

الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. بشرى عثمان احمد

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز البحوث النفسية

Bushra.19742@gmail.com

المخلص:

استهدف البحث التعرف على مستوى الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبحسب ابعادها، والتعرف على دلالة الالتزام الأكاديمي وفقا لمتغير الجنس (ذكور - اناث)، والتخصص (علمي - انساني)، والمراحل الدراسية الاربعية. وتكونت عينة البحث الرئيسة من (١٨٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد، وبواقع (١٠٤) ذكور، و(٧٦) اناث، و(٩٠) من الاختصاص العلمي، و(٩٠) من الاختصاص الإنساني، و(٦٢) (٤٩) (٤٠) (٢٩) للمراحل الأولى والثانية والثالثة والرابعة على التوالي. وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واسفرت نتائج الدراسة ان عينة البحث يمتلكون درجة عالية من الالتزام الأكاديمي، ولكافة مجالاته. وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الالتزام الأكاديمي على وفق متغير الجنس ولصالح الذكور. و انه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية وفق متغير التخصص العلمي، وأخيرا تم التوصل بوجود فروقا ذات دلالة إحصائية على وفق متغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأولى.

الكلمات المفتاحية: (الالتزام الأكاديمي، طلبة الجامعة).

Academic Commitment Among University Students

Dr. Bushra Othman Ahmed

Ministry of Higher Education and Scientific Research / Psychological

Research Center

Bushra.19742@gmail.com

Abstract:

The research aimed to identify the level of academic commitment among university students, and according to its dimensions, and to identify the significance of differences according to the gender variable (males-females), according to the specialization variable (scientific-humanities), and according to the variable of the four academic stages. The research sample consisted of (180) male and female students from the

University of Baghdad, with (104) males and (76) females, and (90) from the scientific specialization, (90) from the humanities specialization, and (62)(49)(40)(29) from the first, second, third and fourth stages respectively, and they were selected randomly. The results of the study showed that the research sample has a high degree of feeling of academic commitment, and a high degree in all its dimensions. There were statistically significant differences in academic commitment according to the gender variable in favor of males. However, no statistically significant differences were found according to the scientific specialization variable. Finally its found statistically significant differences according to the academic stage, favoring to the first year.

Keywords (academic commitment, university students).

مشكلة الدراسة:

أشارت العديد من الدراسات أن بعض الطلاب يتميزون عن زملائهم من حيث قدرتهم على تحمل مسؤولية تعليمهم وإدارة دراستهم بطريقة فعالة. ويبدو أنهم يتمتعون بحافز كبير وأخلاقيات عمل ترتقي بهم إلى ما هو أبعد من معايير الطالب العادي. وهم يزدهرون في دراستهم، ويتمتعون بقدر كبير من ضبط النفس، ويتجهون نحو تحقيق التوقعات والأهداف المستقبلية. باختصار، هؤلاء هم متعلمين مستقلين يتمتعون بحس عالٍ من الثقة بالنفس والكفاءة، فضلاً عن كونهم أفراداً ملتزمين ومخلصين للغاية. يحتاج الطلبة، على مستوى التعليم الجامعي، إلى القدرة على إدارة أو تنظيم أنشطة التعلم الخاصة بهم مثل وقت وعادات واستراتيجيات الدراسة بأنفسهم من أجل تحقيق النجاح. ان الانتقال إلى التعليم الجامعي يجلب معه العديد من التحديات التي يمكن أن تؤثر سلباً على النجاح الأكاديمي وفي النهاية على رغبة الطالب في البقاء في الجامعة. ويوفر التعليم الجامعي الفرصة للنمو (سواء على المستوى الشخصي أو الأكاديمي) و يجد الطلاب أنفسهم معرضين لمزيد من الحرية الشخصية والاستقلالية والمسؤولية عن أفعالهم والمتطلبات الأكاديمية الأكثر كثافة وقلة الإشراف الأبوي فيما يتعلق بكيفية اختيارهم لقضاء وقتهم ومواردهم (Vogel-Human، ٢٠٠٨، ١١٧p). ويؤكد Ramsburg(2007)، ان طلاب الجامعة مضطرون إلى التوفيق بين المسؤوليات داخل الأسرة وجدول العمل والمسؤوليات المالية والمخاوف بشأن الصح وغير ذلك (Ramsburg,2007,p14).

ويكافح العديد من الطلبة في فترة التعليم الجامعي لتحقيق النجاح الأكاديمي مما يؤدي إلى زيادة الشك الذاتي وانخفاض الثقة وخيبة الأمل في بعض الأحيان (Ulriksen et al., 2010, p220). وكانت الأبحاث في الماضي أكثر توجهاً نحو المهام (التمثل التركيز على تطوير المهارات والاستراتيجيات من أجل التعامل مع التحديات الأكاديمية). إلا أنه، بدأت الدراسات الحديثة في التأكيد على مفهوم مشاركة الطلاب في محاولة لتسليط الضوء على دور الفعالية الشخصية والوعي الذاتي كشرط مسبقاً لتنمية الطالب باعتباره متعلماً يدير نفسه أو متعلماً مستقلاً (Mckendry & Boyd, 2012, p209). هذا يعني أن الطلاب مجبرون على أن يصبحوا أكثر توجيهاً ذاتياً واستقلالية في التعامل مع المطالب الأكاديمية، مما يستلزم أنماطاً سلوكية وموقفية (Krause & Coates, 2008, p209). ولتحقيق مشاركة فعالة طويلة الأجل في المجال الأكاديمي، يحتاج الطلبة إلى الالتزام في المجال الأكاديمي، وهذا هو جوهر مشكلة الدراسة الحالية، والذي يمكن صياغته بالأسئلة التالية:

- ما هو مستوى الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟
- ما هو مستوى الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة على وفق بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، والمرحلة الدراسية)؟

أهمية البحث والحاجة إليه

يعد مفهوم الالتزام الأكاديمي أحد المفاهيم الحديثة من منظور علم النفس الإيجابي ، ويشير إلى الرغبة في منح الوقت والطاقة لشيء يؤمن به الفرد، أو مواجهة تحدي دراسي. ويشمل مجموعة متنوعة من الممارسات الأكاديمية وسلوكيات الطلاب المتعلقة برضاهم وإنجازهم، بما في ذلك وقت العمل المنزلي، والقدرة على التكيف، والتكامل الاجتماعي والأكاديمي (Kahu & Nelson, 2017).

وعلاوة على ذلك، شدد كل من (Fredricks et al, 2004)، على أن "تأسيس الالتزام بالتعليم أمر ضروري إذا كان للشباب الرغبة أن يستفيدوا مما تقدمه المؤسسات التعليمية والأكاديمية، ويكتسبوا القدرات التي سيحتاجون إليها للنجاح في مكان العمل" مستقبلاً (Fredricks et al, 2004, p60).

يتطلب الانتقال إلى التعليم الجامعي أن يصبح الأفراد مسؤولين بشكل متزايد عن إنجازاتهم ورفاهيتهم. ويحتاج الطلاب إلى أن يكونوا قادرين على تنظيم أنفسهم وتوجيه سلوكهم (بوعي وبغير وعي) وفقاً للأهداف التي يريدون تحقيقها (على المدى القصير والطويل) فيما يتعلق بمهام محددة. ويصف

(Zimmerman,2002)، هذا التنظيم الذاتي ليس كقدرة عقلية أو مهارة أداء أكاديمي؛ بل بدلاً من ذلك "أفكار ومشاعر وأفعال ذاتية التوليد يتم التخطيط لها وتكييفها دورياً لتحقيق الأهداف الشخصية". وبالتالي يمكن وصف التنظيم الذاتي بأنه عملية معرفية، حيث يستكشف الطالب عمليات تفكيره الخاصة من أجل تقييم نتائج أفعاله. إذا فشل الإجراء، فسيكون الطالب الناجح قادراً على التخطيط لمسارات بديلة للنجاح تتوافق مع التزاماته الأكاديمية (Zimmerman,2002,p14)

ان الطالب المنظم ذاتياً يعمل كفاعل مشارك بشكل استباقي في تطوير نفسه وتنشيط حاضره ومستقبله الأكاديمي شخصياً. يصف كل من (Eisenberg and Spinrad,2004)، الطلاب المشاركين بأنهم أولئك الذين "يبادرون أو يتجنبون أو يمنعون أو يحافظون أو يعدلون حدوث شكل أو شدة أو مدة حالات الشعور الداخلي والحالات التحفيزية". وهذا يسمح لهم بالتكيف بطرق تمكنهم من تحقيق أهدافهم الأكاديمية. وبالتالي يمكن وصف التنظيم الذاتي بأنه إعادة التكيف الداخلي الذي يخضع له الطلاب لتحفيزهم عند الانخراط في العمليات القريبة داخل النظام الجزئي للتعليم الجامعي. وان هذا التنظيم الذاتي الداخلي، من حيث الدافع والجهد الذي يحدثه الطلاب بأنفسهم على الرغم من التحديات التي يواجهونها، هو أمر حيوي للغاية لنجاحهم الأكاديمي (Eisenberg and Spinrad,2004, p. 338).

يصف (Strydom et al.,2010)، الالتزام الأكاديمي على وجه التحديد بأنه "تكريس الوقت للأنشطة التعليمية الهادفة" (Strydom et al.,2010, p. 260). وتزعم Human-Vogel (2013)، أن الوقت والجهد المستثمر في الدراسات يعطيان مجرد مؤشر على مدى مشاركة الطالب بنشاط في دراسته وبالتالي يمكن وصفه بدقة أكبر بأن المشاركة هي نتيجة للالتزام الأكاديمي وليس الالتزام الأكاديمي نفسه (Lieberman, 1998, p. 86). لغرض هذه الدراسة، يتم فهم الالتزام الأكاديمي من حيث دوره في توجيه العمل وتعزيز فهم الذات وتكوين الهوية، وكيف يرتبط هذا بدوره بالالتزام الطلاب ونشاطهم في النجاح في دراستهم.

يشير Vogel and Rabe -Human (٢٠١٥) أن الالتزام الأكاديمي هو حالة من الارتباط النفسي بعملية التعليم الجامعي التي يعطي فيها الطلاب ولاءهم لقيمها وأهدافها. بالإضافة إلى ذلك، فإن الالتزام الأكاديمي يتمثل في التنظيم الذاتي للتوجه نحو المستقبل ويتضمن مجموعة من الالتزامات

منها الالتزام الفسيولوجي والالتزام المهمة والالتزام الهدف والالتزام المرتبط بالهوية ؛ ويساهم كل من هذه الالتزامات في النجاح الأكاديمي للطلاب.

ولتحقيق مشاركة فعالة طويلة الأمد في الحياة الأكاديمية، يحتاج الطلاب إلى الالتزام بتعلمهم. من خلال آلية التنظيم الذاتي التي أشار إليها، والذي يفترض أنه يستلزم علاقات ديناميكية متبادلة بين التأثير والإدراك، ويعمل على مستويات متعددة من الوعي وعلى مستويات مختلفة من التجريد (Lord et al., 2010, p.547). ومن هذا المنظور، يكون الالتزام بمثابة بناء مرتبط بتكوين وتطور الهوية على مستوى عالٍ، وخاصة من حيث المعرفة الذاتية الموضوعية والإدراك الذاتي وبالتالي فهو موجه نحو المستقبل.

إن النهج القائم على مستوى الهوية في التعامل مع الالتزام يعني ضمناً أن معنى الهوية، من شأنه أن يؤدي إلى تجارب تعليمية أكثر أصالة وذات معنى، مما يشجع الطلاب على "الانخراط في فرص تعليمية ذات معنى" وبالتالي "يكونون أقل عرضة للانسحاب من الدراسات الأكاديمية"، حتى في مواجهة الصعوبات أو عدم الرضا. ومن ناحية أخرى، فإن الطلاب الذين يشاركون في أنشطة التعلم لمجرد تحقيق هدف معين على مستوى الإنجاز والمهمة، مثل مجرد تلبية متطلبات مهمة أو الحصول على درجة علمية، من المحتمل أن ينسحبوا من المهمة أو يتجنبوا الانخراط في المهمة إذا شعروا أنها لا معنى لها، وهو ما قد يؤدي في النهاية إلى الانسحاب الكامل من الدراسات الأكاديمية، والبحث عن بدائل (Human - Vogel and Rabe, 2012, p.3).

إن الدراسات حول الالتزام الأكاديمي (بالمعنى الواسع) على المستوى المحلي والعربي، على غرار الدراسات العالمية، محدودة للغاية. على سبيل المثال، أشار Razaei et al., (2019) في دراسته إلى أنه أدى البحث عن أول ١٠٠ سجل في جوجل إلى أقل من ٥ مقالات بعنوان "الالتزام الشامل بين جميع المتعلمين"، والتي تقتصر فيها الالتزام الأكاديمي على الالتزام بالواجبات المنزلية أو تم اعتباره مقياساً فرعياً أحادي البعد. لذلك يبدو أن هناك حاجة لدراسات متعددة الأبعاد حول الالتزام الأكاديمي بين طلبة الجامعات. ويعد عدم وجود أداة بحث معتمدة أحد القيود المفروضة على إجراء بحث شامل في هذا المجال. ومن بين الدراسات العالمية التي أجريت قبل أبحاث Human- Vogel & Rabe، لم تكن هناك أداة لقياس شامل للالتزام الأكاديمي (Razaei et al., 2019, p2).

فمنهم من أشار الى انه يتكون من ثلاثة ابعاد المتمثل في التزام السلوكي، يشير إلى كيفية مشاركة الطلاب في التعلم في جوانب مثل الجهد؛ التزام عاطفي، يشير إلى المشاعر الإيجابية التي يواجهها الطالب أثناء عملية التعلم، وأخيراً، التزام معرفي، يتعلق باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة ، اما في دراسة (Rodriguez-Izquierdo,2020,p2) ، فقد تم استخدام مفهوم مشاركة الطلبة Student Engagement بالتبادل او مؤشر للالتزام الاكاديمي، في سياق التعليم العالي، أشار الى انه يتكون من (أ) النشاط او القوة: تُعرّف بأنها مستويات عالية من الطاقة والقدرة على التحمل النفسي أثناء الدراسة، وتتميز بالرغبة في استثمار الجهد في المهام التي يتم إجراؤها حتى عندما تظهر الصعوبات في الدراسة؛ (ب) التفاني، الذي يُفهم على أنه مستوى عالٍ من المشاركة في الدراسات، يُظهر شعوراً بالأهمية والإلهام والحماس والفخر والشعور بالتحدي من المهمة؛ و(ج) الاستيعاب، يدل على حالة عالية من التركيز والانغماس مما يجعل الوقت يمر بسرعة عند أداء المهام، ويتم تجربة الصعوبات عندما يتعلق الأمر بالانفصال، بسبب المتعة والتركيز الذي يتمتع به المرء. هذا النموذج الأخير هو الذي وجه هذه الدراسة. اما دراسة (Davis,2014, p18)، تتكون من: الالتزام العاطفي والاستمراري والمعياري، يتمثل الالتزام العاطفي على أنه الارتباط العاطفي الإيجابي للطلاب بالجامعة. و الالتزام بالاستمرار على أنه حاجة الطالب للبقاء في جامعته بناءً على تكاليف المغادرة. و الالتزام المعياري على أنه اعتقاد الطالب بأنه يجب أن يظل مكرساً للجامعة ومساعدتها. يُعرّف التزام الطالب العام بأنه ارتباط الطالب النفسي بجامعته. وحددت دراسة كل من (Vogel & Human- vogel,2016,p1302; Joel & Sagayaraj,2021,p631; Joel & Prakash,2019,p180; Rezaei- Gazki et al.,2019,p3). ان الالتزام الاكاديمي يتكون من خمسة ابعاد وهي مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل، وحجم الاستثمار، والالتزام الهادف.

واستناداً إلى مراجعة شاملة للأدبيات، وجد أن العديد من الدراسات ركزت على مفهوم الالتزام في الجانب التنظيمي، ومن ثم اصبح مصطلحا شائعاً في مجالات عديدة، الا ان هناك ندرة في الأبحاث حول الالتزام الاكاديمي. وفي اطار علاقة الالتزام الاكاديمي بمتغيرات أخرى .وبالرغم من قلة الدراسات في هذا الموضوع سواء محليا او عربيا او حتى عالميا الا انه يمكن الإشارة لنتائج بعض

الدراسات التي أجريت في هذا المجال، توصلت دراسة كل من (Willcoxson et al, 2011) ان الالتزام الأكاديمي يأخذ دوراً محورياً كمؤشر ثابت للإنجازات اللاحقة في الجانب الأكاديمي ونجاح الطالب، وجد كل من (Human- Vogel & Vogel, 2016) بالفعل ارتباطاً بين مستويات من الثقة بالنفس والمعنى ومستويات الالتزام الأكاديمي، والتي بدورها قد تؤثر بشكل إيجابي على درجة الفصل الدراسي للطالب، وتوصلت دراسة (Yildirim et al., 2024, P1) الى ان التزام الطلاب بالتعليم العالي يلعب دوراً بسيطاً جزئياً في العلاقة بين الرضا عن الحياة والرفاهية العامة . ودراسة (Mangundu, 2023, p106)، في العلاقة بين الضغط التكنولوجي لدى طلاب الجامعات والالتزام الأكاديمي في جنوب إفريقيا، وان لتعقيد التكنولوجي ارتباط سلبي، وعدم اليقين التكنولوجي ارتباط إيجابي بالالتزام الأكاديمي، وان ليس هناك فروق في الالتزام الأكاديمي تبعاً لمتغير (الجنس، العمر، التخصص)، ودراسة (البشارات ومقابلة، ٢٠٢٠، ص ٧٦٤) ارتباط إيجابي بالمرونة النفسية، وان هناك فروقا في مستوى الالتزام الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ولصالح الاناث، والتخصصات الإنسانية والمرحلة الدراسية الأولى على التوالي، ودراسة (Wong, 2015, p315)، الى ان هناك ارتباط إيجابي لبعدها الاستقلالية في التوجهات السببية، وارتباط سلبي لبعدها التوجه نحو السيطرة او التحكم بالالتزام الأكاديمي. دراسة (الساعدي، ٢٠١٥، ص ٢)، ارتباط بمستوى الطموح المهني والأكاديمي، دراسة (Joel & Sagayaraj, 2021, p629)، ارتباط إيجابي بالنضج الاجتماعي، وان هناك فروقا في مستوى الالتزام الأكاديمي لصالح الاناث،

اهداف البحث:

١. التعرف على مستوى الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبحسب ابعادها.
٢. التعرف على دلالة الفروق في الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- اناث).
٣. التعرف على دلالة الفروق في الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص (علمي- انساني).
٤. التعرف على دلالة الفروق في الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأول-الثاني-الثالث-الرابع).

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة جامعة بغداد للدراسات الأولية من كلا الجنسين (ذكور - اناث)، والتخصص (علمي-انساني)، والمرحلة الدراسية، للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

تحديد المصطلحات:

الالتزام الأكاديمي Academic commitment.

(Meyer & Herscovitch, 2001).

قوة تربط الفرد بمسار عمل يتعلق بهدف واحد أو أكثر من الأهداف الأكاديمية (Meyer & Herscovitch, 2001)، p. 301.

Kahu(2013)

النسبة المئوية للجهد والوقت الذي يكرسه الفرد للأنشطة الدراسية الهادفة (Kahu, 2013, p. 759).

Human-vogel & Rabe(2015)

التنظيم الذاتي على مستوى الهوية بناءً على تفسيرات ذاتية مستقبلية متماسكة؛ مع التزام جوهري يتضمن "الالتزام بالذات أو بهوية معينة، وليس بهدف خارجي، والذي يرتبط بالنجاح الأكاديمي (Human-Vogel & Rabe, 2015, p. 63).

Gomez(2016)

ارتباط المرء بمؤسسته الأكاديمية وتحديد هويته ومشاركته فيها (Gomez, 2016, p. 33).

التعريف النظري: تتبنى الباحثة التعريف النظري ل (Human- Vogel & Rabe, 2015)، ليتوافق

مع الاطار النظري والمقياس الذي تم تبنيه وترجمته وتطبيقه في هذه الدراسة

التعريف الاجرائي: عينة من الفقرات ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم الالتزام الأكاديمي و الذي يعبر عنه بدرجة لأغراض هذا البحث

الاطار النظري:

المقدمة:

يصف (Reyes 1990) كيف انقسمت دراسات الالتزام عادة إلى ثلاث مراحل أو وجهات نظر مختلفة. المرحلة الأولى، "منظور التبادل المبكر". تركز في المقام الأول على الالتزام تجاه منظمة. في هذه المرحلة يُنظر إلى الالتزام باعتباره نتيجة للتقييم المعرفي للفرد للإيجابيات والسلبيات المحتملة

للبقاء في منظمة أو مؤسسة. تتضمن المرحلة الثانية دراسات تستخدم "منظورا نفسياً" حيث ينصب التركيز على الفرد الموظف والعملية النفسية المرتبطة به في التعرف على المؤسسة. ويذكر كل من (Firestone and Pennell, 1993)، أن الدراسات خلال هذه المرحلة تصف الطريقة التي يتبنى بها الفرد الملتمزم معتقدات قوية فيما يتعلق بقيمة موضوع الالتزام، ويمثل طوعية لما هو متوقع، ويعمل بنشاط باتجاه ما هو صحيح نحو موضوع الالتزام، ويكون لديه حاجة داخلية قوية للاستمرار والارتباط بموضوع الالتزام. إلا أن هذه المرحلة لم توفر اهتماماً كافياً للتأثيرات المحتملة التي قد يخلقها السياق الاجتماعي على العمليات النفسية الداخلية للفرد. تحاول المرحلة الثالثة "المنظور الاجتماعي"، معالجة التركيز المحدود على التأثيرات الاجتماعية من خلال التعامل مع كل من الأنظمة الشخصية والاجتماعية. ولكي يحدث هذا، فلا بد من الاعتراف بكيفية توسط المشهد التاريخي الاجتماعي الأوسع للتفاعل بين السياقات الشخصية والمؤسسية والنظامية الديناميكية والمعقدة في كثير من الأحيان (Choi & Tang, 2009, p. 768). وهذه مرحلة مهمة في بحث الالتزام لأنها تعرف الالتزام بأنه عملية تنطوي على "تفاعل مستمر بين العوامل الشخصية وعوامل مكان العمل والعوامل النظامية التعليمية" (Choi & Tang, 2009, p. 775). ونتيجة لهذا التفاعل المستمر، تصبح الالتزامات المختلفة أكثر مركزية من غيرها في مواقف مختلفة. وتختلف شدة هذه الالتزامات أيضاً اعتماداً على نتيجة القوى المختلفة في تجارب الأشخاص الحياتية (مثل مراحل الحياة والعمل المختلفة). وتقع الدراسة الحالية ضمن المرحلة الثالثة من بحث الالتزام، مع التركيز بشكل خاص على كيفية ارتباطها بالسياق الأكاديمي. وفيما يلي الأطر النظرية التي فسرت مفهوم الالتزام الأكاديمي: النموذج الثلاثي للالتزام (1973)

Johnson's Tripartite Typology of Commitment ١٩٧٣

يحدد جونسون الالتزام على أنه بناء متعدد الأبعاد. وإن هناك ثلاثة أنواع متميزة من الالتزام: الالتزام الهيكلي: أو الشعور بأن المرء يجب أن يبقى في علاقة ، يتكون الالتزام الهيكلي من أربعة مكونات: البدائل المحتملة للعلاقة الحالية ؛ الضغط الاجتماعي المدرك للبقاء في العلاقة الحالية، وحجم الانفاق السابق المتراكمة على مدار العلاقة ؛ والصعوبة المدركة لإنهاء العلاقة. والالتزام الأخلاقي: أو الشعور بأنه يجب على الفرد إبقاء العلاقة؛ ويتكون من ثلاث مكونات، الشعور بالواجب

الأخلاقي، والشعور بالواجب الشخصي نحو العلاقة بالطرف الآخر، والحاجة الى عدم الخروج عن القيم العامة والمعتقدات الخاصة بالمجتمع. والالتزام الشخصي: الشعور برغبة الفرد في البقاء في علاقة او تحقيق هدف ما، ويضم ثلاث مكونات، الانجذاب العام للطرف الثاني او هدف الالتزام؛ الانجذاب للعلاقة نفسها او هدف الالتزام، والهوية العلائقية للفرد (أي مدى رؤية الفرد للعلاقة كجزء من مفهومه الذاتي) (Agnew,2009,p7)

يقترح جونسون أن الأنواع الثلاثة المختلفة من الالتزام تنتج عن تجارب ذاتية مختلفة. يتم اختبار كل نوع على أنه إما ناشئ من داخل الفرد أو مفروض عليه خارجيا. علاوة على ذلك، يتم اختبار كل نوع كدالة إما للاختيار أو القيد. يعتمد الالتزام الهيكلي على عوامل خارجية للفرد (على سبيل المثال، ردود الفعل الاجتماعية) ويتم تجربتها على أنها تقيد الفرد. يعتمد الالتزام الأخلاقي على معتقدات الفرد الخاصة، ولكن نظراً لأن الأخلاق هي وظيفة المعتقدات المجتمعية، يتم اختبارها على أنها مقيدة. يعتمد الالتزام الشخصي على رغبات الفرد ورغباته الخاصة، وبالتالي يتم اختباره على أنه تم اختياره بحرية بدلاً من فرضه. وبحسب راي جونسون ان الالتزام الهيكلي نابع من عوامل خارجية للفرد، بينما مصادر الالتزام الأخلاقي، اما تكون داخلية (من الفرد)، تعتمد على معتقدات الفرد الخاصة، او تكون خارجية مستمدة من معتقدات وقيم واعراف المجتمع. ويعتمد الالتزام الشخصي على ميول الفرد ورغباته، لذا فهو داخلي المنشأ. ويقترح جونسون أنه عندما يختبر الفرد التزاماً أخلاقياً وشخصياً قوياً، لا تكون هناك حاجة إلى الالتزام الهيكلي للحفاظ على العلاقة. في المقابل، إذا كان الشخص يعاني من انخفاض الالتزام الأخلاقي أو الشخصي، يصبح الالتزام الهيكلي ذا أهمية قصوى في تحديد استمرار العلاقة (Agnew,2009,p8).

وفي سياق الالتزام الأكاديمي، أشار علي(2023)، الى إمكانية تفسير نموذج جونسون للالتزام الأكاديمي من خلال المكونات الثلاثة التي ذكرت، فقد يتحدد الالتزام الهيكلي للطالب بقيمة الدراسة البديلة المتاحة والضغط الاجتماعي من الأسرة او الاقران التي تمنع الطالب من ترك الدراسة، وما تكبد الطالب من عناء وتعب فضلا عن المبالغ التي انفقت في سبيل الوصول الى المرحلة الدراسية الحالية، كما ان الطالب الذي يظهر التزاما اكاديميا ضعيفا، سيواجه صعوبات في اتخاذ قرار ترك الدراسة او عدم الاهتمام بها تتمثل ببعض القوانين والتعليمات لسلوك الطالب في المؤسسة التعليمية،

وهذه جميعها تعد وسائل ضغط خارجية. اما النوع الثاني من الالتزام بحسب رأي (Johnson) فهو الالتزام الأخلاقي، الذي يبدو جليا عندما يفضل الطالب الاستمرار بالدراسة لان الموضوع يتعلق بالمبدأ - بحسب تصور الباحث - أي ان ما يمنع الطالب من التهاون والتقصير في الالتزام الاكاديمي هو المبدأ وقيم الالتزام التي يؤمن بها، كما ان ميل الطالب واتجاهاته نحو التخصص الدراسي يعد بمثابة الالتزام نحو موضوع الدراسة، وفي حالات أخرى يظهر الطالب التزاما اكاديميا مدفوعا بما يود ان يجاريه من قيم وتقاليد سائدة في المجتمع. اما النوع الثالث من الالتزام فهو الالتزام الشخصي النابع من رغبة الطالب في الالتزام الاكاديمي بسبب انجذابه للتخصص الاكاديمي، او انه يحصل على رضا نفسي داخلي بسبب مستوى التزامه، او رؤية الطالب ومفهومه عن الدراسة على انها تشكل هوية في هذه المرحلة، وهذه الحالة - هي الحالة المثلى التي تعبر عن مستوى عال من الالتزام الاكاديمي، ويمكن الوصول اليها من خلال المرور بالانواع السابقة بالتدرج (علي، 2023، ص ٥٣٥).

نموذج الاستثمار في الالتزام (١٩٨٣)

نظرية كاريل راسبولت Caryl Rusbult للالتزام متجذرة في نظرية الاعتماد المتبادل، التي اقترحها John Thibaut & Harlod Kelley في أواخر الخمسينيات. وبشكل أكثر تحديداً، استخدمنا مفاهيم الاعتماد المتبادل ومستوى المقارنة للبدائل كأساس للنموذج الاستثماري للالتزام. وبحسب هذا النموذج أن الالتزام هو التجربة الذاتية للاعتماد وهو دالة وظيفية لثلاثة متغيرات مستقلة: مستوى الرضا، وجودة البدائل، وحجم الاستثمار. المتغيرات الأولى التي تؤثر على الالتزام هي مستوى الرضا. يشير إلى الإيجابية النسبية للنتائج التي تم الحصول عليها في التفاعلات في خبرة معينة. ويتم تقييم النتائج من خلال مقارنة الفرد لنتائج مماثلة داخل مجال معين. فإذا تجاوزت النتائج الإيجابية تلك التي تم اختبارها في ذلك المجال، فسيكون المرء راضياً عن تجربته الحالية؛ اما إذا كانت النتائج أقل من تلك التي تم اختبارها في الماضي، فسيكون المرء غير راضٍ عن تلك التجربة الحالية. إذا لم يكن للشخص أي خبرة سابقة في ذلك المجال فقد يقارن النتائج التي يتلقاها في التفاعلات مع تلك التجربة الجديدة بالنتائج التي شاهدها والتي حصلت عليها اشخاص اخرون في مواقف مشابهة، او سمع او قرأ عنها. النقطة الرئيسية هي أن التجارب السابقة تعمل على خلق توقعات لمجال معين من السلوك، والتي يتم استخدامها لتقييم مدى رضانا عن النتائج التي تم الحصول عليها حديثاً في هذا المجال.

المتغير الثاني المفترض للتأثير على الالتزام هو جودة البدائل. بشكل عام، تشير جودة البدائل إلى الرضا المدرك الذي يمكن تحقيقه خارج العلاقة أو التجربة الحالية. فكلما كانت البدائل المتاحة أكثر اقناعاً، كلما كان الفرد أقل التزاماً بالتجربة الحالية، والعكس كلما كانت البدائل أقل جاذبية بالنسبة للفرد كلما كان أكثر التزاماً بما هو متاح في التجربة الحالية. العامل الثالث الذي أشارت إليه راسبولت في نموذجها الاستثماري هو قيمة الموارد. في بعض الأحيان يبقى الناس في علاقة لأنهم لا يرغبون في تحمل التكاليف المرتبطة بالانفصال. يشير Agnew(2009) حجم الاستثمار إلى تلك الموارد (الملموسة وغير الملموسة على حد سواء) التي وضعها المرء في علاقة قد يخسرها أو تتضاءل قيمتها إذا ترك العلاقة. على سبيل المثال، قد يفكر الشخص في الوقت والجهد والإفصاح عن الذات والأصدقاء المشتركين والسمعة الشخصية التي قد تضيق أو تتضرر عند إنهاء العلاقة. يتمثل أحد الجوانب المثيرة للاهتمام لمفهوم قيمة الموارد في أنه يشير إلى كيفية التزام الشخص بعلاقة ليس بسبب المشاعر الإيجابية (أي مستوى الرضا) أو عدم وجود خيارات أخرى (أي جودة البديل)؛ بدلاً من ذلك، قد يظل الشخص ملتزماً لأنه يدرك أن القيام بخلاف ذلك سيؤدي إلى تكاليف عالية بشكل غير مقبول (Agnew,2009,p 6)

وأشار علي(2023) الى ان مستوى الالتزام الأكاديمي قد يكون مدفوعاً بواحد أو أكثر من هذه العناصر. فيمكن ان يكون مستوى رضا الطالب عن دراسته واضحاً عندما يتوقع انه سيحصل على التعزيز المطلوب، وهذا التوقع قد يكون مستمداً من خبرة ذاتية أو من خلال تأثير الطالب بنماذج اعجب بها ويقارن خبرته على المستوى الأكاديمي معهم. او ان يشعر بالرضا المدرك من خلال السعي لنيل الشهادة الجامعية بدلاً من ترك الدراسة أو الانخراط في سوق العمل، او ما يمثل قيمة الموارد من خلال ما يحصل عليه الطالب من الدعم المادي من قبل الاسرة نتيجة استمراره بالدراسة، او الحصول علي المبالغ النقدية من قبل إدارة المؤسسات التعليمية او تخفيض الأجور الدراسية للطلبة المتفوقين، كل ذلك بمثابة مكاسب مادية تعزز التزام الطالب أكاديمياً، ويعد القبول الاجتماعي ورضا الوالدين عن التزامه في الدراسة والاحترام والتقدير الاجتماعي من قبل الزملاء بمثابة مكاسب معنوية تعزز قيمة الموارد لديه ان استمر بدراسته الحالية (علي، 2023، ص534).

نموذج الالتزام الأكاديمي (2015)

Human Vogel & Rabe model of academic commitment

إنَّ الالتزام الأكاديمي لا يزال في كثير من النواحي نظرية متطورة. اقترح نظرية الالتزام الأكاديمي من قبل كل من Human-Vogel & Rabe(2015)، تأخذ في الاعتبار تأثير المكونات العاطفية على مشاركة الطلاب.

حيث استند الكثير من الباحثين سابقا بتفعيل الالتزام الأكاديمي، من خلال قياس النسبة المئوية للجهد والوقت الذي يكرسه الفرد للأنشطة التعليمية. الا انه يؤكد كل من Human -Vogel (٢٠١٣)، إلى أن الوقت والجهد هما وصفان أكثر دقة للمشاركة، وأنها تعد نتيجة للالتزام. ويقدم (Tinito, 1975)، وجهة نظر أخرى يصف فيها الالتزام والمشاركة باعتبارهما مترابطين، حيث يؤدي التزام الطالب الاولي الى زيادة المشاركة في السياق الأكاديمي. وبدلاً من ذلك، كلما زاد انخراط طلبة الجامعة أكاديمياً واجتماعياً، زاد التزامهم بنجاحهم الأكاديمي.

الى ان مشاركة الطلاب هي بنية متعددة المتغيرات لا تشمل فقط الاستثمارات السلوكية في مهام التعلم ولكن أيضاً المكونات العاطفية، مثل وجود موقف إيجابي تجاه التعلم أو إدراك التعلم باعتباره ذا معنى شخصي . ولم يتم إيلاء الاهتمام الكافي للمكونات العاطفية لمشاركة الطلاب، على الرغم من أن نتائج البحث تشير إلى أهميتها للتحفيز ويُعتقد أن التفاعلات المتناغمة والمتوازنة بين العمليات العاطفية والإدراكية تشكل التنظيم الذاتي على مستوى الهوية وهي أساس نظرية الالتزام الأكاديمي (Human-Vogel, 2013;; Skowron & Friedlander, 1998, p. 235).

حدد كل من Human-Vogel(2015)، الالتزام باعتباره تنظيمًا ذاتيًا موجهاً نحو المستقبل، حيث يضع الناس أهدافاً بناءً على المعرفة الذاتية (أي الهوية)، ثم ينظمون سلوكهم لتحديد الأهداف وتحقيقها وفقاً لمحددات هويتهم. لذا استخدم كل من Human-Vogel & Rabe، جوانب من منظور التنظيم الذاتي الذي وضعه (Lord et al, ٢٠١٠) لتصوير الالتزام الأكاديمي. ويفرقان بين (أ) الالتزام المتعلق بالهوية (أي التنظيم عالي المستوى)، (ب) الالتزام بالهدف (أي التنظيم متوسط المستوى)، (ج) الالتزام بالمهمة (أي التنظيم منخفض المستوى) و(د) الالتزام الفسيولوجي (أي التنظيم على المستوى الجزئي). لذلك، يؤكدون على ما أشار اليه (Lord et al(2010) أن الاختلافات

الهرمية تؤثر على التنظيم الذاتي، وأن التزامات الهوية على المستوى الأعلى تفرض قيداً على الالتزامات على المستوى الأدنى. بعبارة أخرى، فإن التزامات الهوية (على سبيل المثال أنا شخص مسؤول) لها تأثير دائم أو طويل الأمد على كل من التزام الهدف (على سبيل المثال أريد أن أحقق أداءً جيداً في هذا الاختبار) والالتزامات السلوكية (على سبيل المثال أريد أن أدرس بجد). أي أنه تعكس الالتزامات على مستوى الهوية التزامات ذات مغزى توفر التماسك والقدرة على التنبؤ بأفعال الناس، وتفرض قيوداً داخلية على السلوك تجاه الأهداف ذات الصلة بالهوية، يمكن اعتبار القيود الداخلية التي تفرضها الالتزامات على مستوى الهوية سلوكاً أخلاقياً، وبالتالي فإن الالتزام هو أيضاً في الأساس بناء أخلاقي. وبالتالي، فإن الالتزام الهادف يتعلق بـ "الالتزامات [التي] تم اختبارها باعتبارها انعكاساً للذات ومتسقة مع التعبير عن الذات" (Lord et al., 2010, p546; Human-Vogel & Rabe, p65).

ويشير الالتزام الفسيولوجي إلى تعيين الموارد العقلية المتاحة والالتزام بها لتوجيه الانتباه والحفاظ على التركيز، ويحدث ذلك عموماً على مستوى غير واعٍ. الالتزام على مستوى المهمة يعني اتخاذ قرارات لحظية لإكمال مهمة مثل حل مشكلة أو استعارة كتاب مدرسي، ويتضمن سلوكيات يجب تنسيقها لتحقيق هدف. كما يعني استثمار الموارد المتاحة (مثل الوقت والجهد) لإكمال المهام. يمكن أن يكون الالتزام بالمهمة مدفوعاً بالأهداف، أو غير مرتبط بالأهداف. يتضمن الالتزام بالهدف دورات زمنية أطول تتضمن تحديد الأهداف مثل التعلم لامتحان أو، على المدى الطويل، إكمال الفصل الدراسي في وقت محدد. تزيد التزامات المهام الموجهة نحو الهدف من تماسك سلوك التعلم لدى الطلاب لأن المهام التي تساعد في تحقيق هدف التعلم، ستكون مفضلة على المهام غير ذات الصلة بتحقيق الهدف. لذلك، عندما يذكر الطلاب أن دراستهم لها أهمية شخصية، فمن المرجح أن يبلغوا عن سلوكيات متسقة مع هذا التصور، مثل تحديد أهداف التعلم أو إدارة دراستهم لتحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم. تتضمن التزامات مستوى الهوية أفكاراً حول الذات المستقبلية، مثل أن تصبح مهندساً، أو ترغب في أن تصبح محترفاً، أو تنظر إلى نفسك كمتعلم مدى الحياة. تحدد الالتزامات على مستوى الهوية الأهمية النسبية لأهداف معينة فيما يتعلق بأهداف أخرى. بعبارة أخرى، إذا كان شعور الطالب بذاته يتضمن أن يصبح مهندساً، فمن المفترض أن يكون هذا الطالب أكثر ميلاً إلى اختيار الأهداف

التي ستساعده في تحقيق هذه الهوية، مع القيد الناتج عن ذلك أن الموارد من المرجح أن تُخصص للمهام التي تساعد الطالب على تحقيق هدف أن يصبح مهندسًا (مثل الدراسة للاختبار)، بدلاً من الأهداف المتنافسة (مثل الرغبة في أن يكون صديقًا جيدًا واجتماعيًا مع الأصدقاء - مقاسًا بجودة البدائل في مقياس الالتزام الأكاديمي (Baumeister & Vohs, 2003, p197)).

وبذلك ينظر الى الالتزام من منظور أن الشخص لا يرتبط بسلوكيات ثابتة أو أفراد آخرين أو مؤسسات. وإنما بأنه الرابط بين الفرد ومجموعة مستقرة من معاني الذات (الهوية). وأن هذا الارتباط بالهوية هو الذي ينتج بدوره هذه الروابط الظاهرة. وفي إطار هذا المنظور، يتصرف الفرد كفاعل شخصي؛ مما يمنحه القدرة على اتخاذ القرارات وتنظيم أفعاله وسلوكياته ذاتيًا في الأنشطة والمنظمات ومع شركاء الأدوار من أجل دعم هويته. وهذا الارتباط بالهوية هو الذي يؤدي إلى أن تتسم الالتزامات (على عكس النوايا والرغبات والسياسات) باستقرارها بمرور الوقت فضلاً عن "حساسيتها لمطالب الاتساق والترابط" لأنها غالبًا ما تتطوي على معايير ومعتقدات ومثل وقيم معينة متأصلة في الفرد (Lieberman, 1998, p86). وبالتالي، يمكن فهم الالتزام، كعملية تنظيم ذاتي موجهة نحو المستقبل ومرتبطة بتنظيم ذاتي رفيع المستوى للهوية

وقد عمل كل من Human-Vogel & Rabe (2015) على تعديل مقياس الالتزام الأكاديمي الذي حدد على اساس إطار الاستثمار في الالتزام كما هو مستدير بنظرية الترابط المتبادل، التي تصف الالتزام في العلاقات الشخصية الرومانسية المتمثل، إلى أن الناس يقررون ما إذا كان ينبغي لهم البقاء في علاقة أم لا، بناءً على مدى شعورهم بالرضا، وجودة البدائل المتاحة لهم ومقدار ما استثمروه بالفعل في تلك العلاقة. واقترحوا نموذجاً للالتزام الأكاديمي مكوناً من (أ) مستوى الرضا، الذي يشير إلى التأثير الإيجابي؛ (ب) جودة البدائل، التي تقيس مدى الرغبة المتصورة في أفضل بديل متاح؛ (ثالثاً) حجم الاستثمار، الذي يشير إلى حجم وأهمية الموارد التي تم استثمارها في الالتزام الأكاديمي (رابعاً) المعنى، الذي يشير إلى التزام الهوية والمدى الذي يشعر فيه الشخص بأن بيئته تدعم تعبيره عن التزامات الهوية (خامساً) والالتزام الهادف، والذي يشير إلى تجربة السلوكيات الأكاديمية باعتبارها انعكاساً للذات ومتسقة مع التعبير عن الذات (Human-vogel & Rabe, 2015, p64). وبذلك تشير نتائجهم إلى أن الالتزام الأكاديمي الهادف يمكن التنبؤ به من خلال

رضا الطلاب عن دراساتهم، واستثمارات الوقت والجهد، وجودة بدائل الدراسة التي يدركونها، بالإضافة إلى شعور واضح ومتباين بالذات.

وستعتمد الباحثة على اراء هذه النظرية وتبني المقياس الخاص به على عينة الدراسة الحالية لانها توفر تفسيراً موسعاً لمفهوم الالتزام الأكاديمي.

اجراءات البحث

عينة البحث الرئيسة: شملت عينة البحث الرئيسة (180) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد، وبواقع (104) ذكور، و(76) اناث، و(90) من الاختصاص العلمي، و(90) من الاختصاص الإنساني، و(62) (49) (40) (29) للمراحل الأولى والثانية والثالثة والرابعة على التوالي، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)
عينة البحث الرئيسة

التخصص	الجنس	المرحلة				المجموع
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	
علمي	ذكور	١٨	١٠	١٣	١٤	٥٥
	اناث	٩	١١	٨	٧	٣٥
انساني	ذكور	٢٢	٩	١٣	٥	٤٩
	اناث	١٣	١٩	٦	٣	٤١
المجموع		٦٢	٤٩	٤٠	٢٩	١٨٠

أداة البحث

مقياس الالتزام الأكاديمي (ACS)

تم تبني مقياس الالتزام الأكاديمي (ACS) المعد من قبل (Human- Vogel & Rabe, 2015, p64) و المتكون من (30) فقرة والاستجابة على المقياس وفق مدرج Likert الخماسي الممتد من اوافق بشدة- لاوافق بشدة أي بمدرج (١-٢-٣-٤-٥) لل فقرات الإيجابية، ولل فقرات السلبية تكون (١-٢-٣-٤-٥). يتكون المقياس من خمسة مجالات وهي مستوى الالتزام (٥) فقرات، والرضا (٨) فقرات، وجودة البدائل (٣) فقرات، وحجم الاستثمار (٥) فقرات، والمعنى الهادف (الهدية) (٩) فقرات، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٣٠-١٥٠)، وفيما يلي وصف موجز لكل عامل

١. (مستوى الالتزام) احتمالية أن يكون المشارك قادراً على مواصلة تعليمه حتى النهاية (دون الفشل) بدلاً من مجرد الاستسلام.

٢. (الرضا) رضا المستجيب عن دراسته وتعليمه.

٣. (جودة البدائل) يقيس تصورات المستجيبين أو ربما تفضيلهم لاختيار بدائل أخرى للجامعة أو المدرسة. يقيم تصور المستجيب لخيارات مختلفة للدراسة، أي احتمالية سعيه إلى اتجاه آخر غير الدراسة.

٤. (حجم الاستثمار) مقدار الاستثمار من قبل الطلاب في دراستهم. وبعبارة أخرى،. تمثيلاً للوقت والجهد الذي استثمره الطلبة في دراستهم.

٥. (المعنى الهادف - الهوية) إلى أي مدى يختبر المتعلمون تعليمهم بشكل هادف ويمكن فحصه في عدة مجالات على النحو التالي:

١. كيف تتشكل هوياتهم من خلال دراستهم.

٢. كيف يمكن للتعبير عن الهوية أن يعزز دافع الطالب للاستمرار في دراساته الأكاديمية على مستوى الجامعة

٣. والدرجة التي يدعم بها الدراسة الأكاديمية التعبير عن هوية الطالب. والجدول (2) يوضح توزيع فقرات المقياس بحسب مجالاته

جدول (2) توزيع فقرات المقياس بحسب مجالاته

المجال	مستوى الالتزام	الرضا	جودة البدائل	حجم الاستثمار	المعنى الهادف - الهوية
الفقرات	1-2-3-4-5	6-7-8-9-10-11-12-13	14-15-16*	17-18-19-20-21	22-23-24-25-26-27-28-29-30

* (جودة البدائل) - الفقرات السلبية

أولاً: الصدق

تم التحقق منه من خلال:

- صدق الترجمة تم التحقق من صدق المقياس وفق ما متعارف عليه من إجراءات التحقق من صدق الترجمة. ترجمة المقياس
- الصدق الظاهري، وتم التحقق من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم النفسية والتربوية، بغية التحقق من وضوح الفقرات وصياغتها، وتم الاستبقاء على جميع الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 80%.
- صدق البناء أي مدى قياس المقياس لسمة معينة وهو صدق نظري للصفة أو الخاصية، وقد تحقق من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة

الكلية، والارتباط لدرجة الفقرة بمجالها، وارتباط المجال بالمجال الاخر والمجال بالدرجة الكلية للمقياس، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، اذ يشير معامل الارتباط المرتفع الى قوة ارتباطها بالمقياس وهذا مما يزيد احتمالية تضمينها في المقياس والجدول (3) (4) (5) يبين ذلك

جدول (3)

علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.436	26	0.589	21	0.673	16	0.704	11	0.735	6	0.504	1
0.545	27	0.665	22	0.555	17	0.712	12	0.753	7	0.554	2
0.484	28	0.543	23	0.620	18	0.644	13	0.761	8	0.607	3
0.613	29	0.586	24	0.588	19	0.735	14	0.694	9	0.746	4
0.479	30	0.565	25	0.570	20	0.676	15	0.729	10	0.695	5

جدول (4)

علاقة درجة الفقرة بالمجال

ت	مستوى الالتزام	ت	الرضا	ت	جودة البدائل	ت	حجم الاستثمار	ت	المعنى الهادف
1	0.865	6	0.854	14	0.756	17	0.795	22	0.750
2	0.907	7	0.876	15	0.845	18	0.828	23	0.700
3	0.905	8	0.847	16	0.845	19	0.788	24	0.785
4	0.701	9	0.853			20	0.787	25	0.683
5	0.773	10	0.827			21	0.724	26	0.686
		11	0.844					27	0.705
		12	0.800					28	0.670
		13	0.802					29	0.609
								30	0.583

جدول (5)

علاقة درجة المجال بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية	المعنى الهادف (الهوية)	حجم الاستثمار	جودة البدائل	الرضا	مستوى الالتزام	المجال
0.734	0.356	0.225	0.545	0.682	1	مستوى الالتزام
0.481	0.400	0.432	0.683	1	0.682	الرضا
0.857	0.678	0.668	1	0.683	0.545	جودة البدائل
0.746	0.808	1	0.668	0.432	0.225	حجم الاستثمار
0.793	1	0.808	0.678	0.400	0.356	المعنى الهادف (الهوية)
1	0.793	0.746	0.857	0.481	0.734	الدرجة الكلية

قد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي بان معاملات الارتباط في الجدول (3) (4) (5) جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) والذي يعد مؤشرا لصدق البناء

ثانيا: الثبات

تم التحقق من بطريفة الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) للمقياس، اذ طبق على عينة قوامها (30) طالبا /ة جامعي، واسفرت النتائج عن معاملات الثبات الاتية، وكما هو موضح في الجدول (6)

جدول (6)

معامل الثبات

المقياس	الالتزام الأكاديمي	مستوى الالتزام	الرضا	جودة البدائل	حجم الاستثمار	المعنى الهادف (الهوية)
معامل الثبات	0.94	0.89	0.93	0.73	0.84	0.85

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج :

الهدف الاول: التعرف على مستوى الالتزام الاكاديمي لدى طلبة الجامعة وبحسب المجالات ؟

جدول (7)

الاختبار التائي لعينة واحدة

العينة	المقياس/ المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
180	الالتزام الاكاديمي	108.6000	23.21375	179	10.750	1.96	0.05
	مستوى الالتزام	18.3111	5.97788		7.431		
	الرضا	29.4333	8.72939		8.351		
	جودة البدائل	11.2611	2.72453		11.134		
	حجم الاستثمار	17.8778	4.39484		8.785		
	المعنى الهادف)	31.7167	7.39717		8.555		
	الهوية)						

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي وكما موضح في الجدول اعلاه ان القيم التائية الجدولية المحسوبة هي اعلى من القيمة الجدولية والذي يشير الى ان عينة البحث يمتلكون درجة عالية فمن الالتزام الاكاديمي، ودرجة عالية في كافة مجالاته.

الهدف الثاني : التعرف على مستوى الالتزام الاكاديمي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس(ذكور، اناث)، واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول(8) يبين ذلك

جدول (8)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين الجنسين في الالتزام الاكاديمي

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
الالتزام الاكاديمي	ذكور	104	115.6442	18.55243	178	5.082	1.96
	اناث	76	98.9605	25.50422			

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي وكما موضح في الجدول اعلاه انه هناك فرق في الالتزام الاكاديمي على وفق متغير الجنس ولصالح الذكور.

الهدف الثالث: التعرف على مستوى الالتزام الاكاديمي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص (علمي، انساني) واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول(9) يبين ذلك

جدول (9)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين الجنسين في الالتزام الاكاديمي

القياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	التائية المحسوبة	التائية الجدولية
الالتزام الاكاديمي	علمي	90	106.6222	21.94558	178	-1.144	1.96
	انساني	90	110.5778	24.37810			

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي وكما موضح في الجدول اعلاه انه ليس هناك فرق في الالتزام الاكاديمي على وفق متغير التخصص العلمي.

الهدف الرابع: التعرف على مستوى الالتزام الاكاديمي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير المرحلة الدراسية

تم استخراج تحليل التباين الأحادي لاجابات افراد عينة الدراسة، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، والجدول (10)، و(11) يبين ذلك

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات افراد عينة الدراسة، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاولى	62	114.6935	20.24974
الثانية	49	101.0000	28.75688
الثالثة	40	109.5000	19.03842
الرابعة	29	107.1724	21.03750
المجموع	180	108.6000	23.21375

الجدول (11)

تحليل التباين للفروق بين اجابات افراد عينة الدراسة لمستوى الالتزام الاكاديمي، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5223.885	3	1741.295	3.359	0.05
داخل المجموعات	91235.315	176	518.382		
الكل	96459.200	179			

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطات اجابات افراد عينة الدراسة في مستوى الالتزام الاكاديمي، تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، استنادا الى قيم (F) المحسوبة، اذ بلغت (3.359)، وتم تطبيق اختبار (Scheffe)، لمعرفة عائدة الفروق، والجدول (12) يوضح ذلك

الجدول (12)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية للفروق بين إجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

المقارنات	العدد	المتوسطات الحسابية	قيم الفرق بين الوسطين	قيم Scheffe الحرجة	الدلالة
الاولى	62	114.6935	13.69355	4.35204	دالة لصالح المرحلة الاولى
الثانية	49	101.0000			

مناقشة النتائج:

يمكن تفسير الدرجة العالية من الالتزام الاكاديمي عند الطلبة تجاه المؤسسة الأكاديمية في انه يتأثر بمزيج من العوامل الداخلية والخارجية. والتي تعزز الشعور بأن هناك معنى وهدفاً في عمله الأكاديمي (الهوية الأكاديمية)، حيث يمكن أن تكون الجامعة جزءاً أساسياً من هويتهم الاجتماعية. وبالتالي، فإن الالتزام الأكاديمي يتم تعزيزها عندما يرى الطالب أن هويته الشخصية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالنجاح الأكاديمي وتحقيق الأهداف التي يتشارك فيها مع زملائه في نفس المجال الدراسي. وهذا يعني ووفقاً لنظرية Human- Vogel، النتيجة المرتفعة في أبعاد الالتزام الأكاديمي تعكس تفاعلاً معقداً بين الدوافع الشخصية، التحفيز الاجتماعي، والفرص المتاحة في البيئة الأكاديمية. وان كلا من الرضا وجودة البدائل وحجم الاستثمار والمعنى الهادف (الهوية) تساهم في بناء التزام أكاديمي قوي ومستدام. هذا الالتزام يتأثر بدوافع ذاتية وعوامل بيئية تدعم الطالب في تحقيق أهدافه الأكاديمية والمهنية، والمتمثل بشعور الطالب بالتحفيز لتحقيق أهدافه الدراسية ويشعر بالرضا عن تجربته التعليمية (مثل التفاعل مع الأساتذة أو النتائج الإيجابية)، وان الفرص الأكاديمية المتاحة لهم والحالية أفضل من البدائل الأخرى (مثل التخصصات الأخرى أو التوجهات المهنية)، وأن دراسته الجامعية تعكس هويته الشخصية أو تساهم في تحقيق أهدافه المستقبلية، وهذا ما تؤكد الدراسات النفسية، في أن الأشخاص الذين يشعرون بأن نشاطاتهم تحمل معنى عميقاً يكونون أكثر قدرة على الاستمرار في الجهد والمثابرة وهذا يمثل الاستثمار الأكاديمي الذي يخصصه الطالب لدراسته وبالتالي كل هذه العوامل تساهم في تعزيز الالتزام الأكاديمي.

اما بالنسبة للفروق في الالتزام الأكاديمي على وفق متغير الجنس ولصالح الذكور. ويمكن تفسيره قد يكون لدى الذكور دافع داخلي أقوى للتميز الأكاديمي بسبب حاجتهم لإثبات أنفسهم في مجالات معينة (مثل التحصيل الأكاديمي). بينما قد تكون الإناث في بعض الأحيان أكثر تأثراً بالتحفيز الخارجي (مثل دعم الأسرة أو المعلمين)، مما قد يؤثر على مدى التزامهن الأكاديمي في سياقات معينة. وهذا ما اتفقت عليه دراسة بيلى وريفر (Bailey & Rivers, 2014)، ظهرت الدراسة أن الذكور يميلون إلى

التركيز بشكل أكبر على الأهداف الأكاديمية والتحديات، مما يعزز التزامهم تجاه التعليم مقارنة بالإناث. وبالمقابل، قد تكون الإناث أكثر اهتماماً بالأنشطة الاجتماعية التي يمكن أن تؤثر على التزامهن الأكاديمي. ودراسة فيلد وآخرون (field et al., 2014)، التي توصلت إلى أن الذكور كانوا يميلون إلى التزام أكاديمي أكبر في ظل أنظمة تعليمية تنافسية، بينما أظهرت الإناث مستوى أعلى من التحفيز الاجتماعي وأقل اهتماماً بالتحصيل الأكاديمي إلا في السياقات التي تدعم التفاعل الجماعي. وقد تشير نتيجة ان الالتزام الأكاديمي لا يرتبط بنوع التخصص العلمي، يمكن الإشارة ان الطلاب في التخصصات المختلفة سواء (الإنسانية والعلمية) قد يظهرون سلوكيات أكاديمية مماثلة من حيث الالتزام والتركيز على الدراسة، مما يعكس ان الالتزام يعتمد أكثر على الدوافع الداخلية للطلاب مثل الرغبة في النجاح وتحقيق الأهداف الشخصية وعلى عوامل أخرى مثل الشخصية مثل الانضباط الذاتي، القدرة على إدارة الوقت ، وعوامل الدافعية، او مستوى الدعم الاجتماعي والتعليم المؤسسي، و حتى الضغوط النفسية التي يواجهها الطلاب في حياتهم اليومية، سواء كانوا في تخصصات علمية أو إنسانية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة دوغلاس وبينس (Douglas & Bens, 2014) ، ودراسة بايلي وريفرز (Bailey & Rivers, 2014)، تم فيها فحص الالتزام الأكاديمي عبر مجموعة من التخصصات الجامعية، لم تجد الدراسة فرقاً كبيراً بين الطلاب في التخصصات العلمية (مثل الهندسة والطب) والتخصصات الإنسانية (مثل الآداب والعلوم الاجتماعية) من حيث مستوى الالتزام الأكاديمي.

وتفسر نتيجة ان الالتزام الأكاديمي له ارتباط بالمرحلة الأكاديمية ولصالح المرحلة الأولى، ويمكن تفسير ذلك ان الطلبة في المرحلة الأولى يشعرون بحاجة أكثر للاندماج والتكيف الاجتماعي، مما يدفعهم الى الالتزام أكثر في بداية تجربتهم الأكاديمية. ومع مرور الوقت قد يبدأ البعض في التكيف مع الحياة الجامعية بطرق أقل تدقيقاً مما يؤدي الى تراجع الالتزام في المراحل اللاحقة، وهذا جاء متوافقاً مع دراسة (Kuh et al. (2006، والتي توصلت الى ان الطلبة في المراحل الأولى يظهرون مستويات أعلى في الالتزام الأكاديمي بسبب التحفيز الداخلي والرغبة في بناء سمعة أكاديمية قوية. كما أن المرحلة الأولى تنسم بمستوى عالٍ من التوقعات الذاتية والدافعية لتحقيق النجاح الأكاديمي. ودراسة (Yorke & Longden (2004، التي اشارت أن الطلاب في المرحلة الأولى من دراستهم الجامعية يكون لديهم مستوى أكبر من الالتزام الأكاديمي بسبب شعورهم بالمسؤولية تجاه اختياراتهم الأكاديمية والمستقبل المهني. ومع مرور الوقت، قد يبدأ الالتزام الأكاديمي في التراجع نتيجة للتحديات الشخصية والأكاديمية. ودراسة (Berland et al. (2004 يظهر الطلاب في المرحلة الأولى عادة مستوى عالٍ من الالتزام بسبب رغبتهم في التكيف مع البيئة الجامعية وتقديم أداء جيد.

المقترحات:

١. تنفيذ ندوات ورش عمل لتحفيز الطلبة وتعزيز ثقافة الالتزام الأكاديمي داخل الحرم الجامعي.
٢. وضع سياسات تحفيزية (انشاء برامج مكافآت) للطلبة الذين يظهرون التزاما أكاديميا جيدا، سواءا كانت معنوية او مادية، مثل تقديم شهادات تقديرية او منح دراسية.

٣. توفير خدمات الدعم النفسي من خلال انشاء مراكز ارشادية نفسية في التعامل مع ضغوط الحياة الجامعية والمشاكل النفسية التي قد تؤثر على التزامهم الاكاديمي
٤. تنظيم مقابلات مع الطلبة لفهم التحديات التي يواجهونها في الحياة الجامعية وكيفية تأثيرها

المصادر العربية:

١. البشارت، دنيا احمد؛ ومقابلة، احمد يوسف (٢٠٢٠). المرونة النفسية وعلاقتها بالالتزام الاكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد ٢٨، العدد ٥، ٧٨٣-٧٦٤.
٢. الساعدي، سعاد احمد مولى (٢٠١٥). العلاقة بين الالتزام الاكاديمي والطموح المهني والاكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة اداب المستنصرية، العدد ٧٠، ص ٦٣-١.
٣. علي، قيس محمد (٢٠٢٣). قياس مستوى الالتزام الدراسي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة الموصل. جامعة الموصل، مجلة الجامعة العراقية، العدد ٦، ج ١. ص ٥٣٠-٥٤٣.

References:

1. Agnew, Christopher (2009). Commitment, Theories and Typologies. Department of Psychological Sciences Faculty Publications. <https://docs.lib.purdue.edu/psychpubs/28>.
2. Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2003). Self-regulation, ego depletion, and motivation. In M. R. Leary & J. P. Tangen (Eds.), Handbook of Self and Identity (pp. 197–217). New York: Guilford Press.
3. Choi, P. L., & Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997-2007. Teaching and Teacher Education, 25(767-777).
4. Davis, B. (2014). University Commitment: Test of a Three-Component Model [Master's thesis, Minnesota State University, Mankato]. Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University, Mankato. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/342/>
5. Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. Child Development, 75(2), 334–339.
6. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. Review of Educational Research, 74, 59–109.
7. Gomez, Frank E. Jr., "Predicting Academic Performance: A Commitment Perspective" (2016). Electronic Theses and Dissertations. 71. <https://scholarworks.sfasu.edu/etds/71>
8. Griep, Yannick (2022) Capturing the process of academic commitment: a taxonomy and test of post-secondary student academic commitment trajectories, Higher Education Research & Development, 41:6, 1900-1915, DOI: 10.1080/07294360.2021.1967886

9. Human-Vogel S. A(2013)self-regulatory perspective on commitment in academic and interpersonal contexts. In: Wissing MP, editor. *Well-being research in South Africa*. Berlin, Germany: Springer;. p. 517–37. doi: 10.1007/978-94-007-6368-5_24.
10. Human-Vogel, S. (2008). The role of identity in self-regulation: When do students cope and when do they commit? *Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 115–122.
11. Human-Vogel, S., & Rabe, P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in university students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 60–70.
12. Joel, T. E., & Prakash, M. J. (2019). An academic commitment of college students in Tiruppur district. *Pramana Research Journal*, 9(6), 175–182.
13. Joel,TE,& Sagayaraj,TA(2021).Academic commitment and social maturity among college students, *International Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, Vol.,e62-634.
14. Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
15. Kahu, Ella & Nelson, Karen. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*. 37. 1-14. 10.1080/07294360.2017.1344197.
16. Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
17. Lieberman, M. S. (1998). *Commitment, Value and Moral Realism*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61, 543–568.
19. Mangundu, J. (2023). The effects of technostress on academic commitment among first-year undergraduate students at an institution of higher education in South Africa. In *ACM International Conference Proceeding Series* (pp. 106–117). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3628096.3629044>
20. Mckendry, S., & Boyd, V. (2012). Defining the “Independent Learner” in UK Higher Education: Staff and students' understanding of the concept. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 209–220.
21. Ramsburg, L. (2007). Strive for success: a successful retention program for associate of science in nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 2(1), 12–16.
22. Rezaei-Gazki, P., Delavar, A., & Samavi, A. (2019). Standardization of the Persian Version of the Academic Commitment Scale. *Strides in Development of Medical Education*, 16(1), -. doi: 10.5812/sdme.90940.
23. Rodríguez-Izquierdo, Rosa M.(2020). Service learning and academic commitment in higher education. [Revista de Psicodidáctica](#), [Volume 25, Issue 1](#), Pp.45-51.

24. Rusbult, C. E., Maritz, J. M., & Agnew, C. R. (1998). The investment model: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. *Personal Relationships*, 5, 357–391.
25. Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>.
26. Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 235–246. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.235>
27. Strydom, J. F., Mentz, M., & Kuh, G. D. (2010). Enhancing success in higher education by measuring student engagement in South Africa. *Acta Academica*, 42(1), 259–278.
28. Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46(2), 209–244.
29. Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1298–1310. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144574>
30. Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2018). The relevance of identity style and professional identity to academic commitment and academic achievement in a higher education setting. *Higher Education Research & development*, 37(3), 620–634. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1436526>.
31. Willcoxson, L., Cotter, J., & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: The impact on attrition of students' experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331–352. <https://doi.org/10.1080/03075070903581533>
32. Wong, M. M. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 315–326.
33. Yıldırım, M., Olcay, Z. F., Akın, G., & Taşdemir, D. Ç., (2024). Exploring the mediating role of student commitment in the relationship between life satisfaction and general well-being in university students. *Environment and Social Psychology*, vol.9, no.5.
34. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.