

نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهمك في التعلم*

أ. عبد السلام هاني عبد الرحمن**
أ.د رافع عقيل الزغول***

Keywords: *Psychological Needs, Goal Orientations and Engagement in Learning.*

ملخص :

مقدمة

تُعدُّ الدوافعُ من المُحددات الأساسية لسلوك الإنسان في مختلف الأحداث والمواقف؛ ومن هنا بدأ اهتمام كثير من الباحثين والمنظرين في محاولة الكشف عن هذه الدوافع في محاولة منهم لتفسير الأنماط السلوكية والتنبؤ بها وضبطها. وتُعدُّ المواقف التعليمية الصّفية من المواقف التي تأخذ فيها الدوافع حيزاً كبيراً في تفسيرها، وبخاصة عند الحديث عن انهماك الطلبة في مهمات محددة، كَوْن هذه المواقف التعليمية هي أداة المجتمع الرئيسة في تربية النشء وإعداده وإحداث التغيرات المنشودة.

إذ يُلاحظ أنّ الطلبة يقضون وقتاً طويلاً من حياتهم اليومية في المؤسسات التعليمية، فأخذ مفهوم الانهماك للدلالة على نوع الانفعال وشدته الذي يرافق بدء الفرد بالقيام بالأنشطة المختلفة مثل التعلم. ويرتبط انهماك الطلبة المرتفع والمنخفض بمصادر الانهماك كالحاجات النفسية الثلاثة (الاستقلال والانتماء والكفاءة)، ذلك أن دعم الحاجات النفسية الثلاثة يعزز الانهماك؛ لأن الانهماك ينطوي على إشباع الحاجات، ومن العوامل المؤثرة بالانهماك التوجهات الهدفية حيث تُعتبر من أهم المصادر الدافعة لاختيار الطلبة للأنشطة والمثابرة عليها وإنجازها (Reeve, 2009؛ Peer, 2007).

الانهماك في التعلم Engagement in Learning:

تُعدُّ زيادة انهماك الطلبة بالمهمات التعليمية الخاصة، من أهمّ التحديات التي تواجه المربين، إذ تشير الدراسات إلى أن الطلبة يَعدون أقل انهماكاً في المدرسة أثناء تقدّمهم في السُّلم التعليمي (Klem & Connell, 2004؛ Veiga et al, 2012).

ومن هذا المنطلق برز مصطلح الانهماك في التعلم باعتباره حجر الزاوية في قاموس التعليم العالي على مدى العقد الماضي، فغداً هذا المصطلح هو الأكثر استخداماً كوصف موجز لمجموعة من الأنماط السلوكية التي تميز الطلبة الذين هم أكثر اندماجاً مع المجتمع الجامعي (Krause, 2005).

وانعكس الاهتمام بالانهماك في التعلم على تعدد التعريفات المقدمة له ومنها تعريف أستن (Astin, 1999) الذي يُعرف الانهماك في التعلم بأنه مقدار الطاقة الجسدية والنفسية التي يُخصّصها الطالب للخبرة الأكاديمية. أما ريف (Reeve, 2012) فيعرّف الانهماك على أنه المدى الذي يكون فيه الطالب مُنخرطاً ومندمجاً في نشاط التعلم، وفي موضوع أو حدث في مجال معين.

إنّ التوجهات الحديثة في هذا الموضوع ترى الانهماك في التعلم بِمنظور ثلاثي الأبعاد يشمل: الانهماك المعرفي: والذي يُشير إلى إرادة الطلبة لبذل الجهد اللازم لفهم وإتقان الظواهر المعقدة واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، كمراقبة الفهم وربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق، أما الانهماك الانفعالي فيُشير إلى الاستجابات العاطفية نحو الجوانب التعليمية المدرسية، ووجود العواطف في المهمة المقدمة، مثل الاهتمام والمتعة، بالإضافة إلى تجتاهات الطلبة نحو الأقران والمعلمين والمؤسسة التعليمية (Les-

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم من خلال نمذجة سببية مقترحة تستند إلى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير الانهماك في التعلم. ولتحقيق ذلك تكوّنت عينة الدراسة من (754) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من الأدوات هي: مقياس إشباع لحاجات النفسية للاجارديا وريان وكوتشمان وديسي (La Guar-dia, Ryan, Couchman, & Deci)، ومقياس التوجهات الهدفية والانهماك في التعلم من إعداد الباحثين.

أظهرت النتائج أن مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة متوسط، أما إشباع حاجة الانتماء فقد جاء بمستوى مرتفع. كما كشفت النتائج أن التوجهات الهدفية الأداء وإقدام والأداء إحجام والتمكّن إحجام جاءت بمستوى متوسط. كما كشفت نتائج الدراسة عن رفض النموذج السببي المقترح كنموذج مثالي في تفسير البيانات لانخفاض قيم المطابقة، فتمّ اعتماد النموذج المنافس كنموذج مثالي لارتفاع قيم المطابقة ووقوعها ضمن القيم المقبولة. الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية، التوجهات الهدفية، الانهماك في التعلم.

A Causal Model of the Relationship among Psychological Needs, Goal Orientations and Engagement in Learning

Abstract:

This study aimed at detecting the causal relations between psychological needs, goal orientations and engagement in learning through a proposed model based on cognitive principles using path analysis to explain engagement in learning. To achieve this aim, the study sample consisted of (754) students at Yarmouk university. For the purposes of study, the researchers used a set of tools which are: Basic Needs Satisfaction in General Scale for La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, and prepare the tools of Goal Orientations and Engagement in Learning. The results showed that the subjects of the study have mid-level of autonomy and competence needs. The results of the study also revealed that goal orientations of performance approach, performance avoidance and mastery avoidance were med-level. The results of study also revealed the rejection of the causal model proposed as an ideal model in the interpretation of the data for the decrease in the matching values. The competing model was adopted as an ideal model for high matching values and falling within acceptable values.

ter, 2013; Reeve, 2012; Anderman & Patrick, 2012).

الانتماء فيتمثل بشعور الارتباط مع الآخرين مع وجود الاهتمام المتبادل بينهم مع الإحساس بالطمأنينة اتجاه الأفراد والمجتمع مع شعوره بالأمن والحماية ضمن بيئته التي يعيش فيها، في حين تمثل الكفاءة شعور الفرد بامتلاكه فاعلية للقيام بالتفاعل مع البيئة الاجتماعية من أجل استغلال الفرص المتاحة للتجريب والتعبير عن القدرات، بالإضافة إلى الرغبة الموروثة لدى الفرد للشعور بالتأثير في البيئة، فهي النزعة إلى الاستكشاف (Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens & Lens, 2010; Dierendonck, 2012; Miner et al, 2013).

وإن إشباع الحاجات النفسية الثلاث وفق نظرية تحديد الذات يؤدي إلى إحداث التكامل في الشخصية والنمو الاجتماعي، بينما يؤدي عدم إشباعها إلى التشتت والاعترا ب (الريماوي وأبو نعمة وشاهين، 2015).

التوجهات الاهدافية Goal Orientations:

وتعد عملية تحديد الأهداف ذات أهمية خاصة في حفز السلوك الإنجازي، وتحريكه وتوجيهه والحفاظ على شدته مع الإبقاء على استمراريته، مما يسهم في تحقيق جملة من المزايا كتوجيه الانتباه وزيادة الجهد والمثابرة وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة، وظهرت خلال الخمس والعشرين سنة الماضية عديد من النظريات لتفسير التوجهات الاهدافية للأفراد، ومنها نظرية هدف الإنجاز كواحدة من أكثر النظريات شهرة ضمن نظريات دافعية الإنجاز (Meece, An-derson & Anderman, 2006: الزغول، 2006).

ويلاحظ أن ثمة تعريفات متعددة للتوجهات الاهدافية، وعدم اتفاق على تحديد التوجهات الاهدافية التي يمكن أن يتبناها الطالب في مواقف الإنجاز، ومن التعريفات المقدمة للتوجهات الاهدافية تعريف أمز (Ames, 1992) الذي يرى التوجهات الاهدافية بأنها نمط متكامل من الاعتقادات وأساليب العزو والانفعال، التي تنتج السلوك المقصود. أما دويك Dweck فتعرف التوجهات الاهدافية بأنها السعي المستمر من الأفراد كبعد شخصي مفضل في مواقف الإنجاز (Walle, Corn & Slocum, 2001).

كما تتعدد تصنيفات التوجهات الاهدافية، ومن هذه التصنيفات: تصنيف النماذج الرباعية الذي يتضمن أربعة تصنيفات للتوجهات الاهدافية التي يمكن أن يتبناها الفرد؛ أولاً أهداف التمكن/إقدام والذي يقود الطالب لمحاولة إكمال المهمة من أجل زيادة المعرفة، ثانياً أهداف توجه التمكن/إحجام وفيها يحاول الفرد تجنب مهمة الإنجاز إذا ترافقت مع إحساسه مع بعدم القدرة على إكمال المهمة بنجاح. رغم أن هدف التمكن/إحجام يركز على الإتقان كهدف مشترك مع أهداف الإتقان إقدام، إلا أن الانهماك في المهمة يكون منصباً على التركيز على تجنب الأخطاء وحالات الفشل أو انتقاص من المهارات الموجودة (Was, 2006; Boekel & Martin, 2014).

ثالثاً أهداف الأداء/إقدام ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يمتلكون مقداراً جيداً من القدرة، ويرغبون بقياس أنفسهم مقابل أداء الآخرين من أجل إثبات قدرتهم. وأخيراً أهداف الأداء/إحجام يركز الطلبة في أنهم يرون أنفسهم كناقصي القدرة لذلك يرغبون في تجنب مواقف الإنجاز العامة والتي ربما سيتأكد فيها افتقارهم للقدرة، وغالباً هؤلاء الطلبة يبنون إحساسهم بالكفاءة على تحصيلهم في

وأخيراً الانهماك السلوكي الذي يشير إلى المشاركة الفعلية في الأنشطة، وينطوي على السلوك الإيجابي، مثل اتباع الأنظمة والالتزام بقواعد الغرفة الصفية، بالإضافة إلى غياب السلوكات المعرقلية، كالتغيب عن المدرسة والانخراط في المشكلات. كذلك يتضمن سلوكات مثل الجهد والمثابرة والتركيز والانتباه وطرح الأسئلة والإسهام في المناقشة الصفية (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

وللانهماك في التعلم أهمية كبيرة؛ بوصفه المفتاح لعلاج انخفاض التحصيل، والمستويات المرتفعة من الصجر والاعترا ب ونسب التسرب المرتفعة، وتشير بعض التقديرات إلى أن (25% - 40%) من الطلبة يُظهرون علامات عدم الانهماك مثل اللامبالاة وعدم بذل جهد مرتفع، وعدم إعطاء أي انتباه (Fredricks & Mc-Closky, 2012: Hyde, 2009).

ويعد إشباع الحاجات من العوامل المؤثرة بالانهماك في التعلم؛ فلحاجات الإنسان دور كبير ومهم في حياته، لما لها من آثار كبيرة في سلوكه، فإشباع هذه الحاجات يؤدي به إلى تحقيق التوازن. ومن الحاجات التي يسعى الفرد لتحقيقها الحاجات النفسية؛ فمن خلال تحقيقها يغدو كائناً فعالاً ومنتجاً في مجتمعه، يسعى باستمرار للنمو والتطور، فلحاجات تأثير كبير في شخصية الفرد وسلوكه (القطناني، 2011).

الحاجات النفسية Psychological Needs:

من النظريات التي بحثت الحاجات نظرية تحديد الذات (Self-Determination Theory) لديسي ورايان Deci & Ryan وهي نظرية كلية للدافعية الإنسانية، ونمو الشخصية. وتركز هذه النظرية بشكل أساسي على السلوك الإرادي الطوعي أو السلوك المحدد ذاتياً، كما تفترض هذه النظرية مجموعة أساسية من الحاجات النفسية العالمية، والذي يعد إشباعها أساسياً وحيوياً لأداء الإنسان الحيوي والصحي بغض النظر عن الثقافة أو المرحلة النمائية (Ryan, 2009).

وتعمل نظرية تحديد الذات على تحليل دوافع السلوك الإنساني، أي الدرجة التي يكون فيها سلوك الأفراد مستقلاً ونابعاً من تقريرهم الذاتي. كما أن هذه النظرية ترى أن لدى الأفراد استعداداً للتعلم ومواجهة التحديات في بيئاتهم نظراً لامتلاكهم عمليات من الدوافع الداخلية (Miner, Dowson & Malone, 2013).

وتشير مراجعة الأدب النظري إلى تزايد أهمية نظرية تحديد الذات في السنوات الأخيرة، والتي يتم توظيفها في الدراسات البحثية المتعلقة بعلم النفس الإيجابي والسعادة، فنظرية تحديد الذات تدعي أنه عند إشباع الحاجات النفسية الأساسية عند الأفراد ستتحقق الصحة النفسية (Uzman, 2014).

وقدم دي سي ورايان ثلاث حاجات نفسية أساسية، وقد أثبتنا ذلك علمياً من خلال مجموعة من الأدلة العلمية حول صلتها بتقدير الذات والإبداع والتعلم المفاهيمي، حيث اعتبرنا أن الاستقلال هو المفتاح والعامل الأساسي لتحقيق الذات، بحيث يكون مصدر سلوك الفرد نابعاً من ذاته وعدم الاعتماد على مصادر ومؤثرات خارجية، وبالتالي فإن الذات تجعل الفرد صانعاً لاختياراته الخاصة، أما

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها من قبل في الدراسات العربية - على حد علم الباحثان - إذ تحاول هذه الدراسة التعرف إلى نمذجة العلاقات بين هذه المتغيرات (الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية والانهمك في التعلم). واعتبار أن التوجهات الهدافية تلعب دوراً وسيطياً بين الحاجات النفسية والانهمك، ومحاولة الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، والنموذج السببي المقترح يربط بين هذه المتغيرات ويوضح علاقتها المباشرة وغير المباشرة.

ومن الناحية العملية تتضح أهمية الدراسة بالفائدة التي تعود على الجهات المختصة في الجامعة للتعرف على مستوى إشباع الحاجات النفسية عند الطلبة وبالتالي العمل على تلبية تلك الحاجات، مما ينعكس على تفعيل الأنشطة اللامنهجية التي يمكن أن تساعدهم في ذلك، وكذلك العمل على تبصير الطلبة بأنماط الأهداف التي يتبنونها والآثار المترتبة عليها، وتبصيرهم بكيفية صياغة هذه الأهداف والتحقق من إنجازها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة مستوى الانهمك في التعلم والحاجات النفسية والتوجهات الهدافية والانهمك في التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك.
2. معرفة العلاقة السببية التي تربط بين متغيرات الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية والانهمك في التعلم.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. ما مستوى التوجهات الهدافية التي يتبنها طلبة جامعة اليرموك؟
3. ما مستوى الانهمك في التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك؟
4. ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين متغيرات الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية والانهمك في التعلم؟

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

التوجهات الهدافية: مفهوم افتراضي يتمثل بالإنجازات التي يضعها الطالب كأسباب تدفعه للاندماج في المهمات المتنوعة، وتشمل أربعة أهداف: أهداف التمكن/إقدام، وأهداف التمكن/إحجام، وأهداف الأداء/إقدام، وأهداف الأداء/إحجام. وتُقاس بدرجات أبعاد التوجهات التي يحصل عليها الطالب على المقياس الذي قام الباحثان بتطويره لهذا الغرض. والذي تم إعداده خلال إجراءات هذه الدراسة.

الحاجات النفسية: ميول فطرية موروثية للإحساس بالكفاءة والاستقلال والانتماء، توجه سلوك الفرد في المواقف المتنوعة سعياً

الماضي وليس بناءً على إحساسهم الحقيقي بالفاعلية الذاتية، وذلك من أجل حماية قيمة الذات فإنهم يتبنون استراتيجيات التجنب Ha-rackiewicz, 1996 & Elliot (1984; Nicholls, 2006; Was).

يتضح مما سبق أن أسباب انهمك الطلبة في التعلم يرتبط بطبيعة أهداف الإنجاز التي يتبنونها، فعلى سبيل المثال ربما يختار الطلبة المشاركة والانخراط في أنشطة محددة للحصول على المكافأة الخارجية أو لتطوير مهاراتهم وقدراتهم، أو لإظهار أنهم أذكيا عن طريق تفوقهم على الآخرين، أو عن طريق محاولة تحقيق النجاح ببذل أقل جهد (Ames, 1990).

مسوغات بناء النموذج الافتراضي:

بناءً على الأدب النظري حول متغيرات الدراسة والارتباط في ما بينها والمتعلقة بها، ثمة عدداً من المسوغات لبناء النموذج الافتراضي:

- وجود توجه عام حول وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إشباع الحاجات النفسية والانهمك في التعلم كدراسة (Ryzin, 2009; Gravelly & Roseth).

- وجود توجه عام بين الدراسات حول وجود تباين في مستوى الانهمك تبعاً للأهداف التي قد يتبنها الطلبة ومن ذلك دراسة فان (Phan, 2014).

- الأساس المنطقي المتمثل في وجود ارتباط بين حاجتي الاستقلال والكفاءة كحاجتين فرديتين يحاول الفرد إشباعهما ذاتياً دون الحاجة للجماعة مع توجيهي هدف التمكن إقدام/إحجام، وارتباط حاجة الانتماء كحاجة يسعى الفرد من خلالها إلى الحصول على القبول والارتباط بالجماعة مع توجيهي هدف الأداء إقدام/إحجام.

مشكلة الدراسة:

يُعد الكشف عن العلاقة السببية المحتملة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية والانهمك في التعلم أمراً ملحاً؛ وذلك للتعرف إلى طبيعة الارتباطات القائمة بينها، الأمر الذي يسهم في جعل التعلم ذو معنى وأكثر فاعلية، وتساعد هذه المعرفة كذلك في سد ثغرة متعلقة بالأدب التربوي، الذي لم يتطرق إلى هذه العلاقات، مما يحقق فهماً أكثر عمقاً لكيفية تفاعل هذه المتغيرات معاً، الأمر الذي يجعل القائمين على العمل التربوي أكثر قدرة على توظيفها في الميدان العملي. فاليوم نجد أن الطلبة في الجامعات يعانون من انخفاض في مستوى الانهمك أثناء المواقف التعليمية التعليمية، ولعل من أهم الأسباب التي تقود الطلبة لذلك هو انخفاض الدافعية لديهم، ومن أهم الدوافع التي ينبغي التنبيه لها هي حاجاتهم الفطرية الداخلية؛ فعدم إشباع هذه الحاجات قد يؤثر في انهمك الطلبة، وذلك يبرر الاهتمام بإشباع حاجات الطلبة وذلك من خلال نمذجة علاقة سببية للعلاقات بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية وانهمك الطلبة في التعلم. لذا تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات ووضع نموذج سببي يوضح العلاقة التوسيطية للتوجهات الهدافية بين الحاجات النفسية والانهمك.

أعمارهم (13.13) عاماً. أشارت نتائج الدراسة توجه (المهمة) أعلى من توجه (الذات)، وأن الحاجة للانتماء هي الحاجة الأكثر إشباعاً تليها الكفاءة فالاستقلال، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط ذو دلالة بين الحاجات النفسية الثلاث (الاستقلال والكفاءة والانتماء) مع التوجه نحو المهمة، في حين لم يوجد ارتباط مع التوجه نحو الذات.

كما أجرى ألفارادو وجولين وفيلتز (Alvarado, Guillén & Feltz, 2016) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الحاجات الدافعية الأساسية والانهماك لدى لاعبي كرة القدم. تكونت عينة الدراسة من (277) من اللاعبين الإسيان الذكور. أظهرت النتائج أن إشباع الحاجات الثلاث كان بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج أن الحاجات أظهرت تنبؤات إيجابية بالانهماك. وكانت حاجة الاستقلال هي أفضل متنبأ. وفي السياق نفسه أجرى هوزيل وجالاند (Hospel & Galand, 2016) دراسة هدفت للتعرف إلى تأثير دعم حاجة الاستقلال كإحدى حاجات نظرية تحديد الذات مع انهماك الطلبة (معرفياً، وانفعالياً، سلوكياً). تكونت عينة الدراسة من (744) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع تم اختيارهم من مدارس التعليم الحكومي في بلجيكا، ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة لتقييم تصوراتهم حول دعم المعلمين، توصلت الدراسة إلى أن دعم حاجة الاستقلال مرتبطة إيجابياً مع الانهماك الانفعالي.

كما أجرى طريبيه (2016) دراسة تناولت فيها متغير الانهماك في التعلم وعلاقته بالكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشل. تكونت عينة الدراسة من (1442) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الانهماك في التعلم جاء بمستوى مرتفع، وقد جاء بعد الانهماك السلوكي في المرتبة الأولى تلاه في الانهماك المعرفي، وأخيراً الانهماك الانفعالي، وقد جاءت جميع الأبعاد بمستوى مرتفع.

أما الدراسات التي تناولت التوجهات الاهدافية وعلاقتها بالانهماك في التعلم فقد قام زاليسكي (Zaleski, 2012) بدراسة هدفت لبحث العلاقة بين الأهداف داخل الغرفة الصفية في المدرسة الثانوية مع اثنين من نواتج التعلم: انهماك الطلبة المعرفي في العلوم والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (244) طالباً وطالبة. بيّنت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة بين انهماك الطلبة المعرفي وأهداف التمكن وأهداف الأداء، فالطلبة الذين لديهم أهداف تمكن أو أهداف أداء أظهروا مستويات انهماك معرفي أعلى من الطلبة الذين لم يكن لهم أهداف محددة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فرق في الانهماك المعرفي بين الذكور والإناث، مما يعني عدم وجود تأثير للجنس في العلاقة بين التوجهات الاهدافية والانهماك المعرفي.

وأجرى الفريحات (2013) دراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين التوجهات الاهدافية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (433) طالباً وطالبة من الجامعة الهاشمية. أظهرت النتائج أن التوجهات الاهدافية التي يتبناها الطلبة لأهداف

لإشباعها، بما يكفل له الحيوية والصحة العقلية (Deci & Ryan, 2000). وتقاس بدرجة أبعاد الحاجات النفسية التي سيحصل عليها الطالب على مقياس إشباع الحاجات النفسية للاجارديا وريان وكوتشمان وديسي (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci) المستخدم في دراسة (Johnston & Finney, 2010).

الانهماك في التعلم: مدى الجهد السلوكي والمعرفي والانفعالي الذي يبذله المتعلم للاندماج في المهام التعليمية المتنوعة لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً. ويقاس بدرجات أبعاد الانهماك في التعلم التي يحصل عليها الطالب على المقياس الذي قام الباحثان بتطويره لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود البشرية، إذ اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة اليرموك ممن يدرسون في مرحلة الشهادة الجامعية الأولى، والحدود الزمانية إذ أجريت الدراسة خلال الفصل الصيفي للعام الدراسي (2016 / 2017). والحدود المكانية إذ أجريت الدراسة في جامعة اليرموك التي تقع ضمن مدينة اربد، شمالي المملكة الأردنية الهاشمية.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت الحاجات النفسية وعلاقتها بالانهماك في التعلم، والدراسات التي تناولت التوجهات الاهدافية وعلاقتها بالانهماك في التعلم، ومن هذه الدراسات:

بداية قام لوفيت (Lovett, 2009) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية الثلاث (الاستقلال والكفاءة والانتماء) والانهماك الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (186) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن حاجة الكفاءة فقط تتنبأ بالانهماك المعرفي والانفعالي، أظهرت النتائج كذلك أن حاجة الانتماء تتنبأ فقط بالانهماك الانفعالي الإيجابي.

كما قام سائد وزينجير (Saeed & Zyngier, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف أيهما أكثر تأثيراً على انهماك الطلبة: الدافعية الداخلية (المستندة إلى نظرية تحديد الذات) أم الدافعية الخارجية. تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة أن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية (المستندة إلى نظرية تحديد الذات) أبدوا انهماكاً بالتعلم، في حين لم يُظهر الطلبة ذوي الدافعية الخارجية انهماكاً في التعلم.

وفي سياق متصل أجرى جيفنكا (Guvenc, 2015) دراسة سعت لفحص ارتباط دعم المعلمين للحاجات النفسية وعلاقتها بانهماك الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (276) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع في تركيا. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الانهماك ودعم حاجتي الاستقلال والكفاءة.

كما قام دراسة ساري (Sari, 2015) بدراسة هدفت للتعرف في ما إذا ثمة علاقة بين إشباع الحاجات النفسية الثلاث مع التوجهات الاهدافية. تكونت عينة الدراسة من (403) متطوعاً رياضياً متوسط

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثان في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة، وبيان خطوات الدراسة، وفي ما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدراسة ومتغيراتها:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام أسلوب تحليل المسار للكشف عن النموذج السببي الأمثل. واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: الحاجات النفسية، والتوجهات الهدافية، والانهمك في التعلم.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الصيفي من العام الجامعي 2016 / 2017، والبالغ عددهم (25300) منهم (9969) طالباً و(15331) طالبة وفق الإحصاءات المتوافرة في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (754) طالباً وطالبة (236) طالباً و(518) طالبة، وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة وذلك مراعاة للظروف المتعلقة بالشعب الدراسية، إذ تم تحديد بعض الشعب التي يمكن جمع البيانات منها، حيث تضمنت طلبة الجامعة للكليات العلمية والإنسانية، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة في جامعة اليرموك وفقاً لمتغيري الجنس والكلية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	236	31.3 %
	أنثى	518	68.7 %
الكلية	المجموع	754	100 %
	علمية	339	45 %
الكلية	إنسانية	415	55 %
	المجموع	754	100 %

أدوات الدراسة:

وفي ما يلي وصف لأدوات الدراسة المستخدمة:

● أولاً: مقياس الانهمك في التعلم: تم بناء المقياس بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذي الصلة بالموضوع والمقاييس التي استخدمت في هذا المجال والتي أعدها كل من: مقياس فريدريكس وبلومنفيلد وفريدل وباريس (Fredricks, Blumenfeld, Friedel & Paris, 2005) ومقياس كيرباي (Kerby, 2007) ومقياس طرييه

الإلتقان وأهداف الأداء/إقدام، وأهداف الأداء/إحجام مرتفعة، وجاءت أهداف الإلتقان بأعلى متوسط. كما أجرى فان (Phan, 2014) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين أهداف التمكن وأهداف التجنب على الانهمك مقابل عدم الانهمك، تكونت عينة الدراسة من (262) طالباً وطالبة في الصف العاشر في المدارس الحكومية غرب سدني في أستراليا. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين كل من أهداف التمكن وأهداف التجنب على الانهمك الأكاديمي وعدم الانهمك على التوالي. كما أجرى لي وهابيس سايتز وديستيفانو وأوكنر (Lee, Hayes, Seitz, DiStefano & O'Connord, 2016) دراسة هدفت لبحث العلاقة بين عوامل الدافعية والانهمك والتحصيل عند طلبة المرحلة المتوسطة ضمن ثماني مناطق في الولايات المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (2074) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أهداف التمكن وانهمك الطلبة في حين لم توجد علاقة بين كل من أهداف الأداء والتجنب مع الانهمك.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ بعد استعراض الدراسات السابقة أن بعض الدراسات تناولت علاقة الحاجات النفسية مجتمعة مع الانهمك في التعلم كدراسة لوفيت (Lovett, 2009) ودراسة ساند وزينجير (Saeed & Zyngier, 2012)، وبعض الدراسات تناولت بعض الحاجات دون غيرها كدراسة هوزيل وجالاند (Hospel & Galand, 2016). أما الدراسة الحالية فقد اشتملت على الحاجات النفسية الثلاث مجتمعة. أظهرت نتائج بعض الدراسات تبايناً في نتائجها كدراسة لوفيت (Lovett, 2009) التي أظهرت أن حاجة الكفاءة فقط تتنبأ بالانهمك الانهمك المعرفي والانفعالي. ودراسة جيفنكا (Gu-venc, 2015) التي أظهرت وجود ارتباط إيجابي بين الانهمك ودعم حاجتي الاستقلال والكفاءة فقط. ودراسة هوزيل وجالاند (Hospel & Galand, 2016) التي أظهرت أن دعم حاجة الاستقلال مرتبطة إيجابياً مع الانهمك الانفعالي.

كما يلاحظ أنه لا يوجد دراسة تناولت التوجهات الهدافية ضمن النموذج الرباعي وعلاقتها بالانهمك في التعلم، أما هذه الدراسة فتتفرد كونها تتناول التوجهات الهدافية الرباعية وعلاقتها بالانهمك في التعلم.

كما أظهرت الدراسات تبايناً في نتائجها من حيث علاقة أنواع الانهمك مع التوجهات الهدافية؛ حيث أظهرت دراسة زليسكي (Zaleski, 2012) وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة بين انهمك الطلبة المعرفي وأهداف التمكن وأهداف الأداء، أما دراسة لي وآخرون (Lee et al., 2016) فقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين أهداف التمكن وانهمك الطلبة، في حين لم توجد علاقة بين كل من أهداف الأداء والتجنب مع الانهمك.

يلاحظ أن الدراسات السابقة نظرت إلى الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية على أنهما يرتبطان ارتباطاً مباشراً مع الانهمك في التعلم، علماً بأن التوجهات الهدافية قد تكون متغيراً وسيطاً بين الحاجات النفسية والانهمك في التعلم، كما جاء في هذه الدراسة، وقد تم وضع نموذج يتضمن العلاقات المباشرة، وغير المباشرة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية.

كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس أي من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من مختص آخر في اللغة الإنجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس، وتم القيام بالتعديلات اللازمة على النص العربي في ضوء هذه الإجراءات، ثم تم عرض المقياس بصورته الجديدة على (15) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم. ثم تمت طباعة المقياس بصورته النهائية.

واستخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.252 - 0.606) وهي قيم مناسبة، وتعد مؤشرًا لصدق البناء الداخلي للمقياس. واستخرج معامل ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، بفاصل زمني يبلغ مدته أسبوعان على عينة قوامها (50) طالبًا وطالبة، كما حسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، واتضح أن معاملات ثبات إعادة الأبعاد المقياس وهي الاستقلال والكفاءة والانتماء كانت (0.785، 0.707، 0.719) على التوالي، وكذلك كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد (0.709، 0.754، 0.768) على التوالي وهذه المعاملات تفي بأغراض الدراسة الحالية.

بهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي لقياس مستوى إشباع الحاجات النفسية، كما تم الحكم على متوسطات تقدير مستوى الانهماك في التعلم على النحو الآتي:

- (1-2.33) مستوى (منخفض) لإشباع الحاجات
- (2.34-3.66) مستوى (متوسط) لإشباع الحاجات
- (3.67-5) مستوى (مرتفع) لإشباع الحاجات

● ثالثًا: مقياس التوجهات الاهدافية: قام الباحثان بإعداد المقياس بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت التوجهات الاهدافية والإفادة من المقاييس، فقد تمت مراجعة مقاييس دراسة إليوت ودراسة ماك جريجر (Elliot & McGregor, 2001) وواز (Was, 2006) وريو وآخرون (Riou et al, 2012). ثم تم حصر المؤشرات التي تظهر عند الطلبة الذين يتبنون أهداف الإنجاز المتنوعة، وتضمن المقياس بصورته الأولية (79) فقرة قسمت على أربعة أبعاد وهي: أهداف الأداء/إقدام، وأهداف الأداء/إحجام، وأهداف التمكن/إقدام، وأهداف التمكن/إحجام.

وقد استخرج صدق المحكمين بعرض فقراته على (15) من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والقياس النفسي، إن طلب منهم تحديد مدى وضوح هذه الفقرات، وبيان مدى ملاءمتها لقياس مجالات التوجهات الاهدافية، وقد تم حذف (41) فقرة بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم وضوحها، بحيث أصبح المقياس يتكون من (48) فقرة، وبالتالي أصبح عدد فقرات المقياس (38) فقرة.

واستخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.229 - 0.729) وهي قيم مناسبة، وتعد مؤشرًا لصدق البناء الداخلي للمقياس. واستخرج معامل ثبات المقياس

(2016)، ومقياس فييجا وريف وينتزل ورايو (Veiga, Reeve, 2014)، تم تحديد ثلاثة أبعاد للانهماك في التعلم هي الانهماك (السلوكي والانفعالي والمعرفي). وقد استخرج صدق المحكمين بعرض فقراته على (15) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح صوغ الفقرات وسلامتها اللغوية وانتائها للمجال، وقد تم حذف (10) بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم وضوحها، بحيث أصبح المقياس يتكون من (48) فقرة.

واستخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.048 - 0.735)، وقد كانت جميع معاملات الارتباط المصححة أكبر من معيار قبول الفقرة (0.20)، باستثناء فقرتين فتم حذفهما، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (46) فقرة.

واستخرج معامل ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بفاصل زمني يبلغ مدته أسبوعان على عينة قوامها (50) طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الارتباطية بين التطبيقين، كما حسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، واتضح أن معاملات ثبات إعادة الأبعاد المقياس وهي الانهماك السلوكي والانفعالي والمعرفي والأداة ككل كانت بالترتيب (0.750، 0.749، 0.795، 0.823)، وكذلك كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد والدرجة الكلية بالترتيب (0.867، 0.874، 0.826، 0.92) وهذه المعاملات تفي بأغراض الدراسة الحالية.

وبهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي لقياس مستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك، كما تم الحكم على متوسطات تقدير مستوى الانهماك في التعلم على النحو الآتي:

- (1-2.33) مستوى (منخفض) للانهماك في التعلم
- (2.34-3.66) مستوى (متوسط) للانهماك في التعلم
- (3.67-5) مستوى (مرتفع) للانهماك في التعلم

● ثانياً: مقياس إشباع الحاجات النفسية (Basic Needs Satisfaction in General Scale BNSG-S): أعد هذا المقياس جارديا وريان وكوتشمان وديسي (-Couch, Ryan, La Guardia, Deci, & man) والمستخدم في دراسة (Johnston & Finney, 2010). يتكون هذا المقياس من (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: بعد الاستقلال والكفاءة والانتماء. لم يتمكن الباحثان من الحصول على صدق وثبات الأداة بصورتها الأصلية، لذا أورد الباحثان معامل الثبات المستخرج للمقياس من دراسة (Molix & Nichols, 2013) التي استخدمت المقياس، فكانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد والدرجة الكلية بالترتيب (0.65، 0.72، 0.82، 0.87) وهذه المعاملات تفي بأغراض الدراسة الحالية.

أمّا في الدراسة الحالية فقد استخرج صدق المحكمين بعد أن تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرض الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامتها،

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس التوجهات الهدافية

رقم البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	المستوى
1	3.56	0.72	3	متوسط
2	3.42	0.67	4	متوسط
رقم البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	المستوى
3	3.92	0.64	1	مرتفع
4	3.63	0.68	2	متوسط

يلاحظ من الجدول (3) أن البعد الثالث: التمكن/إقدام، حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (3.92) ويشير إلى مستوى مرتفع لدى طلبة جامعة اليرموك وانحراف معياري وقدره (0.64)، في حين حصل البعد الرابع: الأداء/إحجام على الدرجة الأخيرة لدى الطلبة بمتوسط حسابي وقدره (3.42)، ويشير إلى مستوى متوسط وانحراف معياري وقدره (0.67).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: (ما مستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك؟) استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على أبعاد مقياس الانهماك في التعلم وعلى الدرجة الكلية للمقياس. والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس الانهماك في التعلم وعلى الدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	المستوى
1	3.37	0.51	3	متوسط
2	3.70	0.81	1	مرتفع
3	3.53	0.57	2	متوسط
4	3.51	0.52		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن البعد الثاني: الانهماك الانفعالي، حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (3.70) ويشير إلى مستوى مرتفع لدى طلبة جامعة اليرموك وانحراف معياري وقدره (0.81)، في حين تلاه البعد الثالث: الانهماك المعرفي، وحصل على الدرجة الثانية لدى الطلبة بمتوسط حسابي وقدره (3.53)، ويشير إلى مستوى متوسط وانحراف معياري وقدره (0.57)، ثم تلاه البعد الأول: الانهماك السلوكي بمتوسط حسابي وقدره (3.37) ويشير إلى مستوى متوسط أيضاً وانحراف معياري وقدره (0.51)، وأشار متوسط استجابات طلبة جامعة اليرموك على الدرجة الكلية لمقياس الانهماك على متوسط وقدره (3.51) وانحراف معياري وقدره (0.52) وهو متوسط يشير إلى مستوى متوسط أيضاً.

بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بفواصل زمني يبلغ مدته أسبوعان، كما حسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام نتائج التطبيق الأول على عينة الثبات. واتضح أن معاملات ثبات إعادة لأبعاد المقياس وهي الأداء/إقدام، والأداء/إحجام، والأداء/إقدام، كانت (0.743، 0.692، 0.835، 0.706) على التوالي، وكذلك كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد (0.798، 0.739، 0.712، 0.829) على التوالي وهذه المعاملات تفي بأغراض الدراسة الحالية.

بهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي لقياس مستوى التوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك، كما تم الحكم على متوسطات تقدير مستوى الانهماك في التعلم على النحو الآتي:

- (1-2.33) مستوى (منخفض) للتوجهات الهدافية
- (2.34-3.66) مستوى (متوسط) للتوجهات الهدافية
- (3.67-5) مستوى (مرتفع) للتوجهات الهدافية

النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: (ما مستوى الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك؟) استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على أبعاد مقياس الحاجات النفسية وتحديد مستوياتها. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس الحاجات النفسية

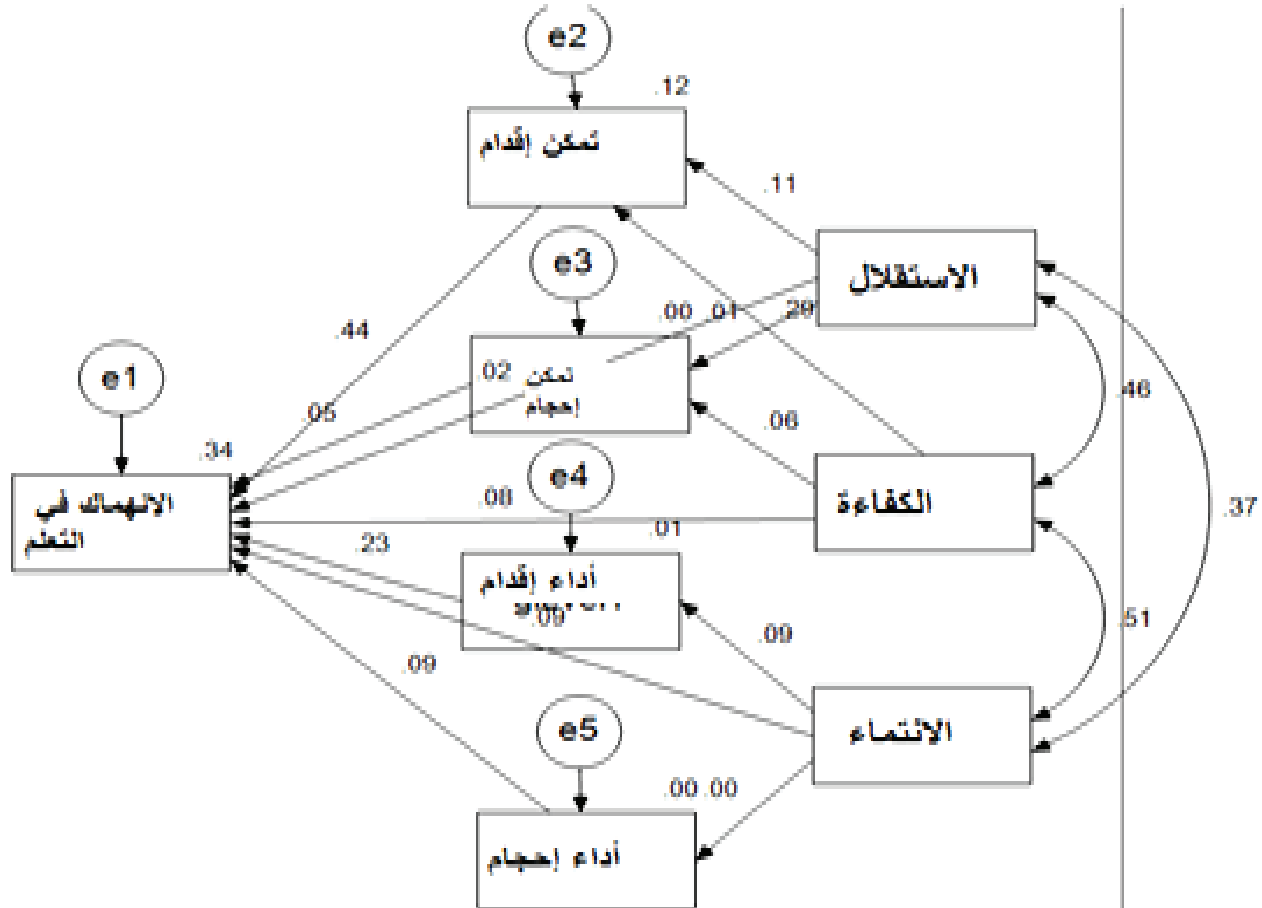
رقم البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	المستوى
1	3.38	0.48	3	متوسط
2	3.59	0.62	2	متوسط
3	3.67	0.62	1	مرتفع

يتضح من الجدول (2) أن البعد الثالث: الانتماء، حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (3.67) ويشير إلى مستوى مرتفع لدى طلبة جامعة اليرموك وانحراف معياري وقدره (0.62)، في حين تلاه البعد الثاني: الكفاءة، وحصل على الدرجة الثانية لدى الطلبة بمتوسط حسابي وقدره (3.59)، ويشير إلى مستوى متوسط أيضاً وانحراف معياري وقدره (0.62)، ثم تلاه البعد الأول: الاستقلال بمتوسط حسابي وقدره (3.38) ويشير إلى مستوى متوسط أيضاً وانحراف معياري وقدره (0.48).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: (ما مستوى التوجهات الهدافية التي يتبناها طلبة جامعة اليرموك؟) استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على أبعاد مقياس التوجهات الهدافية وتحديد مستوياتها. والجدول (3) يبين ذلك.

البنائي، إذ تؤثر أبعاد الحاجات النفسية في مستوى الانهماك في التعلم على نحو مباشر لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك فإن النموذج يتضمن مجموعة من مسارات التأثير غير المباشرة لتأثير أبعاد الحاجات النفسية بالانهماك في التعلم باعتبار التوجهات الاهدافية متغيراً وسيطاً. ويوضح الشكل (1) الرسم التوضيحي للنموذج.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: (ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين متغيرات الحاجات النفسية والتوجهات الاهدافية والانهماك في التعلم؟) للإجابة عن السؤال الرابع استخدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، بالاعتماد على نموذج المعادلات البنائية، واختبار النموذج المقترح الذي يفترض أن الانهماك في التعلم يعد متغيراً تابعاً في النموذج السببي



كما تم اختبار العلاقات المباشرة بين المتغيرات في النموذج الافتراضي كما يوضح الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية

المسار السببي	معامل الانحدار بالقيم المعيارية	معامل الانحدار بالقيم غير المعيارية	الخطأ المعياري S.E	القيم الحرجة C.R	الدلالة الاحصائية p
الاستقلال >--> التمكن إقدام	0.111	0.148	0.051	2.887	0.004 *
الاستقلال >--> التمكن إحصاء	0.008	0.011	0.058	0.190	0.849
الكفاءة >--> التمكن إقدام	0.285	0.292	0.039	7.429	0.000 *
الكفاءة >--> التمكن إحصاء	0.057	0.062	0.044	1.399	0.162
الانتماء >--> الأداء إقدام	0.092	0.107	0.042	2.534	0.011 *
الانتماء >--> الأداء إحصاء	-0.002	-0.002	0.039	-0.055	0.956
الاستقلال >--> الانهماك في التعلم	0.020	0.021	0.034	0.603	0.546

المسار السببي	معامل الانحدار بالقيم المعيارية	معامل الانحدار بالقيم غير المعيارية	الخطأ المعياري S.E	القيم الحرجة C.R	الدلالة الإحصائية p
الكفاءة --> الانهماك في التعلم	0.079	0.061	0.029	2.091	0.037 *
الانتماء --> الانهماك في التعلم	0.091	0.071	0.027	2.586	0.010 *
الأداء إقدام --> الانهماك في التعلم	233.0	157.0	0.020	7.836	0.000 *
الأداء إحجام --> الانهماك في التعلم	0.092	0.067	0.021	3.127	0.002 *
التمكن إقدام --> الانهماك في التعلم	0.444	0.338	0.024	14.083	0.000 *
التمكن إحجام --> الانهماك في التعلم	0.049	0.035	0.021	1.652	0.099

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من خلال قيم الدلالة الإحصائية الواردة في الجدول (6)، أن لحاجة الانتماء - ضمن متغير الحاجات النفسية- الأثر الأكبر على الانهماك في التعلم، إذ بلغ حجم الأثر المباشر (0.091)، كما جاء لتوجه التمكن إقدام - ضمن متغير التوجهات الهدافية - الأثر الأكبر على الانهماك في التعلم، إذ بلغ حجم الأثر المباشر (0.444).

ولدراسة مدى مطابقة بيانات الدراسة مع النموذج الافتراضي تم حساب المعامل الرئيسية للمطابقة، وقد بلغت هذه القيم كما يلي:

(AGFI=0.364) ، (NFI=0.549) ، (RMSEA=0.291)

، (CFI=0.548) ، (TLI =-.05) ، (IFI=0.553) ، (GFI=0.788).

وتدل قيم المؤشرات السابقة على ضعف تماسك النموذج، وعدم مطابقة البيانات للنموذج الأمثل، لأن قيمة جميع المؤشرات أقل من (0.9)، باستثناء مؤشر RMSEA الذي كانت قيمته أعلى (0.08).

النموذج المنافس:

بما أن مؤشرات المطابقة دلت على ضعف تماسك النموذج الافتراضي وعدم مطابقة البيانات للنموذج الأمثل، فقد تم اقتراح نموذج منافس يفترض أن الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية متغيران مستقلان يؤثران في المتغير التابع (الانهماك في التعلم) دون وجود متغير وسيط بينهما؛ إذ تؤثر أبعاد الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية على نحو مباشر لدى أفراد عينة الدراسة في الانهماك في التعلم دون وجود متغير وسيط.

لقد تراوحت فيه قيم المسارات من (0.02) كحد أدنى إلى (0.42) كحد أعلى، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) باستثناء المسار السببي الذي يربط حاجة الاستقلال بالانهماك في التعلم حيث بلغ (0.02) والمسار السببي الذي يربط التوجه الهدافي التمكن إحجام بالانهماك في التعلم حيث بلغ (0.05).

كما تم استخراج معاملات الانحدار بين المتغيرات بالقيم المعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، ويمثل الجدول (7) هذه القيم ودلالاتها الإحصائية.

يظهر من خلال قيم الدلالة الإحصائية الواردة في الجدول (4) أن جميع معاملات الانحدار دالة إحصائياً باستثناء معامل الانحدار بين المتغيرين (الاستقلال والتمكن/إحجام)، ومعامل الانحدار بين المتغيرين (الكفاءة والتمكن/إحجام)، ومعامل الانحدار بين المتغيرين (الانتماء والأداء/إحجام) ومعامل الانحدار بين المتغيرين (الاستقلال والانهماك في التعلم) ومعامل الانحدار بين المتغيرين (التمكن إحجام والانهماك في التعلم). إذا بلغت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) الأمر الذي نتج عنه حذف المسار السببي بين المتغيرات غير الدالة في النموذج الافتراضي حسب بيانات الدراسة.

كما تم استخراج قيم الأثر المباشر (Direct Effects) والأثر غير المباشر (Indirect Effects) بين متغيرات الدراسة حسب النموذج الافتراضي. وقد كانت كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول (6)

حجم الأثر المباشر وغير المباشر والأثر الإجمالي لمتغيرات النموذج الافتراضي (بالقيم المعيارية)

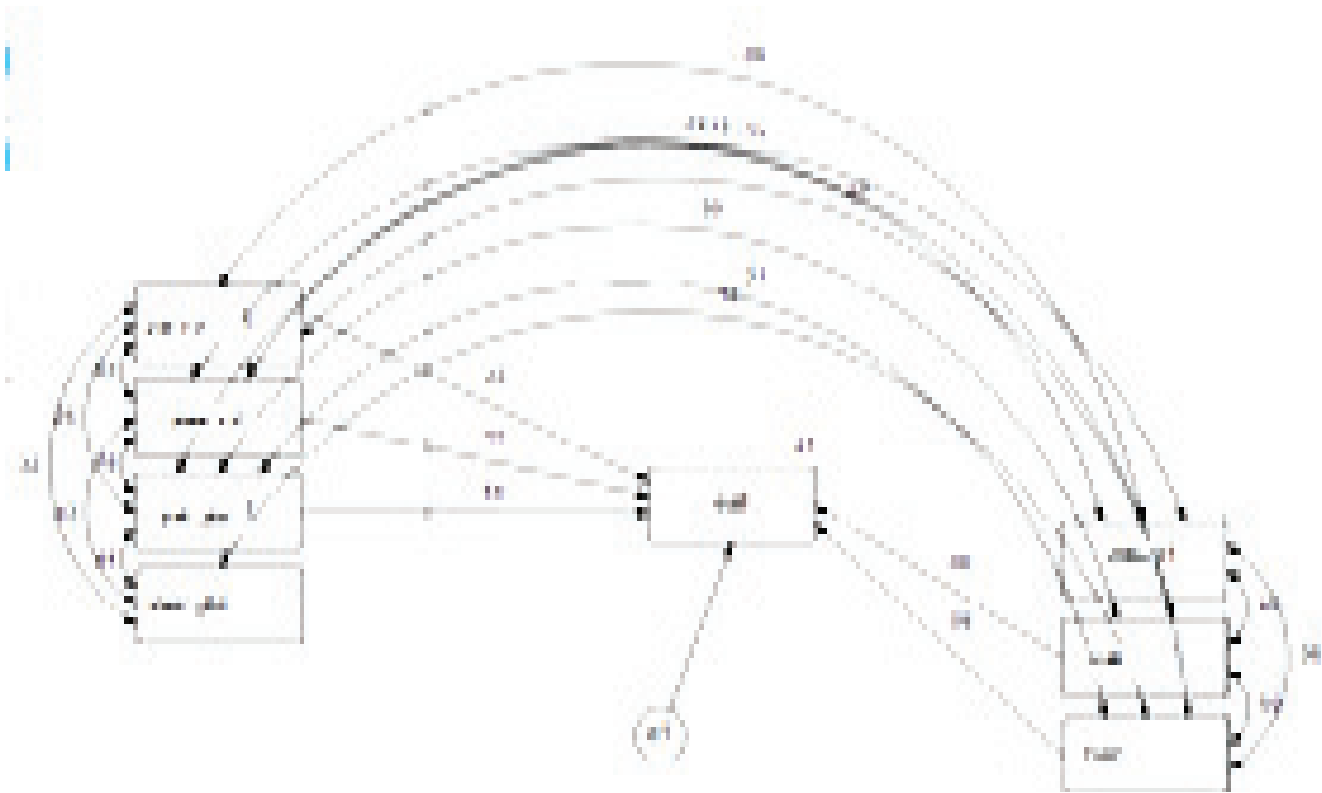
المتغير	الأثر المباشر	الأثر غير المباشر	الأثر الإجمالي
الاستقلال ---> التمكن إقدام	0.111	0.00	0.11
الاستقلال ---> التمكن إحجام	0.08	0.00	0.08
الكفاءة ---> التمكن إقدام	0.285	0.00	0.285
الكفاءة ---> التمكن إحجام	0.057	0.00	0.057
الانتماء ---> الأداء إقدام	0.092	0.00	0.092
الانتماء ---> الأداء إحجام	-0.002	0.00	-0.002
الاستقلال -> الانهماك في التعلم	0.020	0.050	0.070
الكفاءة -> الانهماك في التعلم	0.079	0.130	0.208
الانتماء -> الانهماك في التعلم	0.091	0.021	0.112
التمكن إقدام -> الانهماك في التعلم	0.444	0.00	0.444
التمكن إحجام -> الانهماك في التعلم	0.049	0.00	0.049
الأداء إقدام -> الانهماك في التعلم	0.233	0.00	0.233
الأداء إحجام -> الانهماك في التعلم	0.092	0.00	0.092

جدول (7)
قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية للنموذج المنافس بالقيم المعيارية وغير المعيارية

المسار السببي	معامل الانحدار بالقيم المعيارية	معامل الانحدار بالقيم غير المعيارية	الخطأ المعياري S.E	القيم الحرجة C.R	الدلالة الاحصائية p
الاستقلال >---> الانهماك في التعلم	0.019	0.021	0.035	0.599	0.549
الكفاءة >---> الانهماك في التعلم	0.074	0.061	0.029	2.093	0.036*
الانتماء >---> الانهماك في التعلم	0.085	0.071	0.028	2.553	0.011*
الأداء إقدام >---> الانهماك في التعلم	0.221	0.157	0.026	6.010	0.000 *

المسار السببي	معامل الانحدار بالقيم المعيارية	معامل الانحدار بالقيم غير المعيارية	الخطأ المعياري S.E	القيم الحرجة C.R	الدلالة الاحصائية p
الأداء إحجام >---> الانهماك في التعلم	0.088	0.067	0.029	2.287	0.022*
التمكن إقدام >---> الانهماك في التعلم	0.417	0.338	0.027	12.278	0.000 *
التمكن إحجام >---> الانهماك في التعلم	0.046	0.035	0.026	1.359	0.174

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



الشكل (2):

النموذج السببي للدراسة بالصورة النهائية

الدالة في النموذج الافتراضي المنافس حسب بيانات الدراسة. ولدراسة مدى مطابقة بيانات الدراسة مع النموذج الافتراضي تم حساب المعالم الرئيسية للمطابقة، وقد بلغت هذه القيم كما يلي: (AGFI=0.982), (NFI=0.996), (RMSEA=0.026), (GFI=0.998), (IFI=0.999), (TLI =.991), (CFI=0.999).

يظهر من خلال قيم الدلالة الإحصائية الواردة في الجدول (7) أن جميع معاملات الانحدار دالة إحصائياً باستثناء معامل الانحدار بين المتغيرين (الاستقلال والانهماك في التعلم)، إذ بلغت الدلالة الإحصائية (0.549) ومعامل الانحدار بين المتغيرين (التمكن إحجام والانهماك في التعلم)، إذ بلغت الدلالة الإحصائية (0.174) الأمر الذي نتج عنه حذف المسارين السببيين بين المتغيرات غير

الاختبارات النظرية كطريقة وحيدة للتقييم. كما أنه قد لا تقبل منهم الطرق الجديدة وغير المألوفة في إنجاز الأعمال والمشاريع.

وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة ألفارو وآخرون (Alvarado et al, 2016) التي بينت أن إشباع الحاجات الثلاثة جاء بمستوى متوسط. تتفق هذه النتيجة مع دراسة ساري (sari, 2015) التي أشارت إلى أن حاجة الانتماء هي الحاجة الأكثر إشباعاً تليها حاجة الكفاءة فالاستقلال.

◀ ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: (ما مستوى التوجهات الهدافية التي يتبناها طلبة جامعة اليرموك؟)

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لبعده التمكن/إقدام كان ضمن المستوى المرتفع، أما المتوسطات الحسابية لأبعاد التمكن/إحجام، والأداء/إقدام، والأداء/إحجام ضمن المستوى المتوسط على التوالي. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة في المرحلة الجامعية على أعتاب مرحلة الرشد، التي تتميز بعدد من الخصائص كالنضج العقلي والعمل الجاد المنظم، مع الميل للاستقلالية واتخاذ القرارات، واكتشاف المهمات ذات التحدي، والوعي والمسؤولية الفردية، ويتوافق مع ذلك الثقة بالنفس والقدرة على تجاوز الصعوبات والتحديات، فيدرك الطلبة خصائص المرحلة الجامعية وأهميتها، وأنها تُعدهم لسوق العمل، وما يستتبع ذلك من الحصول على وظيفة مرموقة، والارتقاء الوظيفي وتحسين الوضع المعيشي، أو حتى التخطيط لإكمال الدراسات العليا، وهذان الأمران لا يتحققان إلا بالفرد المسلح بالمعارف والمهارات وعلى قدر من الكفاءة، وهذا الأمر يوجه الفرد نحو التعلم لذاته، ووضع الأهداف المحددة الواضحة ذات المدى المتوسط.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس من إرشاد وتوجيه للطلبة وتقديم النصح الدائم لهم، نحو العمل الجاد إنجاز الأعمال على النحو المطلوب، وعدم الالتفات للعلامة كمعيار للأداء، وأنها ليست الأساس الوحيد لتقييم أعمالهم، مما يوجه انتباه الطلبة نحو تحصيل المعارف لذاتها. وكذلك ما يتبعه أعضاء هيئة التدريس من أسس علمية لإدارة الصف تقوم على احترام جميع الطلبة وتقبلهم وعدم التحيز لفئة مرتفعي التحصيل دون غيرهم، وتشير نتائج البحوث أن استراتيجيات التعليم والتقييم المتبعة من المعلمين يمكن أن تؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلم (Sharan & Tan, 2008).

أما أن تكون متوسطات أبعاد توجهات التمكن/إحجام، والأداء/إقدام، والأداء/إحجام هي متوسطات متوسطة فهي أيضًا نتيجة منطقية نظرًا لأن بيئة التعلم معقدة تدخل فيها كثير من المتغيرات والتي تعد بمثابة إشارات وتلميحات حول طبيعة الأهداف التي يمكن للفرد أن يتبناها حسب طبيعة الموقف والظروف المحيطة به. فالباحثون يؤكدون تأثير الخصائص الموقفية على التوجهات الهدافية للفرد، فالتوجهات الهدافية يمكن أن تدرك على أنها خط متصل بين طرفي في توجه هدف التمكن وتوجه هدف الأداء (DeShon & Gillespie, 2005).

يوضح الشكل (2) النموذج السببي للدراسة بالصورة النهائية، وهو يوضح العلاقة بين متغيرات الحاجات النفسية (الكفاءة، الانتماء) والتوجهات الهدافية (الأداء/إقدام، الأداء/إحجام، التمكن/إقدام)، كما تم حذف مساري الاستقلال والتمكن/إحجام وعلاقتهم بالانتماء في التعلم.

مناقشة النتائج:

◀ أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: (ما مستوى الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك؟)

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن المتوسطات الحسابية للحاجات الثلاثة جاءت بمستوى متوسط؛ وجاءت حاجة الانتماء في المرتبة الأولى تليها حاجة الكفاءة وأخيرًا حاجة الاستقلال. ويمكن النظر إلى حلول حاجة الانتماء في المرتبة الأولى من حيث الإشباع نتيجة منطقية، ويمكن تفسيرها بأن مجتمع الدراسة هم من طلبة الجامعات الذين يقعون في مرحلة نمائية تمتد من أواخر مرحلة المراهقة إلى بداية مرحلة الشباب، وتمتاز هذه الحقبة من عمر الأفراد بتكوين الصداقات، وزيادة التفاعل مع الأصحاب، وتصبح دائرة الأصدقاء أكبر والعلاقات فيها أكثر تعقيدًا، وقضاء الوقت الأكبر مع الأصحاب قد تصل إلى (44%) من الوقت مع الأصدقاء من الجنس نفسه (Van hasselt & Hersen, 1992). وتساعد البيئة الجامعية على إشباع هذه الحاجة نظرًا لما يتوافر فيها من أندية طلابية اجتماعية ورياضية وثقافية، وهي أماكن تعطي الطلبة الفرصة للالتقاء وتكوين الصداقات، والتفاعل مع الآخرين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التفاعل الودي مع الطلبة، من أعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعة، القائم على الاحترام المتبادل والتقبل والعلاقات الدافئة ضمن جو من التعاون والتسامح، مع تقديم المعونة والدعم النفسي والمشورة التي يحتاجونها سواء بشكل فردي أو ضمن المراكز المختصة في الجامعة، مصحوبًا ذلك مع بيئة جامعية آمنة ماديًا ونفسيًا. أما حلول إشباع حاجة الكفاءة في المرتبة الثانية فهذه نتيجة منطقية في ظل الرتابة والنمطية في أعمال الحياة الجامعية، التي تكاد تخلو من الجدة والإثارة، أو توفير أنشطة تثير التحدي لقدرات الطلبة الفكرية والجسمية نظرًا لقلة الإمكانات وسُح الموارد. وهذه الأنشطة إن توافرت قد يكون لضغط الدراسة والاختبارات عامل يحول دون اشتراك الطلبة في هذه الأنشطة.

وتأتي في المرتبة الأخيرة إشباع حاجة الاستقلال، فرغم أن نظام الساعات المعتمدة يتيح للطلاب نوعًا من الحرية والاستقلالية في اختيار المواد والمدرسين والأوقات التي تلائمهم، إلا أنه يوجد العديد من الأمور يُتخذ القرار بشأنها عن الطالب، فأعضاء هيئة التدريس في الجامعة دائمًا يتصرفون في بداية الفصل بحيوية ونشاط محاولين فهم الطلبة ويقدمون لهم خيارات متنوعة للعمل وهنا يشعر الطلبة بالاستقلال إلا أنه مع مرور الوقت وحاجة المدرسين إلى التقييم يؤدي إلى تقليل الشعور بالاستقلال ويجعل الطلبة أكثر اعتمادًا على الآخرين، فيكون الإصرار على تأدية

الجامعة، مع غياب المشاعر السلبية كالقلق والاكتئاب. يضاف إلى ذلك التفاعل الإيجابي بين الطلبة والموظفين والعاملين في الجامعة، والقائم على الاحترام وتقبل الآخرين دون النظر إلى خلفياتهم وعرقياتهم وأصولهم، له دور في تعزيز شعور الطلبة بالفخر والسعادة من دراستهم في هذه الجامعة. فوجود بيئة تشجع على التواصل بين الطلبة وتعمل على تنمية التعاون والتبادل بينهم وتشجع التعلم النشط، وتزود الطلبة بالتغذية الراجعة البناءة، ووضع توقعات عالية منهم، واحترام المواهب المتنوعة وطرق التعامل مع المعرفة، مثل هذه البيئة تعزز الانهماك (Miller, Asmel, Beins, Keith, & Peden, 2011).

وانتقالاً إلى حلول الانهماك المعرفي بدرجة متوسطة، فذلك يمكن تفسيره في ضوء عدم وعي الطلبة التام باستراتيجيات الدراسة، وغياب ورش العمل والدورات التدريبية والمساقات التي تتنمي لدى الطلبة عادات الدراسة الصحيحة، ومهارات التفكير العليا. فيقتصر أسلوب الطلبة في الدراسة على اتباع الطرق التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار، والمستويات التفكيرية الدنيا. أما بالنسبة لمجىء الانهماك السلوكي بدرجة متوسطة فيمكن عزوه إلى اعتقادات الطلبة المغلوطة حول المشاركة الصفية والإسهام في النقاشات الجماعية والأنشطة المرافقة للمناهج أنها ليست ذات أهمية مقارنة بالدراسة الذاتية للمحتوى العلمي للمحاضرات. والتفسير غير الدقيق لحرية حضور المحاضرات والمشاركة الصفية، وعلاقتها بالنجاح الأكاديمي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزعبي (2013) التي بينت أن مستوى الانهماك في التعلم جاء بمستوى متوسط، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة طريبي (2016) التي أظهرت أن الانهماك في التعلم جاء بمستوى مرتفع، وقد جاء بعد الانهماك السلوكي في المرتبة الأولى تلاه في المرتبة الثانية الانهماك المعرفي، وأخيراً الانهماك الانفعالي، وقد جاءت جميع الأبعاد بمستوى مرتفع.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على (ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين متغيرات الحاجات النفسية والتوجهات الاهدافية والانهماك في التعلم؟)

أشارت نتائج الدراسة إلى رفض النموذج الافتراضي المقترح لأن مؤشرات المطابقة دلت على ضعف النموذج، وعدم مطابقة البيانات للنموذج الأمثل. فتم اقتراح نموذج منافس ينفي وجود تأثير وسيط لمتغير التوجهات الاهدافية بأبعاده الأربعة، وإنما يقدم الحاجات النفسية والتوجهات الاهدافية على أنهما متغيران مستقلان يؤثران في الانهماك في التعلم.

وبناء على المعاملات للمسارات السببية المتعلقة بالحاجات النفسية في النموذج المنافس، فإن هناك علاقة سببية مباشرة دالة تربط حاجتي الانتماء والكفاءة على التوالي مع الانهماك في التعلم، وهذه النتيجة تتفق مع الأدب النظري والدراسات السابقة حول العلاقة الارتباطية الإيجابية بين هاتين الحاجتين والانهماك في التعلم كدراسة سائد وزينجير (Saeed & Zyngier, 2012) التي بينت أن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية (المستندة إلى نظرية تحديد

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة أبو علي (2015) التي أظهرت أن توجه إتقان/إقدام هو التوجه الأكثر شيوعاً، يليه توجه أداء/إقدام وأخيراً توجه أداء/تجنب. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الفريجات (2013) التي أشارت التوجهات الاهدافية التي يتبناها الطلبة لأهداف الإتقان وأهداف الأداء، وإقدام وأهداف الأداء/تجنب مرتفعة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: (ما مستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك؟)

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية للانهماك في التعلم للدرجة الكلية وفي بُدعي الانهماك المعرفي والانهماك السلوكي درجة متوسطة؛ في حين كانت المتوسطات الحسابية للانهماك الانفعالي تشير إلى درجة مرتفعة.

يُعد مجيء انهماك الطلبة في التعلم للدرجة الكلية متوسطة بمثابة نتيجة منطقية، يمكن تفسيرها في ضوء المتغيرات الشديدة التي تطرأ على حياة الطالب عند انتقاله للجامعة، تتمثل في تعدد المسؤوليات والواجبات التي على الطلبة نتيجة دخولهم مجتمع الراشدين، وما يتطلبه ذلك من أدوار أسرية واجتماعية، وواجبات اقتصادية على الطلبة النهوض بها وتحمل أعبائها؛ مما يعد شاغلاً للطلبة عن الانهماك في التعلم بدرجة مرتفعة.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة لأسس القبول في التخصصات الجامعية، التي لا تتيح للطلبة الدراسة في التخصصات التي يرغبونها وتتفق مع طموحاتهم الأكاديمية والمهنية، فيكون معدل الثانوية العامة والفرع الذي يدرسه الطالب لهما الدور الحاسم في اختيار التخصص الجامعي، بعيداً عن الاتجاهات والميول والتفضيلات الشخصية.

كما أن ضيق الوقت الناتج عن العبء الدراسي الكبير الذي يدرسه الطالب خلال الفصل الدراسي، وما يقضيه الطالب من وقت ضائع في المواصلات العامة، وبخاصة للطلبة الذين يقدمون من المحافظات الأخرى، يحولان دون الانهماك في التعلم بدرجة مرتفعة.

ويُفسر الباحثان حلول الانهماك الانفعالي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة في ضوء خصائص البيئة الجامعية التي تختلف إلى حد كبير عن البيئة المدرسية التي عاشها الطلبة قبل ذلك؛ إذ تقتصر بيئة المدرسة على مرافق محدودة، ذات إمكانيات ضئيلة، مقارنة بالبيئة المادية للجامعة التي تمتاز بأنها بيئة جميلة جاذبة، تتوفر على المرافق والتسهيلات كافة. مما جعل الطلبة يعترفون بانتمائهم ودراساتهم في هذه الجامعة.

كما أن مجتمع أعضاء هيئة التدريس وما يمتلكونه من درجات علمية مرموقة، وما يُمثلونه من طبقة مثقفة ينتمي إليها صفوة المجتمع، انعكس على أسلوب تعاملهم مع الطلبة؛ والذي يمتاز بالدفء والتعامل الراقي التوكيدي، مما انعكس على شعور الطلبة بالانتماء والإحساس بالسعادة والمتعة من وجودهم في

يسعون للتطور الذاتي والتحسين المستمر والمقارنة الذاتية ممن يحملون أهداف التمكّن هم أكثر رغبة في الانهماك في التعلم سعياً لتحقيق الأهداف الشخصية والارتقاء في مستوى الأداء، ولديهم استعداداً لبذل الجهد واختيار المهام ذات التحدي التي تساعدهم على النمو الشخصي.

أما حلول توجه الأداء إيجاباً في المرتبة الأخيرة كما يتبين من قيم المسار مع الانهماك في التعلم، فيمكن أيضاً تعليقه في ضوء خوف الفرد من الفشل، وأن يحكم عليه الآخرون بأنه غير مؤهل ولا يمتلك القدرات اللازمة للتعلم، فيحاول الانهماك في التعلم سعياً منه في محاولة تجنب هذه الأحكام السلبية التي تمثل تهديداً للذات، وبالتالي العمل على تجنب الأحكام غير الصحيحة من الآخرين.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- محاولة إجراء تعديلات في البيئة الجامعية وخاصة بيئة التعلم ومحتوى التدريس بحيث يساهم في إشباع الحاجات النفسية، لا سيما حاجتي الاستقلال والكفاءة.
- عقد ورشات عمل ودورات تدريبية لتعريف الطلبة بأنماط الأهداف في مواقف الإنجاز، وتوجيههم نحو تبني أهداف التمكّن إقدام.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في أنماط الانهماك وسبل تعزيزها، وجعلها عادات يومية عند الطلبة، وخصوصاً الانهماك السلوكي والمعرفي.
- إجراء دراسات تعتمد أسلوب تحليل المسار لبحث العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين التوجهات الهدافية وغيرها من المتغيرات كالعزو والعجز المتعلم والكفاءة الذاتية من جهة والانهماك في التعلم من جهة أخرى.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

1. الريماوي، عمر وأبو نعمة، ريماء وشاهين، محمد. (2015). الحاجات النفسية والاجتماعية للمسنين في مراكز الإيواء في محافظة بيت لحم. مجلة مركز دراسات الكوفة، (36)، 271-303.
2. الزعبي، رفعة. (2013). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، (92)، 221-241.
3. الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (3)، 115 - 127.
4. طربيه، مرام. (2016). القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشل بالانغماس المدرسي لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية،

الذات) أبدوا انهماكاً بالتعلم، في حين لم يظهر الطلبة ذوي الدافعية الخارجية انهماكاً في التعلم. وتختلف مع دراسة ألفارودو وآخرون (Alvarado et al, 2016) التي بينت أن حاجة الاستقلال هي أفضل متنبأ بالانهماك في التعلم.

وعليه كلما تم إشباع حاجتي الانتماء والكفاءة كلما كان الفرد أكثر انهماكاً في التعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إشباع حاجة الانتماء وما يتخللها من شعور الفرد بالاهتمام والتقبل غير المشروط من الآخرين، ووجود علاقة دافئة تربطه بالمعلمين والزملاء، يدفعه للانهماك في التعلم دون خوف أو قلق من أي توترات قد تحدث بينه وبين الآخرين، ولا يكون لديه خشية من الفشل، لعلم الفرد بأنه سيتلقى الدعم والحماية حينما يحتاجها دونما تأخير.

أما إشباع حاجة الكفاءة لدى الفرد تكسبه الشعور بالقدرة على السيطرة والتأثير والفاعلية، كما تمنحه القدرة على التكيف الصحي مع الظروف البيئية المختلفة، وبالتالي سيسعى الفرد إلى مزيد من الانهماك في التعلم بسبب اعتقاده حول قدرته على التعلم، وأنه قادر على مواجهة الصعوبات والتحديات والتغلب عليها. دون أن يكون مدفوع بدافع الخوف من الفشل، بل يُقبل على المهمات التعليمية وكله ثقة بالقدرة على الإنجاز. فحاجة الكفاءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدركات الفرد عن نفسه وقدراته على الإنجاز.

أما حاجة الاستقلال فلم يكن المسار السببي ذي دلالة في التأثير على الانهماك في التعلم، مما ترتب عليه حذف المسار السببي بين حاجة الاستقلال والانهماك في التعلم، وفي حقيقة الأمر هذه نتيجة غير متوقعة وتختلف مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن الانهماك في التعلم مرتبط بالدرجة الأولى بإشباع حاجة الاستقلال كدراسة ألفارودو وآخرون (Alvarado et al, 2016)، ودراسة هوزيل وجالاند (Hospel & Galand, 2016).

وكذلك بينت نتائج الدراسات عدم وجود مسارات غير مباشرة، بين إشباع الحاجات النفسية الثلاث (الاستقلال والكفاءة والانتماء) مع الانهماك في التعلم، أي عدم وجود تأثير وسيط للتوجهات الهدافية بين الحاجات النفسية والانهماك في التعلم.

أما بالنسبة لمعاملات للمسارات السببية المتعلقة بالتوجهات الهدافية في النموذج المنافس، يتبين أن ثمة علاقة سببية مباشرة دالة تربط توجهات التمكّن/إقدام، والأداء/إقدام، والأداء/إحجام على التوالي مع الانهماك في التعلم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فان (Phan, 2014) التي أظهرت وجود ارتباط بين كل من أهداف التمكّن وأهداف التجنب على الانهماك في التعلم وعدم الانهماك على التوالي. وكذلك تختلف مع دراسة لي وآخرون (Lee et al., 2016) التي توصلت إلى وجود علاقة بين أهداف التمكّن وانهماك الطلبة في حين لم توجد علاقة بين كل من أهداف الأداء والتجنب مع الانهماك.

حيث أن أعلى قيمة للتأثير المباشر للتوجهات الهدافية كان لتوجه التمكّن/إقدام، حيث بلغ معامل المسار (0.417) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية، وهذه نتيجة منطقية؛ كون الأفراد الذين

12. Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2*2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80(3), 501-519.
 13. Fredricks, J. A. & McClosky, W.(2012). *The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments*. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Chpt. 37, pp. 763-782). New York: Springer.
 14. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H.(2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. *Review of Educational Research*. 74(1), 59-109.
 15. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). *School engagement*. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp.305-321). New York, NY: Springer.
 16. Guvenc, H.(2015). *The Relationship between Teachers' Motivational Support and Engagement versus Disaffection*. *Educational Sciences: Theory & Practice*.15(3), 647-457.
 17. Hospel, V. & Galand, B.(2016). *Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis*. *Learning and Instruction*. 41, 1_10.
 18. Hyde, C. E. (2009). *The Relationship Between Teacher Assessment Practices, Student Goal Orientation, and Student Engagement in Elementary Mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Southern California. United States.
 19. Johnston, M. M. & Finney, S. J. (2010). *Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale*. *Contemporary Educational Psychology*, 35,280-296.
 20. Kerby, M. B. (2007). *Measuring Student Engagement Activity Levels and Persistence: A Study of a Four-Year Comprehensive University*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Louisville. United States.
 21. Klem, A. M, & Connell, J. P. (2004). *Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement*. *Journal of School Health*, 74(4), 262-273.
 22. Krause, K. (2005) *Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning Communities*. Paper presented as keynote address: *Engaged, Inert or Otherwise Occupied? : Deconstructing the 21st Century Undergraduate Student at the James Cook University Symposium 'Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students'*. James Cook University, Townsville/Cairns, Queensland, Australia, 21-22 September.
 23. 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*. *International Journal of Science Education*.192-215.
 5. أبو علي، عبد الرؤوف. (2015). *العلاقة بين توجهات الأهداف والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
 6. الفريحات، عفاف. (2013). *التوجهات الاهدافية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
 7. القطناني، علاء. (2011). *الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- ### ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية
1. Alvarado, J. R., Guillén, F. & Feltz, Y. (2016). *Athletes' Motivational Needs Regarding Burnout and Engagement*. *Revista De Psicologia Del Deporte*. 25(1), 65-71.
 2. Ames, C. A. (1990). *Motivation: What Teachers Need to Know*. *Teacher College Record*. 91(3), 409-421.
 3. Ames, C.A. (1992). *Classrooms: Goals, Structure, and Student Motivation: Journal of Educational Psychology*. 84(3), 261-271.
 4. Anderman, E. & Patrick, H.(2012). *Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/ Intelligence, and Classroom Climate*, In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Chpt. 8, pp. 173-191). New York: Springer.
 5. Astin, A.W. (1999). *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*. *Journal of College Student Development*. 40(5), 518-529.
 6. Boekel, M. V. & Martin, J. M. (2014). *Examining the Relation Between Academic Rumination and Achievement Goal Orientation*. *Individual Differences Research*, 12(4-A), 153-169.
 7. Broeck, A.V., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). *Capturing Autonomy, Competence, And Relatedness At Work: Construction And Initial Validation Of The Work-Related Basic Need Satisfaction Scale*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002.
 8. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
 9. DeShon, R. P. & Gillespie, J. Z. (2005). *A Motivated Action Theory Account of Goal Orientation*. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096-1127.
 10. Dierendonck, D. V.(2012). *Spirituality as an Essential Determinant for the Good Life, its Importance Relative to Self-Determinant Psychological Needs*. *Happiness Stud*, 13, 685-700.
 11. Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M.(1996). *Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Mediational Analysis*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70(3), 461-475.

- Behavioral Sciences*, 116. 3629-3635.
41. Van hasselt, V. & Hersen, M. (1992). *Handbook of Social Developmen A Lifespan Perspective*. New York: Springer.
 42. Veiga, F., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M., Festas, M., Bahia, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2012). *Student's Engagement in School: A Literature Review. in Proceedings of ICERI2012 Conference(1336-1344). 19th-21st November, 2012 Madrid, Spain.*
 43. Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). *Assessing Students' Engagement: A Review of Instruments With Psychometric Qualities. In F. H. Veiga's (Ed.), First International Congress of Student Engagement at School: Perspectives from psychology and education (pp. 38-57). Lisbon, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.*
 44. Walle, D. V., Cron, W. L. & Slocum, J. W. (2001). *The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback. Journal of Applied Psychology*. 86(4), 629-640.
 45. Was, C. (2006). *Academic Achievement Goal Orientation: Taking Another Look. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 95(2), 256-273.
 46. Zaleski, D. J. (2012). *The Influence of momentary Classroom Goal Structure on Student Engagement and Achievement in High School Science, Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University. United States.*
 24. Lester, D. (2013). *A Review of the Student Engagement Literature. Focus on Colleges, Universities, and Schools*. 7 (1), 1-8.
 25. Lovett, C. R. (2009). *Academic Engagement in Alternative Education Settings. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oklahoma. United States*
 26. Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). *Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. Annual Reviews*. 57, 487-503.
 27. Miller, R. L., Asmel, E., Beins, B. C., Keith, K. D. & Peden, B. F. (2011). *Promoting Student Engagement (Volume 1): Programs, Techniques and Opportunities. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology Website: http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php*
 28. Miner, M., Dowson, M. & Malone, K. (2013). *Spiritual Satisfaction of Basic Psychological Needs and Psychological Health. Journal of Psychology & Theology*, 41(4), 298-314.
 29. Molix, L. A. & Nichols, C. P. (2013). *Satisfaction of Basic Psychological Needs as A Mediator of The Relationship Between Community Esteem and Wellbeing. International Journal of Wellbeing*, 3(1), 20-34.
 30. Nicholls, J. G. (1984). *Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. Psychological Review*. 91(4), 328-346.
 31. Peer, K. S. (2007). *Achievement Goal Orientation for Athletic Training Education: Preparing for Lifelong Learning. Athletic Training Education Journal*. 2, 4-9.
 32. Phan, H. P. (2014). *An Integrated Framework Involving Enactive Learning Experiences, Mastery Goals, and Academic Engagement-Disengagement. Europe's Journal of Psychology*. 10(1), 41-66.
 33. Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion. New Jersey: Wiley.*
 34. Reeve, J. (2012). *A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (Chpt. 7, pp. 149-172). New York: Springer.*
 35. Riou, F., Boiché, J., Doron, J., Romain, A., Corrion, K., Ninot, G., Longueville, F. & Gernigon, C. (2012). *Development and Validation of the French Achievement Goals Questionnaire for Sport and Exercise (FAGQSE). European Journal of Psychological Assessment*, 28(4), 313-320.
 36. Ryan, R. M. (2009). *Self-Determination Theory and Wellbeing. Wellbeing in Developing Countries*, 1, 1-2.
 37. Saeed, S. & Zyngier, D. (2012). *How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. Journal of Education and Learning*. 1(2), 252-267.
 38. Sari, I. (2015). *Satisfaction of Basic Psychological Needs and Goal Orientation in Young Athletes: A Test of Basic Psychological Needs Theory. Kinesiology*, 47(2). 159-168.
 39. Sharan, S. & Tan, I. G. (2008). *Organizing Schools For Productive Learning. New York: Springer.*
 40. Uzman, E. (2014). *Basic Psychological Needs and Psychological Health in Teacher Candidates. Social and*