جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف الجنس ونوع الإعاقة والمرحلة العمرية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة

إعداد

د/ هبة محمد إبراهيم سعد

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة دمياط

تاريخ الاستلام :٦ مايو ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٢٦ مايو ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن أثر كلاً من الجنس ونوع الإعاقة والمرحلة العمرية على الانهماك في مهمات التعلم لدى عينة تكونت من (٧٠) ذكر وأنثى من ذوي الاحتياجات الخاصة (معاقين عقلياً – معاقين سمعياً – معاقين بصرياً – ذوي صعوبات تعلم). وتكونت أدوات البحث من مقياس الانهماك بالتعلم. وتوصل البحث إلى:

١- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في مهمات التعلم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

٢–يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في مهمات التعلم تعزى إلى متغير نوع الإعاقة لصالح المعاقين سمعياً.

٣– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في مهمات التعلم تعزى إلى متغير المرحلة العمرية لصالح الفئة من (١٢–١٥) سنة.

الكلمات المفتاحية: الانهماك بالتعلم – ذوي الاحتياجات الخاصة – نوع الإعاقة – المرحلة العمرية.

Engagement in learning in light of the different gender, type of disability & age stage among with special needs

Abstract

The research aims to detect the impact of gender and type of disability and age stage on engagement in learning tasks with sample consisted of (70) males and females with special needs (mentally handicapped - hearing impaired - visually impaired - with learning disabilities). The research tools consisted of scale engagement in learning. The research concluded:

1- There are no statistically significant differences in engagement in learning tasks due to the gender variable (male, female).
2- There are statistically significant differences in the engagement in learning tasks due to the type of disability variable in favor of the hearing impaired.
3- There are statistically significant differences in the engagement in learning tasks due to the variable of the age stage in favor of the group from (12-15) years.

key words: Engagement in learning - with special needs - type of disability - age stage**.**

مقدمة:

لقد خلق الله تعالى البشر على مستوياتٍ مختلفةٍ من الصحة والقدرات، وجعل كلاً منهم يحتاج الآخر، لذلك يُعاني بعض الأفرادِ في المجتمعِ مِنْ أمراضٍ تحدُّ مِنْ قدراتهم العقليّة، والجسديّة، والنفسيّة، والتي تُؤثّرُ بشكلٍ كاملٍ على حياتِهم، لذا فهم يحتاجون إلى عنايةٍ خاصّةٍ تتناسبُ مع مُتطلّباتهم واحتياجاتهم، ويُطلقُ على هؤلاء الأفراد مُسمّى ذوي الاحتياجات الخاصّة.

ويتم تصنيفهم إلى مجموعات فرعية بغرض التعليم علي النحو التالي:

١– الاختلافات في الجانب العقلي – المعرفي: وتشمل الأطفال المتفوقين عقلياً والموهوبين والمتخلفون عقلياً.

٢– الاختلافات الحسية: وتضم الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية.

٣– الاختلافات التواصلية: وتشمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وكذلك من يعانون من اضطرابات في النطق واللغة.

٤– الاختلافات السلوكية: وتشمل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الشخصية أو أخلاقية، أو اضطرابات نمائية عامة أو شاملة.

٥– الاختلافات البدنية: وتشمل الأطفال الذين يعانون من إعاقات حركية أو اضطرابات نيرولوجية، أو أمراض عضوية مزمنة.

٦– الاختلافات الشديدة والمتعددة: وتضم الأطفال الذين يعانون من عدة إعاقات في وقت واحد (شلل دماغي وإعاقة عقلية، أو صمم وكف بصر، أو إعاقة سمعية وإعاقة عقلية ... الخ).

ويقتصر البحث الحالي على الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية لأنهم أكثر انتشاراً ويتعدد حجم مشكلاتهم، والطبيعة الخاصة بهم من مجتمع إلى آخر.

فمثلاً يتأثر أداء الأطفال المعوقين سمعياً بشكل سلبي في مجالات التحصيل الأكاديمي كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة تأخر نموهم اللغوي، وتواضع قدراتهم اللغوية، إضافة إلى تدني مستوى دافعيتهم وعدم ملاءمة طرق التدريس المتبعة، ويبدو ذلك واضحاً في الانخفاض الملحوظ في معدل التحصيل القرائي خاصة، وتشير نتائج البحوث إلى أن هذا

المعدل يقل في المتوسط بأربعة أو ثلاثة صفوف دراسية عن مستوى تحصيل العاديين في العمر الزمني نفسه (حنان أبو منصور، ٢٠١١، ص٥١).

كما يتأثر أداء ذوي صعوبات التعلم بشكل سلبي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة أو الكتابة أو الحساب (بادي حياة، ٢٠١٥، ص٦٧)، حيث يجدون مشكلة في اقتناء واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يتعاملون بها مع المواقف الأكاديمية، كما يبدو عليهم عدم وعيهم بمتطلبات التعلم، وعدم أو ضعف القيام بالإجراءات اللازمة لاكتساب المعلومات، فالصفة السائدة بينهم عدم الاستخدام الصحيح لاستراتيجيات التعلم، إما لعدم توفرها لديهم أو لضعفها، أو لعدم التوفيق بين نوع الاستراتيجية ومتطلبات المادة (إبراهيم أبو نيان، ٢٠٢٠، ص٢٥).

وأيضاً يتدنى تحصيل المعاقين بصرياً وهذا التدني غير ناجم عن فقدان البصر بحد ذاته بل نجم عن عوامل آخرى مثل ضعف التوقعات أو عدم الحصول على تدريب كاف على طريقة برايل أو ضعف الإدراك الفونولوجي (فريال شنيكات ونايفة الشوبكي، ٢٠١٨، ص٢٢٢).

كما يتسم المعاقين عقلياً من الناحية العقلية والمعرفية ببطء في التعلم مقارنة بالعاديين الذين هم في نفس السن، قصور في الفهم والاستيعاب، وتدني المقدرة على التحصيل الدراسي، ضعف القدرة على التركيز والانتباه، القصور في استيعاب المفاهيم والتفكير المجرد، وتأخر النمو اللغوي وقصور في اللغة اللفظية (حسن شحاته، علي جاب الله، عطاء بحيري، ومحمد زغاري، ٢٠١٨، ص١٠١).

يتضح من خلال الخصائص السابقة أن تحصيلهم الأكاديمي أقل من زملائهم في نفس العمر الزمني، لذا لكي نستطيع التنبؤ بدقة بمدى قدرة هؤلاء الفئات على التحصيل ونمط المواظبة على الدوام المدرسي والتكيف الأكاديمي والتخرج من المدرسة يجب قياس الانهماك بالتعلم لديهم.

وفي هذا الصدد يُعرف مروان الحربي (٢٠١٥، ص٤٧٠) الانهماك بالتعلم بأنه انشغال الطالب بنشاط ذي صلة مباشرة بعملية التعلم داخل غرفة الصف وذلك من خلال الانتباه والمشاركة وبذل الجهد والالتزام بتعليمات المعلم.

ويتضمن الانهماك بالتعلم ثلاثة مكونات هم مكوناً سلوكياً (بمعنى المشاركة في المهام والأنشطة أثناء الحصة مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي)، مكوناً انفعالياً (بمعنى

المشاعر والاتجاهات والإدراكات نحو المدرسة)، ومكوناً معرفياً (بمعنى الشعور بالكفاءة والرغبة في بذل الجهد، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء عملية التعلم واستراتيجيات التعلم الحديثة والفعالة والاهتمام بموضوع التعلم) (رفعه الزعبي، ٢٠١٣، ص٢٢٢؛ حسني النجار، ٢٠١٩، ص٩٥).

واختارت الباحثة هذا المتغير بالأخص لأنه يمثل أحد المبادرات والأهداف الكبرى لمؤسسات التربية والتعليم؛ إذ يستطيع المتعلم من خلاله الاندماج الكامل في الأنشطة التعليمية مما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق الأصالة، والابتكار، والإبداع، والكفاءة أكاديمية؛ كما أنه يعد من المفاتيح الحقيقية لتقييم أو تحسين مخرجات التعليم وتحسين المناهج وطرق التدريس؛ كما أنه يضمن تحقيق أقصى متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي،كما يسهم في تحسين المناخ والبيئة التعليمية، وأخلاقيات، وثقافة العمل الأكاديمي (مروان الحربي، ٢٠١٥، ص٤٦٢).

كما يعكس الانهماك الطاقة التي تحرك المتعلم لإنجاز الأعمال الدراسية الصعبة حيث يظهر انهماك المتعلم في الدراسة في صورة الحصول على درجات دراسية أفضل، وبذل المزيد من الجهد في الأعمال الدراسية الصعبة، وزيادة الفهم والمتعة في الدراسة. وبذلك يعد الانهماك في التعلم مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل: تدني مستوى التحصيل الدراسي، والشعور بالملل والاغتراب، والتسرب من الدراسة (إبراهيم إسماعيل، ٢٠٢٠، ص ص١٦–١٧).

مشكلة البحث:

التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بغض النظر عن مستوى ذكائهم حيث نجد أن ذوي صعوبات التعلم من ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط إلا أن تحصيلهم الدراسي منخفض في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية بسبب ضعف قدراتهم على تجهيز ومعالجة المعلومات، وأيضاً ذوي الإعاقة البصرية والسمعية على الرغم أن معظمهم من ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط إلا أنهم يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب إعاقتهم الحسية، أما ذوي الإعاقة العقلية نظراً لانخفاض مستوى ذكائهم يعانون من انخفاض عام في التحصيل الدراسي.

ومن خلال اطلاع الباحثة على نتائج الدراسات السابقة اكتشفت أن متغير الانهماك في التعلم يمكن من خلاله التنبؤ بمدى قدرة ذوي الاحتياجات الخاصة على التحصيل ونمط المواظبة على الدوام المدرسي والتكيف الأكاديمي والتخرج من المدرسة.

كما أن انهماك الطلاب في الحياة الأكاديمية يعمل على تعزيز قدرات جميع الطلاب على تعلم كيفية التعلم الذاتي لكي يصبحوا متعلمين مدى الحياة في مجتمع يعتمد على المعرفة ويؤكد العديد من الباحثين على أن انخفاض مستوى الانهماك الأكاديمي ينذر بتحصيل دراسي منخفض في المستقبل ومشكلات سلوكية عديدة مثل التسرب الدراسي، ويعتبر الانهماك الأكاديمي مؤشراً ومنبئاً للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي والقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات، كما يشير إلى مدى مشاركة الطالب بفعالية في أنشطة التعلم.

وعلى الرغم من أهمية هذا المتغير إلا أنه من خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة اتضح لها ندرة في الدراسات العربية – في حدود علم الباحثة– التي تناولته لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أو حاولت كشف الفروق فيه بين فئات التربية الخاصة المختلفة.

كما تناقضت نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في الانهماك في التعلم (إبراهيم إسماعيل، ٢٠٢٠؛ شروق الزهراني، ٢٠١٨؛ رفعه الزعبي، ٢٠١٣؛ أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات، ٢٠١٩؛ زهرة الموسوي، ٢٠١٧؛ حسن عابدين، ٢٠١٩)، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الانهماك في التعلم بين الذكور والإناث لصالح الإناث بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الفروق في الانهماك في التعلم لصالح الذكور ولكن أشارت نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الانهماك في التعلم، وكذلك اختلفت نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بدراسة الفروق في المرحلة العمرية أو الدراسية في الانهماك في التعلم (زهرة الموسوي، ٢٠١٧؛ أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات، ٢٠١٩؛ إبراهيم إسماعيل، ٢٠٢٠)

لذا قامت الباحثة بإجراء البحث الحالي من أجل الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– هل هناك فروق في الانهماك في التعلم تعزى لمتغير جنس الطالب؟

٢– هل هناك فروق في الانهماك في التعلم تعزى لمتغير نوع الإعاقة؟

٣– هل هناك فروق في الانهماك في التعلم تعزى لمتغير المرحلة العمرية؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١– الكشف عن أثر الجنس على الانهماك في التعلم.

٢– الكشف عن أثر نوع الإعاقة على الانهماك في التعلم.

٣– الكشف عن أثر المرحلة العمرية على الانهماك في التعلم.

٤– اقتراح برامج تدريبية لرفع مستوى الانهماك في التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تحسين تحصيلهم الأكاديمي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث مما يأتي:

١– يتناول هذا البحث متغيراً في البيئة الصفية لم يحظ باهتمام الباحثين على الرغم من أهميته في تحقيق عمليتي التعلم والتعليم للأهداف التدريسية والتربوية بشكل عام وهو الانهماك في مهمات التعلم.

٢– يعد سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم عنصراً أساسياً من عناصر عملية التعلم والتعليم وهدفاً رئيسياً يسعى المعلم إلى تحقيقه ومؤشراً على فعالية المعلم في التدريس وإدارة الصف. أما بالنسبة للطلبة فإن الانهماك في مهمات التعلم يشكل خبرة ايجابية تشكل عاملاً أساسياً في تحصيل الطلبة وتكيفهم المدرسي.

٣– ندرة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت متغير الانهماك في التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين حظي هذا المتغير بالاهتمام البحثي في الدراسات الأجنبية. وتوصلت الدراسات الأجنبية إلى نتائج توصي بأهمية وضرورة دراسة موضوع الانهماك في مهمات التعلم.

٤– بناء مقياس الانهماك في التعلم الذي يمكن استخدامه في دراسات لاحقة.

٥– استخدام نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج تدريبية ترفع مستوى الانهماك في التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

المصطلحات الإجرائية:

تتمثل مصطلحات ومفاهيم البحث الإجرائية فيما يلي:

١ – الانهماك بالتعلم:

هو مدى الجهد السلوكي والمعرفي والانفعالي الذي يبذله المتعلم للاندماج في المهمات التعليمية المتنوعة لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً(عبد السلام عبد الرحمن ورافع الزغول، ٢٠١٨، ص١٨٥).

وبناء عليه تُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه انشغال الطالب بنشاط ذي صلة مباشرة بعملية التعلم داخل غرفة الصف وذلك من خلال الانتباه والمشاركة في المهام والأنشطة وبذل الجهد والالتزام بتعليمات المعلم.

٢ – ذوي الاحتياجات الخاصة:

هم هؤلاء الذين يحتاجون إلى رعاية أو معاملة خاصة تبعاً لظروفهم الخاصة التي يعيشون فيها وتبعاً لتفكيرهم الخاص نحو أنفسهم ونحو المجتمع (هبه عوض، ٢٠١٤، ص٦٠).

وبناء عليه تُعرفه الباحثة إجرائياً بأنهم مجموعات من الأفراد تعرضوا لظروف خاصة مختلفة جعلتهم يبتعدون عن مستوى الفرد المتوسط وذلك في قدراتهم العقلية أو الحسية أو الوجدانية أو غيرها مما يتطلب تقديم مجموعة من الخدمات الخاصة لفترة دائمة أو مؤقتة تساعدهم على النمو والتعلم والتدريب وتمكنهم من التكيف مع ظروفهم وتلبية متطلبات حياتهم اليومية أو العملية أو الوظيفية أو المهنية أو الثقافية أو الأسرية أو الاجتماعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الانهماك بالتعلم

بدأ الاهتمام بمفهوم الانهماك بالتعلم في الأدب التربوي منذ منتصف (١٩٩٠)، وبشكل جوهري في (١٩٨٤) عندما اقترح الكسندر أوستن النظرية التنموية لطلاب الجامعات التي تركز على مفهوم الانهماك.

وقد استخدم الباحثون مصطلح الانهماك في عدة مسميات تحمل في جوهرها معاني متقاربة، ومن تلك المسميات الاندماج الطلابي، الاندماج المدرسي، الانهماك الطلابي، الانهماك في التعلم، الانهماك الدراسي، والانغماس الأكاديمي.

وفيما يلي توضح الباحثة مفهوم الانهماك بالتعلم وأبعاده.

مفهوم الانهماك بالتعلم:

تعددت التعريفات التي تناولت الانهماك بالتعلم ومن أهم التعريفات لها ما يلي:

يُعرفه McClenny (2006, 47) الانهماك بالتعلم بأنه مقدار الطاقة والوقت التي يشارك بها المتعلم في الأنشطة التعليمية الهادفة وذات المعنى.

بينما يُعرفه Coates (2007, 122) بأنه بناء واسع يشمل الجوانب الدراسية وغير الدراسية لخبرة الطالب والتي تتضمن المشاركة في المهام الدراسية الصعبة، وإقامة العلاقات مع القائمين بالتدريس، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية والشعور بدعم مجتمع التعلم.

ويراه Mehdinezhad (2011, 49) بأنه مفهوم يمثل مشاركة الطالب في الأنشطة التي تسهم في التعلم والاحساس بالانتماء للمجتمع الدراسي، والتفاعل مع المعلمين والأقران.

بينما تُعرفه رفعه الزعبي (٢٠١٣، ص٢٢٩) بأنه انشغال الطالب بنشاط ذي صلة مباشرة بعملية التعلم داخل غرفة الصف وذلك من خلال الانتباه والمشاركة وبذل الجهد والالتزام بتعليمات المعلم.

أما Jolien (2014, 49) يُعرفه بأنه المشاركة في أنشطة التعلم من خلال بذل الجهد والتركيز على تنفيذ المهام الدراسية، ويصاحب ذلك مشاعر إيجابية تظهر في الحماس والتفاؤل وحب الاستطلاع والالتزام.

ويُعرفه حلمي الفيل (٢٠١٤، ص٢٦٦) بأنه إجمالي ما يخصصه المتعلم من طاقة وجهد ووقت ودوافع وإمكانات أثناء أداء مهام وأنشطة التعلم حتى يتمكن من إثراء معارفه ومهاراته وخبراته وتحقيق أهداف التعلم التي يصبو إليها.

ويُعرفه مروان الحربي (٢٠١٥، ص٤٧٠) بأنه انشغال الطالب بنشاط ذي صلة مباشرة بعملية التعلم داخل غرفة الصف وذلك من خلال الانتباه والمشاركة وبذل الجهد والالتزام بتعليمات المعلم.

أما ولاء رشوان، زينب العربي، نادية الحسيني، ووليد محمد (٢٠١٦، ص٦٣٥) يعرفوه بأنه مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة المتاحة داخل بيئات التعلم المختلفة ورضاهم عن هذه البيئات.

في حين أن سلطان العنزي (٢٠١٦، ص٤٨٩) يُعرفه بأنه توجه الطلبة نحو العملية التعليمية داخل غرف الصف من الناحية السلوكية والمعرفية والوجدانية والتزامه الذاتي بالمشاركة في أنشطة التعلم وذلك لتحقيق الأهداف المخطط لها.

وأيضاً يُعرفه وسام القصبي وعبد الناصر أمين (٢٠١٧، ص٢٣) بأنه مدى مشاركة الطالب وتفاعله مع الحياة في كافة مجالاتها الأكاديمية والتربوية والانفعالية والاجتماعية داخل إطار من خلال بذل الطاقة والجهد.

ويُعرفه عبد السلام عبد الرحمن، ورافع الزغول (٢٠١٨، ص١٨٥) بأنه مدى الجهد السلوكي والمعرفي والانفعالي الذي يبذله المتعلم للاندماج في المهمات التعليمية المتنوعة لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

بينما تُعرفه إيمان عبد الكريم وأسماء خضير (٢٠١٨، ص١١٤) بأنه مستوى من الاستثمار والجهد النفسي الذي يبذله الطالب من أجل إتقان المهام المطلوبة وتطوير عملية التعلم من خلال التنظيم الذاتي واستخدامه للاستراتيجيات المعرفية السطحية والعميقة.

ويُعرفه عبد الناصر عبد البر (٢٠١٩، ص٢٠٧) بأنه حرص الطالب على المشاركة في الأنشطة المتعلقة بمقر ما، وتفضيله لها مقارنة بالأنشطة الأخرى، لتحقيق الأهداف المنشودة، والتفوق في دراسة المقرر.

و يُعرفه حسن عابدين (٢٠١٩، ص١٩١) بأنه انخراط الطالب ومشاركته في الأنشطة، سواء داخل القاعات الدراسية أو خارجها.

ويُعرفه أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات (٢٠١٩، ص١٥٤) بأنه مساعدة الطالب في تحديد شعوره بالانتماء إلى البيئة التعليمية، والشعور بالأمن والأمان، بالإضافة إلى تكوين علاقات قد تكون شخصية أو اجتماعية مع أقرانه الطلبة، كما يشمل المدى الذي يتحدد فيه نجاح وتقدم الطالب في الصفوف الدراسية.

مكونات الانهماك بالتعلم:

يعد الانهماك بالتعلم للطلبة بؤرة المناقشات المتعلقة بعوامل النجاح الأكاديمي، وهناك قدر كبير من الأدبيات حول هذا المفهوم. على الرغم من أن لها مفاهيم مختلفة وعلى وفق الباحثين والاطار النظري لهم، وقد اتفقت الدراسات على نطاق واسع فيما يتعلق بطبيعة مفهوم الانهماك بالتعلم وتعدد أبعاده أي (المعرفية، الوجدانية، والسلوكية):

١– الانهماك الانفعالي:

ويتضمن المشاعر والاتجاهات ومدركات بيئة التعلم التي تدفع المتعلم نحو المبادرة لبدء نشاط التعلم، والمشاركة في المهام، والأنشطة التعليمية، والاستمرار فيها؛ بالإضافة إلى مشاعر الانتماء والتشارك والتعاون مع الزملاء.

٢– الانهماك السلوكي:

ويتضمن استخدام استراتيجيات التعلم التي تهدف إلى كف أنماط السلوك التي تبعد عن الاستمرار في عملية التعلم.

٣– الانهماك المعرفي:

ويتضمن الشعور بالكفاءة والرغبة في بذل الجهد أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى التنظيم والتخطيط الذاتي لأنشطة التعلم (مروان الحربي، ٢٠١٥، ص ص٤٦٣–٤٦٤؛ وليد خليفة، ٢٠١٥، ص ص٦٥٤–٦٥٥).

<u>العوامل المؤثرة في الانهماك بالتعلم:</u>

اشار سلطان العنزي (٢٠١٦، ص٤٨٤؛ عبد الناصر عبد البر، ٢٠١٩، ص٢١٥) إلى أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في تحقيق الانهماك وهي:

١– عوامل متعلقة بالمتعلم نفسه ومنها (الثقة بنفسه وأساليب العزو التي تتحكم في سلوكه وتصرفاته والكفاية الذاتية التي يدركها عن ذاته).

٢– عوامل مدرسية ومنها:

(١) تهيئة البيئة الفيزيقية والبيئة الانفعالية الآمنة.

(٢) الاهتمام بالمناهج الدراسية بكافة عناصرها والتي تشمل:

١) الأهداف بحيث تكون منسجمة مع حاجات وخصائص الطلبة.

٢) المحتوى بحيث يرتبط بواقع حياة الطالب.

٣) طرق التدريس بحيث تجعل الطالب محور العملية التعليمية وأن يكتشف ويبني المعرفة بنفسه.

٤) وسائل التعليم ينبغي أن تتصف بالتنوع وتخاطب الحواس المختلفة للطالب وأن تتميز بالتشويق وجذب انتباه الطلبة.

٥) الأنشطة يجب أن تنسجم مع اهتمامات الطلبة وميولهم.

٦) التقويم بحيث يستخدم التقويم التكويني من خلال أساليب متعددة والتركيز على التقويم البديل.

٧) المعلم من حيث اتجاهاته وميوله تجاه الطلاب وتجاه مهنة التدريس، وكذلك إعداده المهني.

٣– عوامل خارجية وتتمثل في السياق الذي يعيش فيه الطالب مثل:

(١) الأسرة حيث تؤثر الظروف الأسرية التي يعيش بها الطالب على الانهماك في عملية التعلم.

(٢) الأصدقاء يؤثر نوعية الأصدقاء على اتجاهات الطلبة نحو عملية التعلم.

مميزات الانهماك بالتعلم:

يتميز الانهماك بالتعلم بثلاثة ميزات وهي:

١- القوة: يشير إلى شعور الطلبة بمستويات عالية من المرونة العقلية والطاقة أثناء الدراسة ورغبتهم في بذل الجهود واستثمارها في أنشطتهم الأكاديمية ذات الصلة، واستمرارهم في مواجهة التحديات، وأساليبهم الغيجابية في التعلم.

٢- التفاني: شعور الطلبة بالحماس، والإلهام، أهمية التحدي، والفخر للدخول في دراستهم.

٣- الاستيعاب: شعور الطلبة بالتمتع بعمق وتركيز تام في دراستهم (أفراح راضي،٢٠١٨، ص٤٤٦)

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الانهماك بالتعلم ما يلي:

دراسة Docker, Dona & Christenson (2007) هدفت إلى دراسة علاقة الطلبة بمعلميهم والسلوك الاجتماعي والانهماك في مهمة التعلم والتحصيل الأكاديمي لعينة من الطلبة الأمريكيين من أصل أفريقي، والذين صنفوا من قبل معلميهم على أنهم يعانون من مشكلات سلوكية. تكونت العينة من (٢٦) طالباً و(١٨) طالبة كما شملت العينة معلمي هؤلاء الطلبة. استخدمت في هذه الدراسة عدة مقاييس منها مقياس العلاقة بين الطلبة ومعلميهم من وجهة نظر كلا الطرفين، مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة من وجهة نظر كلا الطرفين، مقياس الانهماك في مهمات التعلم وتكون من صورتين الأولى للمعلم والثانية للطالب. كما تم استخدام مقياس يحدد من خلاله المعلم الأداء الأكاديمي للطالب ومقياس

آخر يطبق على الطلبة لتحديد مستوى مهارات القراءة. وقد أشارت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة إلى أن العلاقة بين المعلمين والطلبة من وجهة نظر المعلمين ارتبطت ارتباطاً ايجابياً ذا دلالة مع نوعية الانفعالات (أحد أبعاد مقياس تقدير الطالب لعلاقته بالمعلم) وكذلك ارتبطت ارتباطاً ايجابياً ودالاً مع انهماك الطلبة كما قدره كل من المعلمين والطلبة، كما ارتبطت أيضاً ارتباطاً سلبياً ذا دلالة مع عدد مرات الإقصاء يضاف إلى ذلك أن علاقة المعلمين بالطلبة من وجهة نظر المعلم ارتبطت ارتباطاً ايجابياً ودالاً مع تقدير كل من المعلمين والطلبة للمهارات الاجتماعية. وتشير النتائج بشكل عام أن علاقة الطلبة بمعلميهم ذات أهمية للتنبؤ بسلوك الطلبة الاجتماعي الانفعالي وانهماكهم في مهمات التعلم أكثر من التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

كما أجرى Thijs & Verkuyten (2009) دراسة بعنوان: الانهماك الموقفي المتوقع عند الطلبة: دور سلوك المعلم والانهماك الشخصي والجنس لدى عينة تتكون من ٢٤٨ طالبة و٢٥٥ طالباً في الصف التاسع، يدرسون في إحدى المدارس في مدينة أوروبية. تم قياس الانهماك الشخصي من خلال اختبار أعده الباحثان، أما الانهماك الموقفي فقد تم قياسه من خلال تقديم ثلاثة نماذج افتراضية تمثل سلوك المعلم المتسلط والحازم والمتساهل بحيث يقدر الطالب درجة الجهد المتوقع ومتعة التعلم في حالة كل من المعلمين الثلاثة. وأشارت أبرز النتائج إلى أن أدنى متوسط لدرجات أفراد العينة كان على مقياس متعة التعلم في حالة المعلم المتسلط وأعلى متوسط على نفس المقياس كان بالنسبة للمعلم المتساهل، أما بالنسبة لمقدار الجهد المتوقع أن يبذله الطالب فكان أعلى متوسط في حالة المعلم الحازم وأدنى متوسط في حالة المعلم المتسلط. وأشارت معاملات الانحدار أن الطلبة يتوقعون أن يبذلوا درجة أعلى من الجهد، ويشعرون بدرجة أعلى من المتعة في حالة: سلوك المعلم الحازم مقابل المعلم المتسلط، وسلوك المعلم المتساهل مقابل المعلم المتسلط. كما أفاد الطلبة أنهم يتوقعون بذل درجة أعلى من الجهد لسلوك المعلم الحازم مقابل المتساهل ولكن تقديرهم لمتعة التعلم كان متساوياً في حالة المعلم الحازم والمعلم المتساهل. أما بالنسبة لعامل الجنس وفيما يتعلق بالجهد المتوقع بذله فإن الأثر الايجابي للمعلم الحازم مقابل المتسلط كان أكبر عند الطالبات منه عند الطلاب. كما أشارت الطالبات إلى متعة التعلم عند التعامل مع المعلم الحازم بدرجة أعلى مما أشار إليه الطلبة الذكور.

بينما هدفت دراسة Wang & Eccles (2011) إلى بحث الانهماك السلوكي والمعرفي والوجداني وعلاقته بالنتائج الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى (١١٤٨) طالب وطالبة من الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر، واستخدمت الدراسة متوسط درجات الطلاب واستبيان مفتوح ومقياس الانهماك الأكاديمي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين انخفاض درجات الطلاب في الطموح الأكاديمي ودرجاتهم في أبعاد الانهماك الثلاثة، كما أوضحت نتائج الدراسة أن ٣٢% من التباين في مستوى الطموح الأكاديمي تم تفسيره من خلال الانهماك.

بينما دراسة رفعه الزعبي (٢٠١٣) هدفت إلى فحص علاقة سلوك انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية بكل من علاقتهم مع معلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. لذلك تم تطوير مقياساً لقياس سلوك الانهماك، وآخر للتعرف على طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلمين، كما استخدم مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية ، وبلغ حجم عينة الدراسة (٣٠٣) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتمتعون بدرجات انهماك متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الانهماك بين الجنسين.

أما دراسة Gunuc (2014) هدفت إلى فحص العلاقة بين الانهماك في التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى (٣٠٤) طالب. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الانهماك في التعلم ومقياس التحصيل الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الانهماك في التعلم والتحصيل الأكاديمي كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الانهماك في التعلم.

ولفحص العلاقة الارتباطية بين أهداف الإتقان وأهداف تجنب–الأداء والانهماك وعدم الانهماك الأكاديمي أجرى Phan (2014) دراسة باستخدام مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانهماك الأكاديمي على (٢٦٢) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في استراليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانهماك الأكاديمي وأهداف الإتقان.

وهدفت دراسة Diseth & Samdal (2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الانهماك المدرسي وأهداف الإنجاز لدى (١٢٣٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر

الأساسي في النرويج باستخدام مقياس الانهماك المدرسي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الانغماس والانهماك الانفعالي وأهداف الإتقان ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الانهماك وأهداف إقدام–الأداء. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين دافعية الانهماك وأهداف تجنب – الأداء.

وهدفت دراسة Mih, Mih & Dragos (2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز الانهماك السلوكي والانفعالي والتكيف الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثات مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانهماك السلوكي والانفعالي، ومقياس التكيف الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في رومانيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان والانهماك السلوكي والانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف إقدام–الأداء والانغماس السلوكي. فيما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف تجنب– الأداء والانهماك الانفعالي.

أما دراسة Lesther (2015) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمي والانهماك بالتعلم والتحصيل الدراسي لدى (٢٤٤) طالباً في المرحلة الجامعية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية والانهماك بالتعلم. كما كشفت الدراسة أن الانهماك بالتعلم يتوسط العلاقة بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

وأجرى Guvenc (2015) دراسة سعت لفحص ارتباط دعم المعلمين للحاجات النفسية وعلاقتهما بانهماك الطلبة لدى (٢٧٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع في تركيا. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الانهماك ودعم حاجتي الاستقلال والكفاءة.

أما دراسة نداء زهد (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التدريس ودورها على تفاعل انهماك الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية في محافظة سلفيت. استخدمت الباحثة أداتين بحثيتين لتحقيق اهداف الدراسة: الاستبانة والمقابلة. وقد وزع الاستبيان على جميع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في محافظة سلفيت في المدارس الحكومية وعددهم مائة وثمانية وثلاثون، أما بالنسبة للمقابلة فقد أجرت الباحثة عددا من المقابلات مع (٢٥) معلم ومعلمة

تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأّن هناك دورا إيجابياً لاستراتيجيات التدريس في زيادة انهماك الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية، كما يؤمن معلمو اللغة الإنجليزية في محافظة سلفيت بالدور الايجابي لاستراتيجيات التدريس في زياده انهماك الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية. علاوة على ذلك أظهرت النتائج أن هناك أثراً لمتغير الجنس والعمر على استخدام استراتيجيات التدريس في تعليم اللغة الإنجليزية لصالح الاناث على الذكور ولأعمار المعلمين بين سن (٣٠–٣٩) عاماً.

كما أجرى Lee, Hayes, Seitz. Distefanos & O'Connord (2016) دراسة هدفت بحث العلاقة بين عوامل الدافعية والانهماك والتحصيل عند طلبة المرحلة المتوسطة ضمن ثماني مناطق في الولايات المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧٤) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أهداف التمكن وانهماك الطلبة في حين لم توجد علاقة بين كل من أهداف الأداء والتجنب مع الانهماك.

بينما سعت دراسة زهرة الموسوي (٢٠١٧) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الانهماك بالتعلم وتقدير الذات لدى (٣٧٤) طالباً وطالبة من طلبة جامعة واسط. وطبق عليهم مقياس الانهماك بالتعلم ومقياس تقدير الذات. وتوصلت الدراسة إلى أن شخصية الطالب الجامعي اتسمت بمستوى من الانهماك بالتعلم على مستوى يمنحه الثقة الباعثة للأمل نحو تجدد الطموح لأجل تحقيق النجاح، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك بالتعلم بين الذكور والإناث لصالح الإناث، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك بالتعلم بين طلاب التخصص الإنساني وطلاب التخصص العلمي لصالح التخصص الإنساني، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك بالتعلم بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة، كما كشفت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الانهماك بالتعلم وتقدير الذات.

وهدف دراسة Petricevic, Rovan, Pavlin–Bernardic, Putarek & Viahovic–Stetic (2017) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين سمة الكمالية وحساسية التعزيز وتوجهات أهداف الإنجاز والانهماك الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الكمالية، ومقياس حساسية التعزيز، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس الانهماك الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) طالباً وطالبة من طلبة

المدارس الابتدائية في كرواتيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان والانهماك السلوكي والانهماك المعرفي، والانهماك الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف إقدام–الأداء والانهماك السلوكي، والانهماك المعرفي، والانهماك الانفعالي. فيما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف تجنب–الأداء والانهماك الانفعالي.

وهدفت دراسة Abdul Ghani & Saied (2018) إلى تحديد التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي والانهماك المعرفي والتحصيل الدراسي في ضوء النموذج السببي لدى(٣٠٨) طالب من طلبة جامعة القصيم في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الانهماك المعرفي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توجهات أهداف المهمة(إقدام وإحجام) لهما الأثر الأكبر على الانهماك المعرفي العميق من بين متغيرات النموذج السببي الأخرى.

بينما هدفت دراسة شروق الزهراني (٢٠١٨) إلى معرفة العلاقة بين الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية لدى ٥٠٠ طالباً وطالبة جامعية، وتم تطبيق مقياس الاندماج الاكاديمي ومقياس القيم النفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود شيوع للاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود ارتباط دال بين الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية، وظهر عدم وجود فروق في الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية تعزي للجنس، في حين وجدت فروق تعزى للتخصص الدراسي.

دراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على الفروق في الانهماك في دراسة الرياضيات التي ترجع إلى الجنس والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما، والكشف عن علاقته بأساليب التعلم وأساليب التفكير، وذلك على عينة قوامها (١٧٨) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية والرابعة تخصص الرياضيات بكلية التربية جامعة المنصورة، وطبق عليهم مقياس أساليب التعلم، ومقياسي أساليب التفكير والانهماك في دراسة الرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى عدم تأثر الانهماك في دراسة الرياضيات ودرجته الكلية بكل من الجنس والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما، ووجود علاقات دالة بين بعض أساليب التعلم وأساليب التفكير وبين أبعاد الانهماك في دراسة الرياضيات ودرجته الكلية، وأنه يمكن التنبؤ بأبعاد الانهماك في دراسة الرياضيات ودرجته الكلية من خلال بعض أساليب التعلم وأساليب التفكير.

من خلال نتائج الدراسات السابقة اتضح للباحثة ما يلي:

١– تناقض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الانهماك بالتعلم.

٢– تناقض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الفرق الدراسية في الانهماك بالتعلم.

٣– علاقة الطلبة بمعلميهم ذات أهمية للتنبؤ بسلوك الطلبة الاجتماعي الانفعالي وانهماكهم في مهمات التعلم أكثر من التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

٤– وجود ارتباط موجب دال بين انخفاض درجات الطلاب في الطموح الأكاديمي ودرجاتهم في أبعاد الانهماك الثلاثة

٥– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانهماك الأكاديمي وأهداف الإتقان

٦– وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أهداف تجنب– الأداء والانهماك الانفعالي.

٧– هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية والانهماك بالتعلم.

٨– وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الانهماك بالتعلم وتقدير الذات.

٩– وجود علاقات دالة بين بعض أساليب التعلم وأساليب التفكير وبين أبعاد الانهماك.

فروض البحث:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث التالية:

١– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في التعلم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

٢– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في التعلم تعزى إلى متغير نوع الإعاقة.

٣– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في التعلم تعزى إلى متغير المرحلة العمرية.

المنهج والطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المقارن في كشف الفروق بين الذكور والإناث في الانهماك بالتعلم وأبعاده، كشف الفروق بين المراحل العمرية في الانهماك بالتعلم وأبعاده، وكشف الفروق بين أنواع الإعاقات في الانهماك بالتعلم وأبعاده.

عينة البحث:

تكونت العينة من (٧٠) فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة (معاق سمعياً – معاق بصرياً – صعوبات تعلم – معاق عقلياً) موزعين كما هو مبين بجدول (١)

جدول (١)
توزيع أفراد العينة

نوع الإعاقة	المرحلة العمرية	عدد الذكور	عدد الإناث
إعاقة عقلية	٦-٩سنوات	٣	٣
	٩-١٢سنة	٤	٤
	١٢-١٥سنة	٤	٤
إعاقة سمعية	٦-٩سنوات	٤	٣
	٩-١٢سنة	٥	٤
	١٢-١٥سنة	٤	٤
إعاقة بصرية	٦-٩سنوات	١	١
	٩-١٢سنة	١	١
	١٢-١٥سنة	١	١
صعوبات تعلم	٦-٩سنوات	٣	٣
	٩-١٢سنة	٣	٣
	١٢-١٥سنة	٣	٣

أدوات البحث:

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار فروض البحث تم إعداد الأداة التالية:

١– مقياس الانهماك بالتعلم (إعداد: الباحثة):

(١) الهدف من المقياس:

قياس الانهماك في التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين عقلياً – المعاقين بصرياً – المعاقين سمعياً – ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم من خريجي كليات التربية.

(٢) إجراءات إعداد المقياس:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١) الإطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال البيئة المدرسية وذلك لحصر أهم مكونات البيئة المدرسية؛ ومن هذه المقاييس التي أطلعت عليها الباحثة وقد استفادت منها كثيراً في إعداد المقياس ما يلي:

٢) الإطلاع على العديد من الأطر النظرية التي أعدت في مجال البيئة المدرسية، وذلك لحصر أهم مكونات البيئة المدرسية، ومن هذه الأطر النظرية التي أطلعت عليها الباحثة وقد استفادت منها كثيراً في إعداد المقياس ما يلي:

(٣) وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٦) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وهم: (المعرفي – السلوكي – الانفعالي)، وأمام كل مفردة خمس استجابات هم (دائماً – غالباً – بعض الوقت – قليلاً – نادراً)، ويبين الجدول التالي توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الثلاثة:

جدول (٢)

يبين توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الثلاثة

م	البعد	أرقام المفردات
١	السلوكي	١ – ٤ - ٧ – ١٠ – ١٣ – ١٥ – ١٧ – ٢٠ – ٢٣ – ٢٥ – ٢٩ – ٣٢ – ٣٥ – ٣٧ – ٣٩ – ٤١ – ٤٥ - ٤٦
٢	المعرفي	٥ – ٨ – ١١ – ١٤ - ١٨ – ٢١ – ٢٤ - ٢٧ - ٣٠ – ٣٣ – ٣٦ – ٣٨ – ٤٠ - ٤٣ - ٤٤
٣	الانفعالي	٢ – ٣ – ٦ – ٩ – ١٢ – ١٦ – ١٩ – ٢٢ – ٢٦ – ٢٨ – ٣١ – ٣٤ - ٤٢

(٤) الخصائص السيكومترية للمقياس:

١) الاتساق الداخلي: يقدر من خلال معامل ارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح بجدول (٣) قيم معاملات الارتباط:

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لمقياس الانهماك في التعلم والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
السلوكي	٠.٩٤	٠.٠٠١
المعرفي	٠.٨٣	٠.٠٠١
الانفعالي	٠.٨٤	٠.٠٠١

تبين من جدول (٣) أن الأبعاد الثلاثة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٣–٠.٩٤)، وهذا يدل على أن أبعاد المقياس تتمتع بمعامل اتساق داخلي عال مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٢) صدق المقياس:

١. صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وعددهم عشرة خبراء، وبعد أخذ بعض الملاحظات والتوجيهات من الأساتذة المحكمين استخرجت النسبة المئوية لكل مفردة إذ حصلت أقل مفردة على نسبة (٩٠%) وحصلت أعلى مفردة على نسبة (١٠٠%) وبذلك يكون المقياس مكوناً من (٤٦) مفردة، وجدول (٤) يبين المفردات التي قام المحكمين بتعديلها:

جدول(٤)
تعديلات المحكمين

رقم المفردة	قبل التعديل	بعد التعديل
١	يتغيب عن المدرسة بدون سبب	يتغيب عن المدرسة بدون سبب وجيه
١١	يفضل حفظ الموضوعات الدراسية المختلفة	يفضل حفظ الموضوعات الدراسية المختلفة بدلاً من فهمها
١٧	يشارك في المناقشات التي تدور بالفصل مع المعلم	يشارك دائماً في المناقشات التي تدور بالفصل مع المعلم
٣٦	يحاول ربط المواد الدراسية حتى يفهمها	يحاول ربط المواد الدراسية ببعضها البعض حتى يفهمها

٢. صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بترتيب درجات المقياس للدراسة الاستطلاعية تنازلياً وتم اختيار ٢٧ بالمائة من الفئة العليا و٢٧ بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت)، ويبين جدول (٥) دلالات هذه الفروق:

جدول (٥)
دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الانهماك بالتعلم

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوكي	منخفضي الدرجات	٤٧.٦٠	٤.٦٨	١٦.٠٩-	٠.٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٧٠.٨٨	٥.٥٢		
المعرفي	منخفضي الدرجات	٣٠.٦٠	٣.٦٧	٢١.٠٨-	٠.٠١
	مرتفعي الدرجات	٥٤.١٢	٤.٢٠		
الانفعالي	منخفضي الدرجات	٣٥.٢٠	٢.٨٤	٢٠.٢٦-	٠.٠٠١
	مرتفعي الدرجات	٥٣.٤٠	٣.٤٨		
المقياس ككل	منخفضي الدرجات	١١٧.٧٢	١٠.٧٣	١٦.٩٦-	٠.٠٠١
	مرتفعي الدرجات	١٧٣.٧٢	١٢.٥٤		

يتبين من جدول (٥) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الأبعاد الثلاثة لمقياس الانهماك في التعلم لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين الأفراد ذوي الدرجات العليا والأفراد ذوي الدرجات الدنيا في الأبعاد الثلاثة لمقياس الانهماك في التعلم، مما يعني أن المقياس بمفرداته يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات المنخفضة.

٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، وكانت كما في جدول (٦)

جدول (٦)
قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألف كرونباخ
السلوكي	٠.٧٨
المعرفي	٠.٨٤
الانفعالي	٠.٧٦
المقياس ككل	٠.٩١

وهذا يعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه بالبحث الحالي.

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

(١) تحديد مجتمع البحث وهم ذوي الاحتياجات الخاصة من (المعاقين سمعياً – المعاقين بصرياً – المعاقين عقلياً – ذوي صعوبات التعلم) من بمحافظة دمياط.

(٢) اختيار عينة البحث وبلغ عددهم (٧٠) فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة دمياط.

(٣) تطبيق مقياس الانهماك في التعلم على عينة البحث من تطبيقاً جماعياً بالفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

(٤) جمع وتبويب بيانات البحث ومعالجتها إحصائياً باستخدام (المتوسطات – الانحرافات المعيارية – اختبار كروسكال واليس – اختبار مان ويتني – اختبار "ت" لعينتين مستقلتين) لاختبار فروض البحث.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في مهمات التعلم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)". وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) ودلارتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الانهماك في التعلم وجدول (٧) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوكي	أنثى	٣٤	٥٨.٣٦	١٠.٦٠	٠.٠٦	غير دال
	ذكر	٣٦	٥٨.٢٣	٨.٩٧		
المعرفي	أنثى	٣٤	٤٢.٩٣	٨.٧٤	٠.٣١	غير دال
	ذكر	٣٦	٤٢.٣٢	١٠.٤٥		
الانفعالي	أنثى	٣٤	٤٣.٩٦	٧.٩٩	٠.١٨	غير دال
	ذكر	٣٦	٤٣.٦٨	٦.٨٧		
المقياس ككل	أنثى	٣٤	١٤٥.٢٤	٢٤.١٩	٠.٢١	غير دال
	ذكر	٣٦	١٤٤.٢٣	٢٢.٤٢		

يتبين من جدول (٧) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في أبعاد الانهماك في التعلم (السلوكي – المعرفي – الانفعالي) والمقياس ككل تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث ذوي الاحتياجات الخاصة لهما نفس الخصائص السلوكية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية ويمرون بنفس المشكلات في المدارس حيث يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي سواء كان تأخر نوعي أو تأخر عام وهذا بسبب نقص الانهماك في التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠٢٠)، دراسة شروق الزهراني (٢٠١٨)؛ ودراسة رفعه الزعبي (٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الانهماك بين الجنسين.

وتختلف مع نتيجة دراسة أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات (٢٠١٩)؛ ودراسة زهرة الموسوي (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الانغماس الأكاديمي لصالح الإناث.

كما تختلف مع نتيجة دراسة حسن عابدين (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ تبعاً لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور–إناث) لصالح الذكور.

<u>نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:</u>

ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في مهمات التعلم تعزى إلى متغير نوع الإعاقة"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين اللامعلمي (اختبار كروسكال واليس) حيث يستخدم هذا الاختبار كاي تربيع وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (٨)

جدول(٨)
نتائج اختبار كروسكال واليس

الأبعاد	المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
السلوكي	إعاقة سمعية	٢٤	٥٧.٤١	٢٠.٥٥	٣	٠.٠٠١
	إعاقة عقلية	٢٢	٤٤.٨٤			
	صعوبات تعلم	١٨	٢٦.٣١			
	إعاقة بصرية	٦	٢٩.٥٠			
المعرفي	إعاقة سمعية	٢٤	٥٥.٤٥	٢٩.٠١	٣	٠.٠٠١
	إعاقة عقلية	٢٢	٤٤.٥٧			
	صعوبات تعلم	١٨	٢٩.٠٠			
	إعاقة بصرية	٦	٣٧.٥٠			
الانفعالي	إعاقة سمعية	٢٤	٥٥.٤٥	١٣.٧٣	٣	٠.٠١
	إعاقة عقلية	٢٢	٤٤.٥٧			
	صعوبات تعلم	١٨	٣٠.٨١			
	إعاقة بصرية	٦	٥٣.٠٠			
المقياس ككل	إعاقة سمعية	٢٤	٥٩.٩٥	٢٥.٥٤	٣	٠.٠٠١
	إعاقة عقلية	٢٢	٣٦.٦٦			
	صعوبات تعلم	١٨	٢٦.٠٠			
	إعاقة بصرية	٦	٤١.٠٠			

يتبين من جدول (٨) النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب أبعاد مقياس الانهماك في التعلم البعد (السلوكي – المعرفي – الانفعالي) والمقياس ككل تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

ولمعرفة مصدر الفروق في متوسطات رتب أفراد العينة لجأت الباحثة إلى المقارنات البعدية باستخدام اختبار مان ويتني وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (٩)

جدول(٩)
نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكي	إعاقة سمعية	٢٤	٣٧.٩٠	١٧٤٣.٥٠	٣٤٩.٠٠	٦٠٢.٥٠	٢.٠٥-	٠.٠٥
	إعاقة عقلية	٢٢	٢٧.٣٩	٦٠٢.٥٠				
المعرفي	إعاقة سمعية	٢٤	٤١.٦٤	١٩١٥.٥٠	١٧٧.٥٠	٤٣٠.٥٠	٤.٣١-	٠.٠٠١
	إعاقة عقلية	٢٢	١٩.٥٧	٤٣٠.٥٠				
الانفعالي	إعاقة سمعية	٢٤	٣٧.٢٨	١٧١٥.٠٠	٣٧٨.٠٠	٦٣١.٠٠	١.٦٨-	غير دال
	إعاقة عقلية	٢٢	٢٨.٦٨	٦٣١.٠٠				
المقياس ككل	إعاقة سمعية	٢٤	٤٠.٠٤	١٨٤٢.٠٠	٢٥١.٠٠	٥٠٤.٠٠	٣.٣٥-	٠.٠٠١
	إعاقة عقلية	٢٢	٢٢.٩١	٥٠٤.٠٠				
السلوكي	إعاقة سمعية	٢٤	٣٨.١٨	١٧٥٦.٥٠	١٥٢.٥٠	٣٢٣.٥٠	٣.٩١-	٠.٠٠١
	صعوبات تعلم	١٨	١٧.٩٧	٣٢٣.٥٠				
المعرفي	إعاقة سمعية	٢٤	٣٨.٠٠	١٧٤٨.٠٠	١٦١.٠٠	٣٣٢.٠٠	٣.٧٨-	٠.٠٠١
	صعوبات تعلم	١٨	١٨.٤٤	٣٣٢.٠٠				
الانفعالي	إعاقة سمعية	٢٤	٣٧.٢٩	١٧١٥.٥٠	١٩٣.٥٠	٣٦٤.٥٠	٣.٣٠-	٠.٠٠١
	صعوبات تعلم	١٨	٢٠.٢٥	٣٦٤.٥٠				
المقياس ككل	إعاقة سمعية	٢٤	٣٨.٨٤	١٧٨٦.٥٠	١٢٢.٥٠	٢٩٣.٥٠	٤.٣٦-	٠.٠٠١
	صعوبات تعلم	١٨	١٦.٣١	٢٩٣.٥٠				
السلوكي	إعاقة سمعية	٢٤	٢٨.٣٣	١٣٠٣.٠٠	٥٤.٠٠	٧٥.٠٠	٢.٤١-	٠.٠٥
	إعاقة بصرية	٦	١٢.٥٠	٧٥.٠٠				
المعرفي	إعاقة سمعية	٢٤	٢٧.٧٤	١٢٧٦.٠٠	٨١.٠٠	١٠٢.٠٠	١.٦٤-	غير دال
	إعاقة بصرية	٦	١٧.٠٠	١٠٢.٠٠				

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانفعالي	إعاقة سمعية	٢٤	٢٧.٨٧	١٢٨٢.٠٠	٧٥.٠٠	٩٦.٠٠	١.٨١-	غير دال
	إعاقة بصرية	٦	١٦.٠٠	٩٦.٠٠				
المقياس ككل	إعاقة سمعية	٢٤	٢٨.٠٧	١٢٩١.٠٠	٦٦.٠٠	٨٧.٠٠	٢.٠٧-	٠.٠٥
	إعاقة بصرية	٦	١٤.٥٠	٨٧.٠٠				
السلوكي	إعاقة عقلية	٢٢	٢٤.٣٢	٥٣٥.٠٠	١١٤.٠٠	٢٨٥.٠٠	٢.٢٩-	٠.٠٥
	صعوبات تعلم	١٨	١٥.٨٣	٢٨٥.٠٠				
المعرفي	إعاقة عقلية	٢٢	١٩.٩٣	٤٣٨.٥٠	١٨٥.٥٠	٤٣٨.٥٠	١.٨٤-	غير دال
	صعوبات تعلم	١٨	٢١.١٩	٣٨١.٥٠				
الانفعالي	إعاقة عقلية	٢٢	٢٣.٥٧	٥١٨.٥٠	١٣٠.٥٠	٣٠١.٥٠	٠.٣٤-	غير دال
	صعوبات تعلم	١٨	١٥.٧٥	٣٠١.٥٠				
المقياس ككل	إعاقة عقلية	٢٢	٢٢.٦٦	٤٩٨.٥٠	١٥٠.٥٠	٣٢١.٥٠	١.٢٩-	غير دال
	صعوبات تعلم	١٨	١٧.٨٦	٣٢١.٥٠				
السلوكي	إعاقة عقلية	٢٢	١٦.١٤	٣٥٥.٠٠	٣٠.٠٠	٥١.٠٠	٢.٠٥-	٠.٠٥
	إعاقة بصرية	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠				
المعرفي	إعاقة عقلية	٢٢	١٢.٠٥	٢٦٥.٠٠	١٢.٠٠	٢٦٥.٠٠	١.٠١-	٠.٠١
	إعاقة بصرية	٦	٢٣.٥٠	١٤١.٠٠				
الانفعالي	إعاقة عقلية	٢٢	١٥.٣٢	٣٣٧.٠٠	٤٨.٠٠	٦٩.٠٠	٣.٠٤-	غير دال
	إعاقة بصرية	٦	١١.٥٠	٦٩.٠٠				
المقياس ككل	إعاقة عقلية	٢٢	١٤.٠٩	٣١٠.٠٠	٥٧.٠٠	٣١٠.٠٠	٠.٥١-	غير دال
	إعاقة بصرية	٦	١٦.٠٠	٩٦.٠٠				
السلوكي	صعوبات التعلم	١٨	١١.٥٠	٢٠٧.٠٠	٣٦.٠٠	٢٠٧.٠٠	١.٢١-	غير دال

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
	إعاقة بصرية	٦	١٥.٥٠	٩٣.٠٠				
المعرفي	صعوبات التعلم	١٨	١٠.١٧	١٨٣.٠٠	١٢.٠٠	١٨٣.٠٠	٢.٨٣-	٠.٠١
	إعاقة بصرية	٦	١٩.٥٠	١١٧.٠٠				
الانفعالي	صعوبات التعلم	١٨	١١.٠٠	١٩٨.٠٠	٢٧.٠٠	١٩٨.٠٠	١.٨٣-	غير دال
	إعاقة بصرية	٦	١٧.٠٠	١٠٢.٠٠				
المقياس ككل	صعوبات التعلم	١٨	١٠.٨٣	١٩٥.٠٠	٢٤.٠٠	١٩٥.٠٠	٢.٠٢-	٠.٠٥
	إعاقة بصرية	٦	١٧.٥٠	١٠٥.٠٠				

يتبين من جدول(٩) النتائج التالية:

١– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المعاقين سمعياً والمعاقين عقلياً في أبعاد الانهماك في التعلم (البعد السلوكي – البعد المعرفي) والمقياس ككل لصالح المعاقين سمعياً.

٢– لا يوجد فروق بين متوسطي رتب المعاقين سمعياً والمعاقين عقلياً في البعد الانفعالي للانهماك في التعلم.

٣– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المعاقين سمعياً وذوي صعوبات التعلم في أبعاد الانهماك في التعلم (البعد السلوكي – البعد المعرفي – البعد الانفعالي) والمقياس ككل لصالح المعاقين سمعياً.

٤– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً في البعد السلوكي للانهماك في التعلم والمقياس ككل لصالح المعاقين سمعياً.

٥– لا يوجد فروق بين متوسطي رتب المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً في البعد الانفعالي والبعد المعرفي للانهماك في التعلم.

٦– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المعاقين عقلياً وذوي صعوبات التعلم في البعد السلوكي للانهماك في التعلم لصالح المعاقين عقلياً.

٧– لا يوجد فروق بين متوسطي رتب المعاقين عقلياً وذوي صعوبات التعلم في البعد الانفعالي والبعد المعرفي ومقياس الانهماك في التعلم ككل.

٨– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المعاقين عقلياً والمعاقين بصرياً في البعد السلوكي للانهماك في التعلم لصالح المعاقين عقلياً.

٩– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المعاقين عقلياً والمعاقين بصرياً في البعد المعرفي للانهماك في التعلم لصالح المعاقين بصرياً.

١٠– لا يوجد فروق بين متوسطي رتب المعاقين عقلياً والمعاقين بصرياً في البعد الانفعالي ومقياس الانهماك في التعلم ككل.

١١– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب ذوي صعوبات التعلم والمعاقين بصرياً في البعد المعرفي ومقياس الانهماك في التعلم ككل لصالح المعاقين بصرياً.

١٢– لا يوجد فروق بين متوسطي رتب ذوي صعوبات التعلم والمعاقين بصرياً في البعد الانفعالي والبعد السلوكي لمقياس الانهماك في التعلم ككل.

يتضح أن هناك فروق في الانهماك للتعلم لصالح المعاقين سمعياً يليهم المعاقين عقلياً يليهم المعاقين بصرياً.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن ذكاء المعاقين سمعياً لا يتأثر بهذه الإعاقة، كما لا تتأثر قابليتهم للتعلّم والتفكير التجريدي، ويؤيد هذا الاتجاه وجود عدد كبير من المعاقين سمعياً متفوقين في الإحصاء والرياضيات، لذا نجد أن المعاقين سمعياً أكثر انهماكاً في التعلم من باقي الفئات الأخرى (المعاقين بصرياً – المعاقين عقلياً – ذوي صعوبات التعلم).

وبالنسبة لتميز المعاقين عقلياً في البعد السلوكي للانهماك في التعلم عن المعاقين بصرياً تفسر الباحثة هذه الجزئية بأن المعاقين عقلياً يشاركون في الأنشطة والقيام بالمهام المختلفة عن المعاقين بصرياً لأن المعاقين بصرياً يخافون من الوقوع في أي مشكلة عند المشاركة في الأنشطة نظراً لإعاقتهم البصرية.

أما في البعد المعرفي للانهماك في التعلم نجد أن لمعاقين بصرياً أفضل من المعاقين عقلياً وذلك لأن ذكاء المعاقين بصرياً متوسط وفوق المتوسط أما المعاقين عقلياً ذكائهم أقل من المتوسط.

أما بالنسبة لتفوق المعاقين بصرياً على ذوي صعوبات التعلم في البعد المعرفي فذلك يرجع إلى أن الانتباه والذاكرة السمعية من العمليات العقلية التي يتفوق فيها المعوقون بصرياً

على المبصرين وبالتالي على ذوي صعوبات التعلم وذلك نتيجة للتدريب الذي يمارسه المعوق بصرياً لهذه العمليات بحكم اعتماده بدرجة كبيرة على حاسة السمع.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك في مهمات التعلم تعزى إلى متغير المرحلة العمرية"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين اللامعلمي (اختبار كروسكال واليس) حيث يستخدم هذا الاختبار كاي تربيع وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (١٠)

جدول(١٠)

نتائج اختبار كروسكال واليس

الأبعاد	المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
السلوكي	٦-٩ سنوات	٢١	٤٢.٤٧	١١.٣٦	٢	٠.٠١
	٩-١٢ سنة	٢٥	٣٨.٠٣			
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٥٩.٧٢			
المعرفي	٦-٩ سنوات	٢١	٣٩.٨١	٨.٩٥	٢	٠.٠١
	٩-١٢ سنة	٢٥	٤١.٥٥			
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٥٨.٤٢			
الانفعالي	٦-٩ سنوات	٢١	٤٢.١٦	٢٠.٣٢	٢	٠.٠٠١
	٩-١٢ سنة	٢٥	٣٤.٤٧			
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٦٣.٩٣			
المقياس ككل	٦-٩ سنوات	٢١	٤٠.٤٥	١٦.٠٤	٢	٠.٠٠
	٩-١٢ سنة	٢٥	٣٧.٣٥			
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٦٢.٤٢			

يتبين من جدول (١٠) النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب أبعاد مقياس الانهماك في التعلم البعد (السلوكي – المعرفي – الانفعالي) والمقياس ككل تعزى لمتغير المرحلة العمرية.

ولمعرفة مصدر الفروق في متوسطات رتب أفراد العينة لجأت الباحثة إلى المقارنات البعدية باستخدام اختبار مان ويتني وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (١١)

جدول(١١)
نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكي	٦-٩ سنوات	٢١	٣٣.٠٩	٩٥٩.٥٠	٤٣٢.٥٠	٩٩٣.٥٠	٠.٦٥-	غير دال
	٩-١٢ سنة	٢٥	٣٠.١١	٩٩٣.٥٠				
المعرفي	٦-٩ سنوات	٢١	٣٠.٤٧	٨٨٣.٥٠	٤٤٨.٥٠	٩٥٦.٠٠	٠.٤٢-	غير دال
	٩-١٢ سنة	٢٥	٣٢.٤١	١٠٦٩.٥٠				
الانفعالي	٦-٩ سنوات	٢١	٣٤.٣٨	٩٩٧.٠٠	٣٩٥.٠٠	٨٨٣.٥٠	١.١٨-	غير دال
	٩-١٢ سنة	٢٥	٢٨.٩٧	٩٥٦.٠٠				
المقياس ككل	٦-٩ سنوات	٢١	٣٢.٣٦	٩٣٨.٥٠	٤٥٣.٥٠	١٠١٤.٥	٠.٣٥-	غير دال
	٩-١٢ سنة	٢٥	٣٠.٧٤	١٠١٤.٥٠				
السلوكي	٦-٩ سنوات	٢١	٢٤.٣٨	٧٠٧.٠٠	٢٧٢.٠٠	٧٠٧.٠٠	٢.٤٧-	٠.٠١
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٣٥.٤٣	١٠٦٣.٠٠				
المعرفي	٦-٩ سنوات	٢١	٢٤.٣٤	٧٠٦.٠٠	٢٢٥.٥٠	٧٠٦.٠٠	٢.٤٩-	٠.٠٥
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٣٥.٤٧	١٠٦٤.٠٠				
الانفعالي	٦-٩ سنوات	٢١	٢٢.٧٨	٦٦٠.٥٠	٢٧١.٠٠	٦٦٠.٥٠	٣.١٨-	٠.٠٠١
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٣٦.٩٨	١١٠٩.٥٠				
المقياس ككل	٦-٩ سنوات	٢١	٢٣.٠٩	٦٦٩.٥٠	٢٣٤.٥٠	٦٦٩.٥٠	٣.٠٤-	٠.٠١
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٣٦.٦٨	١١٠٠.٥٠				
السلوكي	٩-١٢ سنة	٢٥	٢٤.٩٢	٨٢٢.٥٠	٢٦١.٥٠	٨٢٢.٥٠	٣.٢٢-	٠.٠٠١
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٣٩.٧٨	١١٩٣.٥٠				
المعرفي	٩-١٢ سنة	٢٥	٢٦.١٤	٨٦٢.٥٠	٣٠١.٥٠	٨٦٢.٥٠	٢.٦٧-	٠.٠١
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٣٨.٤٥	١١٥٣.٥٠				
الانفعالي	٩-١٢ سنة	٢٥	٢٢.٥٠	٧٤٢.٥٠	١٨١.٥٠	٧٤٢.٥٠	٤.٣٢-	٠.٠٠١
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٤٢.٤٥	١٢٧٣.٥٠				
المقياس ككل	٩-١٢ سنة	٢٥	٢٣.٦١	٧٧٩.٠٠	٢١٨.٠٠	٧٧٩.٠٠	٣.٨٢-	٠.٠٠١
	١٢-١٥ سنة	٢٤	٤١.٢٣	١٢٣٧.٠٠				

يتبين من جدول(١١) النتائج التالية:

١– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد العينة من (٦–٩) سنوات ومن (٩–١٢) سنة في أبعاد الانهماك في التعلم (البعد السلوكي – البعد المعرفي – البعد الانفعالي) والمقياس ككل.

٢– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب فراد العينة من (٦–٩) سنوات ومن (١٢–١٥) سنة في أبعاد الانهماك في التعلم (البعد السلوكي – البعد المعرفي – البعد الانفعالي) والمقياس ككل لصالح الأفراد من (١٢–١٥) سنة.

٣– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب فراد العينة من (٩–١٢) سنوات ومن (١٢–١٥) سنة في أبعاد الانهماك في التعلم (البعد السلوكي – البعد المعرفي – البعد الانفعالي) والمقياس ككل لصالح الأفراد من (١٢–١٥) سنة.

يتضح من النتائج السابقة أن الفروق لصالح المرحلة العمرية من (١٢–١٥) سنة وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطفل في المرحلة العمرية من (٦–٩) سنوات ومن (٩–١٢) سنة يميل إلى اللعب والاكتشاف ولا يميل إلى الدراسة والمذاكرة حتى أنه يذهب إلى المدرسة من أجل اللعب ورؤية زملائه ويشعر بالفرح والسعادة عند اللعب أما عندما يصل إلى المرحلة العمرية من (١٢–١٥) يرسم هدف إلى نفسه ويسعى إلى تحقيقه بالمذاكرة وزيادة التحصيل ويبدأ يتنافس مع زملائه لكي يتفوق دراسياً ويكسب ثقة الآخرين ورضاهم، لذا نجد أن الفروق قي الانهماك في التعلم لصالح المرحلة العمرية من (١٢–١٥) سنة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة زهرة الموسوي (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك بالتعلم بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى أعلى منه لطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة

كما تختلف مع نتيجة دراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم تأثر الانهماك بالفرقة الدراسية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه البحث من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

١– توعية المعلمين والمعلمات بأهمية الانهماك في التعلم للطلاب حيث أنه يعتبر مؤشر للتوافق الدراسي والأداء الجيد، كما أن انخفاضه ينذر بالعديد من المشكلات التربوية والسلوكية مثل انخفاض التحصيل الدراسي والتسرب من الدراسة.

٢– العمل على رفع مستوى الانهماك في التعلم، وذلك بعقد ندوات ودورات تحث وتشجع ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركات داخل القاعات الدراسية وخارجها.

٣– استخدام وسائل متنوعة لاستثارة ذوي الاحتياجات الخاصة للتعلم لزيادة دافعيتهم؛ ومن ثم اندماجهم داخل وخارج القاعات الدراسية.

٤– تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في حل مشكلاتهم وحثهم على الانهماك في الأنشطة المدرسية المختلفة.

٥– تشجيع ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة في مختلف الأنشطة المدرسية.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، تقترح الباحثة الموضوعات البحثية التالية:

١– دراسة تكشف عن طبيعة الانهماك في التعلم لدى مضطربي الانتباه ذوي فرط النشاط الزائد.

٢– دراسة تكشف عن طبيعة الانهماك في التعلم لدى أطفال التوحد.

٣– دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم العميق والسطحي لتنمية الانهماك في التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم.

٤– دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم العميق والسطحي لتنمية الانهماك في التعلم لدى المعاقين عقلياً.

٥– دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم العميق والسطحي لتنمية الانهماك في التعلم لدى المعاقين بصرياً.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم السيد إبراهيم إسماعيل (٢٠٢٠). أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالاندماج في دراسة الرياضيات لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٠٦)، ١٥–٨٤.

إبراهيم سعد أبو نيان (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٥(٢)، ١٤٩–١٦٦.

أفراح طعمة راضي (٢٠١٨). التفكير الجانبي وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الآداب، ١(١٢٧)، ٤٣٩–٤٦٢.

إيمان صادق عبد الكريم وأسماء محسن خضير (٢٠١٨). الاندماج المعرفي وعلاقته بحساسية المعالجة الحسية لدى طلبة الدراسات العليا. *حوليات آداب عين شمس*، ٤٩، ١١٠–١٣٩.

بادي حياة (٢٠١٥). سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المدارس بمدينة بسكرة–. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف٢.

حسن سعد محمود عابدين (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية – الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، ٦١، ١٨١–٢٥١.

حسن سيد شحاته، علي سعد جاب الله، عطاء محمد بحيري، ومحمد أحمد فتحي زغاري (٢٠١٨). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الخاصة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣(١)، ٩٦–١٢٨.

حسني زكريا السيد النجار (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣٠(٣)، ٩٢–١٥٥.

حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٤). الاسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤(٨٣)، ٢٥٧–٣٣٤.

حنان حسين محمود عبد الرسول (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٥ (٢)، ٦٠٢–٦٤٦.

حنان خضر أبو منصور (٢٠١١). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

رفعه رافع الزعبي (٢٠١٣). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩(٢)،٢٢١–٢٤١.

زهرة حيدر جاسم محمد الموسوي (٢٠١٧). الانهماك بالتعلم وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة جامعة واسط. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة واسط.

سلطان بن سليمان فالح العنزي (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية وعلاقتها في الانهماك بتعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحائل. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ١٧١(١)، ٤٨٠–٥٠٠.

شروق غرام الله الزهراني (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية١. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية*، ٢٧(١)، ٢٥٣–٢٧١.

عبد السلام هاني عبد الرحمن ورافع عقيل الزغول (٢٠١٨). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٨(٢٤)، ١٨١–١٩٦.

عبد الناصر محمد عبد الحميد عبد البر (٢٠١٩). أثر التفاعل بين نمط تقديم التغذية الراجعة (تصحيحية – تفسيرية) وأسلوب التعلم (نشط – تأملي) على تنمية التحصيل الأكاديمي والانغماس في تعلم أساسيات الرياضيات المدرسية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠ (١١٨)، ١٩٩–٢٥٢.

فريال عبدالهاتدي شنيكات ونايفة حمدان حمد الشوبكي (٢٠١٨). المهارات الانتقالية اللازمة لالتحاق أطفال الروضة المكفوفون بالمدرسة الابتدائية بالأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٧(١)، ٢١٧–٢٥٦.

مروان بن علي الحربي (٢٠١٥). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، ٢٧(٣)، ٤٦١–٤٨٨.

نداء وليد عزت زهد (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس ودورها على تفاعل الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

هبه عاطف السيد محمود عوض (٢٠١٤). دور الجمعيات الأهلية في تفعيل حماية حقوق المعاقين (دراسة ميدانية على الأطفال ذوي الإعاقة بمحافظة الدقهلية). *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

وسام حمدي القصبي، وعبد الناصر عبد الحليم أمين (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا*، ١٣، ١–٧٢.

ولاء أحمد عباس مرسي رشوان، زينب محمد العربي، نادية السيد الحسيني، ووليد يوسف محمد (٢٠١٦). التفاعل بين بيئتي التعلم الإلكتروني التشاركية والفردية وأثره على التفكير الناقد والدافعية للإنجاز والإنغماس في التعلم لدى الطلاب المتفوقين دراسياً الناشطون والمتأملون. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢٢(٢)، ٦١٧–٧٠٢.

وليد السيد أحمد محمد خليفة (٢٠١٥). فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٦٦(٢)، ٦٤٠–٧٠٨.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Abdul Ghani, I., & Saied, N. (2018). Causal model of achievement goal orientation (3X2 model), cognitive engagement, and academic achievement in light of gender and academic specialization. *Journal of the Faculty of Education(Assiut)*, 34(3), 1-83.

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.

Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.

Diseth, A., & Samdal, O. (2015). Classroom achievement goal structure, school engagement and substance use among 10th grade students in Norway. International Journal of School and Educational Psychology, 3, 267-277.

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.

Guvenc, H. (2015). The Relationship between teachers' motivational support and engagement versus disaffection. *Educational Sciences: Theory & Practice*.15(3), 647-457.

Jolien, U. (2014).The teacher as linchpin: The teachers' perspective on student engagement. *PH. D. Un Published*, Twente University, Enschede.

Lee, C. S., Hayes, K.N., Seitz, J., Distefano, R. & O'Connor, D. (2016).Understanding motivational structures that differentially Predict engagement and achievement in middle school science. *International Journal of Science Education,*192-215.

Lesther, A. P. (2015). The impact of teaching and academic self-efficacy on student engagement and academic outcomes. *Unpublished Thesis*. Utahstate University.

McClenney, M. (2006). Benchmarking effective educational practice. New *Directions for Community Colleges Journal*, 13(4), 47-55.

Mehdinezhad, V. (2011). First year students engagement at the university. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 47-66.

Mih, V., Mih, C., & Dragos, V. (2015). Achievement goals and behavioral and emotional engagement as precursors of academic adjusting. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 209, 329–336.

Petricevic, E., Rovan, D., Pavlin-Bernardic, N., Putarek, V., & Viahovic-Stetic, V. (2017). Personality and engagement in learning physics: The mediating effect of achievement goals. Paper presented at the International conference 20th Psychology Days in Zadar, Zadar, Croatia.

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.

Thijs, J., & Verkuyten, M., (2009). Students' anticipated situational engagement: The role of teacher behavior, personal engagement, and gender. *The Journal of Genetic psychology*, *70*, (3), 268-286.

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(11), 31-39.