدام لمقياس التوجهات الهدفية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Lee et al.,2016)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (gonida, et al.,2009).

ج- العلاقة بين الانهماك في التعلُّم وأهداف الأداء-تجنُّب:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس الانهماك في التعلُّم والأبعاد الفرعية: (الانهماك السلوكي، الانهماك الانفعالي)، وبين بعد أهداف الأداء - تجنُّب لمقياس التوجهات الهدفية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (gonida et al,2009؛Lee,et al,2016 Phan,2014؛
- أن هناك علاقات طردية (موجبة) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين بعد: (الانهماك المعرفي)، وبين بعد مقياس التوجهات الهدفية، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى أهداف تجنُّب الأداء لدى العينة ارتفع مستوى الانهماك المعرفي.

ثالثًا: العلاقة بين الانهماك في التعلُّم وتأجيل الإشباع الأكاديمي:

- أن هناك علاقات طردية (موجبة) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية لمقياس الانهماك في التعلُّم وبعد: (الانهماك المعرفي)، وبين الدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى تأجيل الإشباع لدى العينة ارتفع مستوى الانهماك في التعلُّم وبعد الانهماك المعرفي.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد مقياس الانهماك في التعلُّم: (الانهماك السلوكي، الانهماك الانفعالي)، وبين الدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين تلك الأبعاد لمقياس الانهماك في التعلُّم لدى عينة البحث وبين درجاتهن في مقياس تأجيل الإشباع.

إجابة السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بالانهماك في التعلُّم من خلال التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression Analysis). ويعتمد هذا الأسلوب على إدراج بالترتيب أقوى العوامل المستقلة تأثيرًا في المتغير التابع (الانهماك في التعلُّم) وهي: أبعاد مقياس التوجهات الهدفية: (أهداف الأداء - إقدام، أهداف التمكُّن، أهداف الأداء - تجنُّب) والدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع؛ للوصول إلى معادلة الانحدار التي تشتمل على العوامل التي لها تأثير في درجة الانهماك في التعلُّم. وتبعًا لبيانات الدراسة تم إدراج ثلاثة عوامل (أبعاد) هي على الترتيب: (أهداف التمكُّن، أهداف الأداء - إقدام، أهداف الأداء - تجنُّب)، ولم يتم إدراج الدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي؛ لضعف تأثيره في درجة الانهماك في التعلُّم.

يتضح من الجدول (11) أن قيمة ف دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من العوامل: (أهداف التمكُّن، أهداف الأداء - إقدام، أهداف الأداء - تجنُّب) على التنبؤ بدرجة الانهماك في التعلُّم، وأن قيمة معامل التحديد المعدل R^2 بلغت (0.288)، أي: أن تلك الأبعاد تفسّر (28.8%) من التباين الكلي لدرجة الانهماك في التعلُّم.

الجدول (11) تحليل تباين الانحدار المتعدد للتعرف على العوامل التي تسهم في التنبؤ بدرجة الانهماك في التعلُّم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الانحدار	31164.359	3	10388.120	47.778
البواقي	77185.624	355	217.424	(دالة عند 0.01)
معامل الارتباط R	0.536			
معامل التحديد R^2	0.288			

وللحصول على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة الانهماك في التعلُّم: تم حساب قيم ثوابت معامل الانحدار (قيم ثوابت العوامل التي تتنبأ بدرجة الانهماك في التعلُّم) كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (12) قيم ثوابت معادلة الانحدار

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة بيتا b	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت)
ثابت الانحدار	42.857	6.281		6.824	0.000
أهداف التمكُّن	2.243	0.193	0.536	11.632	0.000
أهداف الأداء-إقدام	0.592	0.182	0.164	3.248	0.001
أهداف الأداء- تجنُّب	0.525-	0.205	0.133-	2.566	0.011

يتضح من الجدول (12) أنه يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) للعوامل (أهداف التمكُّن، أهداف الأداء-إقدام) على درجة الانهماك في التعلُّم، في حين كان هناك تأثير سالب دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) للعامل (أهداف الأداء - تجنُّب) على درجة الانهماك في التعلُّم،

وبالتالي يمكن أن تكون المعادلة على النحو التالي:

الدرجة الكلية للانهماك في التعلُّم = 2.24 (أهداف التمكُّن) + 0.59 (أهداف الأداء-إقدام) - 0.53 (أهداف الأداء-تجنُّب) + 42.88

أي أنه كلما ارتفعت درجات (أهداف التمكُّن) وارتفعت درجات (أهداف الأداء - إقدام) وانخفضت درجات (أهداف الأداء - تجنُّب) ارتفعت الدرجات الكلية للانهماك في التعلُّم لدى طالبات الكليات الصحية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات، مثل: (Dupeyrat & Marine,2005؛ Phan,2014 ؛ Sani & Rad,2015؛ عبد الرحمن، 2018).

ويمكن تفسير نتائج السؤالين الثاني والثالث بأن الانهماك في التعلُّم يتطلب قدرًا من التخطيط ووضوح الأهداف، إذ يؤكد عدد من الباحثين أن التوجهات الهدفية إحدى العوامل التي من شأنها أن تعكس العلل والأسباب الكامنة وراء انهماك الطلاب في المهام الأكاديمية. (Chow, 2006; Jalali et al, 2014; Mastrotheodoros et al, 2017; Stoof, 2010)

فالأهداف تعد بمثابة الموجّه للفرد نحو تحقيق التطلعات والخطط المستقبلية وإشباع الحاجات، ويمكن النظر إلى الهدف على أنه إطار متكامل من المعتقدات التي تساعد الفرد على التوجه، والعمل، والاستجابة لمواقف الإنجاز المتنوعة؛ إذ توفر التوجهات الهدفية آلية يمكن من خلالها فهم السبب وراء مشاركة الأفراد في المهام المختلفة (Hudaykulov et al., 2015).

كما يمكن تفسير النتيجة المتعلقة بأن أهداف التمكُّن كانت أكثر العوامل تأثيرا في الانهماك في التعلم؛ كون الانهماك في التعلُّم يتطلب القدرة على تنظيم عملية التعلُّم من خلال استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، والاستفادة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والمشاركة النشطة في اكتساب المعلومات الأكاديمية في أثناء التعلُّم.

كما احتلت أهداف الأداء - إقدام المرتبة الثانية في تأثيرها على الانهماك في التعلم لدى عينة الدراسة كون بعض المهمات التعليمية تحتاج قدرا من المنافسة بين الطلبة، وإظهار كفاءتهم وقدراتهم أمام الآخرين، لا سيما في التخصصات الصحية التي تتضمن بعض مهامها قدرًا من المنافسة والبروز وإظهار مستوى أداء فائق للحصول على أكبر قدر من القبول سواء من الأساتذة أو الأقران، مثل تشخيص حالة أمام الزميلات، أو القيام بإجراءات أدائية وعلاجية معينة مثل ما يحدث في كليات طب الأسنان والتمريض وتخصصات الأشعة والعلاج الطبيعي.

كما يمكن تفسير التأثير السلبي لأهداف الأداء-تجنب على الانهماك في التعلم؛ بمعنى أنه كلما قل مستوى هذه الأهداف، ارتفع الانهماك في التعلم؛ بطبيعة السلوكيات الخاصة بمن يتبنون مثل هذه الأهداف والتي تركز على التجنب والإحجام عن مواقف التعلم مثل تجنب الفرد إظهار عدم كفاءته أمام الآخرين، والسلوكيات غير التكيفية؛ المتمثلة في الانسحاب، والارتباك، والاضطراب، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم، والمعالجة السطحية للمعلومات والتي تؤثر سلبا على الأداء الأكاديمي، ولا شك في أنه يصعب في التخصصات الصحية أن يكون الأفراد يتبنون مثل هذه الأهداف، فالتخصصات الصحية تحتاج إلى تمكن في المهارات، ومواجهة وإقدام ومبادرة في العمل.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عينة البحث في الأبعاد الفرعية لمقياس التوجهات الهدفية وبين درجاتهن في مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها.

الجدول (13) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في الأبعاد الفرعية لمقياس التوجهات الهدفية وبين درجاتهن في مقياس تأجيل الإشباع (ن=359)

الأبعاد	تأجيل الإشباع
أهداف التمكُّن	0.2489**
أهداف الأداء- إقدام	-0.0118
أهداف الأداء-تجنُّب	0.0311

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (13) عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد مقياس التوجهات الهدفية: (أهداف الأداء-إقدام، أهداف الأداء-تجنُّب)، وبين الدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

كما يتضح من الجدول (13) أن هناك علاقات طردية (موجبة) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين بعد: (أهداف التمكُّن)، وبين الدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات أهداف التمكُّن لدى عينة البحث ارتفع مستوى تأجيل الإشباع لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات، مثل: (Bembenutty,2001؛ حسانين،2010؛ العطيات، 2014)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة المرحلة النمائية وهي المرحلة الجامعية التي تقترب من مرحلة الرشد، ويتميز أفرادها بتحمل المسؤولية والنضج المعرفي والثبات الانفعالي، والقدرة على التخطيط للمستقبل مما يجعلهم يميلون إلى تبني أهداف التمكُّن، ويعملون على تأجيل إشباعاتهم للحصول على المنفعة طويلة المدى، ولقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن غالبية أفراد العينة تبنين أهداف التمكُّن، وجاء مستوى تأجيل الإشباع لديهن مرتفعًا.

إن الطالبات المتبنّيات لأهداف التمكُّن يمتزن بوضوح الرؤية، والقدرة على التنظيم الذاتي، والتخطيط للحياة الأكاديمية، والإقدام نحو المهام من خلال الجهد، والمثابرة، والتفاعل الإيجابي. وإن تأجيل الإشباع واحدة من الوسائل المعينة لتحقيق أهداف التمكُّن؛ لذلك فإنهن يقمن بجهد في ضبط النفس والتحكُّم بها، والسيطرة على بعض الرغبات والأهواء التي قد تعيق خطتهن المرسومة، فالطالبة قد تؤجل بعض الأنشطة الترفيهية أو غير الضرورية عند وجود عدد من المهام الأكاديمية مثل الاختبارات والبحوث والمشاريع.

التوصيات:

- الاهتمام بالمعايير الشخصية في قبول الطالبات في الكليات الصحية خاصة فيما يتعلق بطبيعة الأهداف المتبناة لدى الطالبات، ومعالجة حالات الطالبات اللاتي أظهرن أهدافًا تجنبية.
- الاهتمام بتحفيز وتشجيع الطالبات المتفوقات في الجامعة بشكل عام، والكليات الصحية بشكل خاص؛ من خلال المكافآت والجوائز والاشتراك في المسابقات والمؤتمرات، لما أبدته الطالبات من تبني أهدافًا إيجابية وتأجيلا للإشباع.
- تصميم بيئات تعليمية جاذبة وتفاعلية ومرتبطة بواقع الطلبة، باستخدام استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات، وأسلوب حل المشكلات، والإبداع، والتفكير الناقد بما يحقق انهماك الطلبة في التعلُّم.
- القيام بمزيد من الدراسات والبحوث للكشف عن العوامل التي يمكن أن تعزز انهماك الطلبة في أنشطة التعلُّم في القاعات الدراسية.
- إجراء دراسات مقارنة في متغيرات الدراسة بين طلبة الكليات الصحية وطلبة التخصصات الأخرى كالتخصصات الإنسانية.

المصادروالمراجع

أغريب، أ. (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا في تأجيل الإشباع والتوجهات الهدفية، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.*

الحربي، م. (2015). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، 27(3)، 461-488.

حسانين، م. (2010). دراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية، وتوجهات الهدف، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية - جامعة بنها. *مجلة كلية التربية ببنها*، 21(83)، 1-46.

حسن، ع. (2008). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلُّم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (58)، 225-278.

الزعبي، ر. (2013). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(2)، 221-241.

الزغول، ر. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 2(3)، 115-127.

الزكري، ن. (2016). أثر برنامج تدريبي في التفكير في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الاختراعي لدى طالبات الصف التاسع بالمملكة العربية السعودية. *دراسات: العلوم التربوية*، 43(2)، 949-971.

عبد الرحمن، ع. (2018). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلُّم، *رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.*

عبد الفتاح، ص. وماكلاند، م. (2017). تكافؤ البنية العاملية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي عبر عينتين من المراهقين العمانيين والبريطانيين: دراسة سيكومترية عبر ثقافية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 11(1)، 71-101.

العتوم، ع. وأبوهلال، هـ. (2018). فعالية برنامج تدريبي معرفي في ضوء التوجهات الهدفية على أنماط العزو السببي. *دراسات: العلوم التربوية*، 45(4)، 91-105.

العطيات، خ. (2014). فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الطفولة والتربية*، 6(20)، 149-206.

العنزي، س. (2016). الفاعلية الذاتية وعلاقتها في الانهماك بتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحائل. *مجلة التربية*، (171)، 480-500.

References

Abd Alrahman, A. A. H., & Azaghlool, R. O. (2018). A Causal Model of the Relationship among Psychological Needs, Goal Orientations and Engagement in Learning. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, *8*(24), 14.

Agraib, A. (2018). The Impact of a Training Program Based on Self-Regulated Learning Strategies on Academic Delay of Gratification and Goal Orientations-in Arabic-(Unpublished doctoral Dissertation). *Yarmouk University, Jordan*.

Al anzi, S. (2016). Self-efficacy and its relationship to learning English among middle school students in Hail (in Arabic). *Education Journal*, (171), 480-500.

Alatiyyat, K. (2014). Examination the ability to academic delay of gratification and its relationship to goal orientations and academic achievement for university students (in Arabic). *Journal of childhood and education*, 6(20), 149-206

Alharbi, M. (2015). Engagement in Learning in light of the different source of Cognitive load & order Cognitive Holding Power & level of Learned Helplessness Among secondary school students (in Arabic). *Journal of Educational Science,* 27(3),460-488

AlZuabi, R. (2013) Students engagement in learning English and its relationship with both students relationship with their English teachers and their attitudes towards learning English (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 9(2), 221-241

Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning & Individual Differences*, 10(4), 329-337.

Bembenutty, H. (2001). Self-Regulation of Learning in the 21st Century: Understanding the Role of Academic Delay of Gratification.

Bembenutty, H. (2004). Perception of Self-Efficacy, Academic Delay of Gratification, and Use of Learning Strategies among Korean College Students. *Online Submission*.

Chow, B. (2006). *Conceptual overlap between theories of attachment and motivation* (Doctoral dissertation, Faculty of Education-Simon Fraser University).

Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary educational psychology*, 30(1), 43-59.

Fattah, S. A., & McClelland, M. (2017). The Invariance of Factorial Structure of the Academic Delay of Gratification Scale across Two Samples of Omani and British Adolescents: A Cross-Cultural Psychometric Study. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, *11*(1), 71-101.

Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual differences*, 19(1), 53-60.

Gore, T. J. (2014). *Goal Orientations and Self-Efficacy Interactions on Self-Set Goal Level* (Doctoral dissertation, Wright State University).

Gunuc, S. (2014). The Relationships Between Student Engagement And Their Academic Achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *5*(4), 216-231.

Hasan, E. (2008). academic delay of gratification and itis relationship to both Learning Strategies & academic achievement among students of the Faculty of Education at the Zagazig University (in Arabic). *Educational college Journal of Zagazig*, (58), 225-278

Hasanen, M. (2010). Study the relationship between academic delay of gratification and its motivation, goal orientations, and academic achievement for a sample of students from the college of education – Benha University (in Arabic). *College of Education Journal Benha,* 21(83),46-1

Hudaykulov, A., Hongyi, X., & Galib, M. A. (2015). Impact of Goal Orientation Theory on Social Capital: The Implications for Effective Team Cooperation in Uzbekistan Textile Industry. *International Journal of Management*

Science and Business Administration, 1(6), 58-71.

Hughes, K. (2012). *Impact of Student Engagement on Achievement and Well-Being* (Unpublished Academic Dissertation), Carleton University, Canada.

Jalali, S., Zeinali, M., & Nobakht, A. (2014). Effect of Goal Orientation on EFL Learners' Performances in CBT and PBT Across Gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(2014) 727–734.

Lee, C., Hayes, K., Seitz, J., Distefano, & O'connor, D. (2016). Understanding Motivational Structures that Differentially Predict Engagement and Achievement in Middle School Science. *International Journal of Science Education*, 192-215.

Lee, S. (2013). *A Relationship between Course-level Implementation of First Principles of Instruction and Cognitive Engagement: A Multilevel Analysis* (Unpublished Doctor Dissertation), Syracuse University, New York.

Lerdpornkulrat, T., Poondej, C., & Chatthin, N. (2010). Motivational Goal Orientation and Self-Efficacy Beliefs of Computer Science Undergraduate Students in Thailand, *Paper presented at 9th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology, Iwate Prefectural University, Japan.*

Lyles, D. L. (2015). *An Examination of the Relationship between Service-Learning, Cognitive Engagement, and Self-Efficacy for High School Students* (Unpublished Doctor Dissertation), North Carolina A&T State University, Greensboro, North Carolina.

Manwaring, K. C. (2017). *Emotional and Cognitive Engagement in Higher Education Classrooms* (Unpublished Doctor Dissertation), Brigham Young University, Utah.

Mastrotheodoros, S., Talias, M. A., & Motti-Stefanidi, F. (2017). Goal Orientation Profiles, Academic Achievement and Well-Being of Adolescents in Greece. In R. Dimitrova (ed.*), Well-Being of Youth and Emerging Adults across Cultures, Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*. Springer International Publishing AG.

McCollum, D. L., & Kajs, L. T. (2007). Applying Goal Orientation Theory in an Exploration of Student Motivations in the Domain of Educational Leadership. *Educational Research Quarterly*, *31*(1), 45-59.

Napora, L. (2013). *The Impact of Classroom-Based Meditation Practice on Cognitive Engagement, Mindfulness and Academic Performance of Undergraduate College Students* (Unpublished Doctor Dissertation), University at Buffalo, State University of New York, USA.

Otoum, A. & Abu-Hilal, H. (2018). The Effectiveness of Cognitive Training Program in Light of Goal Orientation on Causal Attribution (in Arabic). *Dirasat: Journal Educational Science*, *45*(4), 91-105. Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/13051.

Papa, L. A. (2015). *The impact of teaching and academic self-efficacy on student engagement and academic outcomes* (Doctoral dissertation, Utah State University).

Phan, H. (2014). An Integrated Framework Involving Enactive Learning Experiences, Mastery Goals, and Academic Engagement-Disengagement. *Europe's Journal of Psychology*, *10*(1), 41-66

Pulkka, A-T., & Niemivirta, M. (2015). The relationships between adult students' achievement goal orientations, self-defi ned course goals, course evaluations, and performance. *Journal for Educational Research Online*, *7*(3), 28–53.

Roebken, H. (2007A). *Multiple Goals, Satisfaction, And Achievement In University Undergraduate Education: A Student Experience in the Research University (SERU) Project Research Paper*. CSHE Research & Occasional Paper Series, University Of California, Berkeley.

Roebken, H. (2007B). The Influence of Goal Orientation on Student Satisfactions, Academic Engagrment and Achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *5*(3), 679-704.

Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Adv in Health Sci Educ.*, *16*(2011), 465–479

Salameh, L. A. M. (2017). `Assessing EFL Learners' Awareness of Their Cognitive Engagement in Their English Reading Classes at the University of Hail-KSA. *International Journal of Language and Linguistics*, *4*(2), 60-70.

Sani, A. & Rad, R. (2015). The Structural of Relationship between Informational Style, Achievement Goals and

Cognitive Engagement. *European Online Journal of Natural and Social Sciences, 4*(1),219-228

Shum, K. Z. (2017). *Exploring the Facilitators and Barriers of Cognitive Engagement among Ninth Grade Students in Accelerated Curricula* (Unpublished Academic Dissertation), University of South Florida, USA.

Stoof, J. C. (2010). Quantitative Approaches to Epistemology and Learning in *The Meaning of Learning and Knowing*. The Netherlands: Sense Publishers

Takashiro, N. (2016). What Are the Relationships Between College Students' Goal Orientations and Learning Strategies? *Psychological Thought, 9*(2), 169–183.

Veiga, F. H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I. N., Nogueira, J., ... & Pereira, T. (2012). Students' engagement in school: A literature review. In *5th International Conference of Education, Research, and Innovation-ICERI 2012* (pp. 1336-1344).

Was, C. A. (2006). Academic achievement goal orientation: Taking another look.

Yeo, G. B., Sorbello, T., Koy, A., & Smillie, L. D. (2008). Goal orientation profiles and task performance growth trajectories. *Motivation and emotion*, *32*(4), 296-309.

Zagul, R. (2006). Goal patterns in students of Mutah University and their relationship to study strategies they use (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences, 2*(3), 115-127.

Zakari, N. (2016). THE EFFECT OF A TRAINING PROGRAM IN THINKING IN LIFESITUATIONS ON IMPROVING THE SKILLS OF INVENTIVE CONGNITIVE THINKING FOR THE NINTH GRADE STUDENTS IN THE KINGDOM OF SUDIA ARABIA.

Zaleski, D. J. (2012). *The influence of momentary classroom goal structures on student engagement and achievement in high school science* (Doctoral dissertation, Northern Illinois University).

Zhu, X., Chen, A., Ennis, C., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M., ... & Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and achievement in physical education. *Contemporary educational psychology*, *34*(3), 221-229.