الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الأول، ملحق (1)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1366

The Relationship between Basic Psychological Needs and Academic Engagement through Academic Buoyancy

Fatma Osama Awawdi*
Prof. Muawiyah Mahmoud Abu Ghazal**

Received 19/4/2023 Accepted 3/6/2023

Abstract:

The current study investigated the direct and indirect relation parental styles in psychological needs and academic buoyancy through academic engagement. The study sample consisted of (768) Arab university students inside the Green Line, who were chosen by the available method. To achieve the objectives of the study, the study adopted the descriptive methodology, in both its correlational and analytical parts, by employing the method of path analysis, and used the following measures: basic psychological needs, academic engagement, and academic buoyancy. Adopting the default causal model after taking into account the modification indicators. The results showed that there was a direct effect of the basic psychological needs (independence) on academic buoyancy.and direct relationship between need for competence and emotional engagement. There were three direct relationships between academic buoyancy and the academic engagement, and two direct positive relationships between psychological needs (independence and competence) and academic buoyancy.

Keyword: Basic psychological needs, Academic buoyancy and Academic engagement.

* Palestine\ Foa.1988@gmail.com
** https://orcid.org/0000-0001-6813-0379
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ AbuGhazal@yu.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسيّة والانغماس في التعلّم من خلال النهوض الأكاديمي

فاطمة أسامة عواودة *

أ.د. معاوية محمود أبو غزال **

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السّببية المباشرة وغير المباشرة للحاجات النفسية الأساسيّة والانغماس في التعلّم من خلال النّهوض الأكاديمي، والكشف عن الأُنموذج السّببي الأمثل للعلاقة بين الحاجات النفسية الأساسيّة والنهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم. تكوّنت عيّنة الدراسة من (768) طالبًا وطالبةً من الطلبة العرب الجامعيين داخل الخط الأخضر، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي، والتحليلي من خلال توظيف أسلوب تحليل المسار، وتم استخدام المقاييس الآتية: الحاجات النفسية الأساسيّة، النهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم. وأظهرت نتائج النمذجة البنائيّة ارتفاع مؤشرات المطابقة للأُنموذج النظري المفترض إذ أن جميعها حقّقت معاييرها، وبالتالي اعتماد الأُنموذج السببي الافتراضي بعد الأخذ بمؤشرات التعديل. أظهرت النتائج وجود علاقة مباشرة للحاجات النفسية الأساسيّة (الاستقلال) في الانغماس في التعلّم، وعلاقة مباشرة بين حاجة الكفاءة والانغماس العاطفي، ووجود ثلاث علاقات مباشرة بين النهوض الأكاديمي وأبعاد الانغماس في التعلم، وعلاقتين مباشرتين موجبتين بين الحاجات النفسية (الاستقلال، والكفاءة) والنهوض الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية الأساسيّة، والنهوض الأكاديمي، والانغماس في التعلّم.

* فلسطين/ Foa.1988@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ AbuGhazal@yu.edu.jo

المقدمة:

زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالدوافع البشريّة التي تعدّ من أهم المحدّدات الأساسيّة للسلوك الإنساني في المواقف المختلفة، وبالدوافع التي تفسّر الأنماط السلوكيّة وتتنبأ بها، وإمكانية ضبطها وتوجيهها. وتؤدي هذه الدوافع دورًا كبيرًا في العمليّة التربوية والمواقف التعليميّة التي يقضي فيها الطلبة جلّ أوقات يومهم، مما يجعل البيئة التربوية حاضنة للأبحاث التربوية ومصدر إلهامٍ لها.

يقضي الطلبة أغلب الأوقات في حياتهم اليومية داخل المؤسسات التربوية التي يتنمون إليها، وبين المواد الدراسية والمهمات والأنشطة الأكاديمية، لذاك، برز مفهوم الانغماس في التعلّم للدلالة على نوع الانفعالات التي ترافق القيام بالأنشطة المختلفة وخاصة الأكاديمية، وللإشارة إلى أنماط السلوك التي يقوم بها التي تدل على مشاركته فيها. ويرتبط مستوى انغماس الطلبة المرتفع أو المنخفض بالحاجات النفسية الأساسيّة (الاستقلال، والكفاءة، والارتباط)، ذلك لأن دعم هذه الحاجات الأساسية يعزز انغماس الطلبة، وينطوي أيضًا على مدى إشباعها (Al-Zaghoul & Abd al-Rahman, 2018). ومن العوامل ذات التأثير المباشر على الانغماس في التعلم النهوض الأكاديمي الذي يُعدّ من أهم المصادر الدافعة والمحدّدة لاختيار الطالب الأنشطة الأكاديمية، ومثابرته لتحقيق الأهداف وإنجازها (Martin & Marsh, 2008a).

ويُعدّ الانغماس في التعلّم أحد أهم أهداف العمليّتين التعليميّة والتربويّة، ومن أكبر التحديات التي تعترض طريق التربويين والمربين لجعل الطالب منغمسًا في تعلّمه سلوكيًا وانفعاليًا ومعرفيًا. ويُعدّ حجر أساسٍ لزيادة التحصيل الدراسيّ ونمو أنماط السلوك التكيّفيّة كزيادة المقدرة على التخطيط والضبط والمقدرة على التحكّم وإدارة المهمات بنجاعة، ومكافحة ظواهر وأنماط سلوكيّة غير مرغوبة، كالتسرّب من المدرسة والشعور بالقلق والضجر والاغتراب (Martin & Marsh, 2006).

تعدّدت تعريفات المفهوم، فقد عرّفه آستن (Astin, 1999) بأنّه مقدار الطاقة الجسديّة والنّفسيّة التي يصرفها الطالب على الخبرة الأكاديميّة. وعرّفه أكسيلون وفليك (Axelon & Flick, 2011) بأنّه مقدار ما يظهره الطالب من اهتمام وانغماس بتعلّمه ودرجة ارتباطه بالفصل الدراسيّ والمؤسسة التعليميّة. وعرّفه ريف (Reeve, 2012) بالمدى الذي يكون فيه الطالب منغمسًا ومندمجًا في نشاط التعلّم، وفي موضوع أو حدث في مجال معيّن. أمّا جنو وكوزو (Günüç & Kuzu, 2014) فقد عرّفا الانغماس في التعلّم بوصفه ردود الفعل الانفعاليّة

والمعرفيّة والسلوكيّة التي تصدر من الطالب في أثناء العمليّة التعليميّة وخلال الأنشطة الاجتماعيّة والدراسيّة داخل الصف وخارجه لتحقيق نواتج تعلّم ناجحة.

وقد اختلفت وجهات النظر التي تناولت الانغماس في التعلّم، فيرى فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004) أنّه مفهوم ثنائي الأبعاد وهما: الانفعالي والسلوكيّ. ومنهم مَن تناوله من منظور ثلاثي الأبعاد: الأول، الانغماس الانفعالي: الذي يشير إلى الاستجابات العاطفيّة نحو الجوانب التعليميّة المدرسيّة، مع وجود العواطف في المهمة المقدّمة مثل المتعة والاهتمام؛ والثاني، الانغماس السّلوكيّ: والذي ويشير إلى المشاركة الفعليّة في الأنشطة والسلوك الإيجابيّ؛ وثالثاً، الانغماس المعرفيّ: ويشير إلى إرادة الطلبة لبذل الجهد اللازم لفهم وإتقان الظواهر المُعقّدة واستخدام استراتيجيّات التنظيم الذاتي، كمراقبة الفهم وربط التعلّم السّابق بالتعلّم اللاحق (Reeve, 2012).

وميّز سكينر وآخرون (Skinner et al., 2008) بين مؤشرات Indicators، وميسّرات Facilitators، ونواتج Outcomes الانغماس في التعلّم. فالمؤشرات هي الخصائص الداخليّة التي تعرّف الطالب المنغمس، مثل بذل الجهد والحماس في العملية التعليميّة والأكاديميّة. أمّا الميسّرات فهي العوامل البيئيّة الخارجيّة التي تؤثّر في الانغماس في التعلّم، مثل دعم ومساندة المعلم لطلبته؛ فالمؤشرات تعدّ مكونًا داخليًا في علاقتها بالانغماس في التعلّم، بينما تُعدّ الميسّرات مكوّناً خارجياً. أما النتائج فهي ما ينتج عن عملية الانغماس.

الحاجات النفسية الأساسيّة Basic Psychological Needs

تُعدّ نظرية تقرير المصير (Self Determination Theory) لديسي وريان نظرية كليّة للدافعيّة الإنسانيّة ونمو الشخصيّة. وترتكز على السّلوك الإرادي أو السلوك المحدّد ذاتيًا، كما تفترض هذه النظرية مجموعة أساسيّة من الحاجات النّفسيّة العالمية، والذي يُعدّ إشباعها أساسيًا وحيويًا لأداء كل إنسان باختلاف ثقافته أو المرحلة النمائية التي يعيش فيها، وتفترض النظرية أنّه عند إشباع الحاجات النفسيّة الأساسيّة لدى الأفراد سوف تتحقق الصّحة النّفسيّة (Ryan & Deci, 2000).

وتُعدّ نظرية الحاجات النفسية الأساسية نظرية مصغرة في إطار نظرية تقرير المصير وتتكون من ثلاثة عناصر أساسية تسمى الحاجات النفسية: الكفاءة، والانتماء والاستقلاليّة، وتنص على أن تحقيق الكفاءة والانتماء والاستقلاليّة سيؤثر بشكل إيجابيّ على الميل نحو تكامل النتائج

الإيجابية. وتُعد نظرية تقرير المصير إطارًا نفسيًا لفهم الدّافع البشري، ونمت هذه النظرية من البحث عن الدّافع الداخلي، أو الرغبة الداخلية للقيام بشيء ما وليس من أجل مكافأة خارجية، وتعمل على تحليل دوافع السّلوك الإنسانيّ، وهي الدرجة التي يكون فيها سلوك الأفراد مستقلًا ونابعًا من تقريرهم الذّاتيّ. كما أنّ هذه النظرية ترى أنّ الأفراد يملكون عمليات من الدوافع تمكّنهم من التعلّم ومواجهة التحديات في بيئاتهم (Morales-Sánchez et al., 2020).

وأشار ريّان وديسي (Ryan & Deci, 2020) إلى وجود ثلاث حاجات نفسية أساسية هي: **الكفاءة**، وهي حاجة الفرد إلى الشعور بالإتقان من خلال التفاعل الفعّال مع بيئته، وتمثّل الكفاءة شعور الفرد بامتلاكه فاعليّة للقيام بالتفاعل مع البيئة الاجتماعيّة من أجل استثمار الفُرص المتاحة للتجريب والتّعبير عن المقدرات، فضلاً عن الرغبة الموروثة لدى الفرد للشّعور بالتأثير في البيئة، فهي النزعة إلى الاستكشاف. أمّا **الاستقلاليّة** فتتضمّن الشعور بأصل أفعال الفرد وقراراته، وامتلاكه إحساسًا بالإرادة. كما عَدَّ ديسي وريان أنّ الاستقلالية هي المفتاح والعامل الأساسيّ لتحقيق الذات، بحيث يكون مصدر سلوك الفرد نابعًا من ذاته وعدم الاعتماد على مصادر ومؤثرات خارجيّة، كما تسمح الاستقلاليّة بتطوير نشاط ما بطريقة مُثلى وذات تحدٍّ، ويتم تنشيطها من خلال الحاجات النفسية الأساسية وهي مدعومة بتجارب ذات أهمية وقيمة وتجارب خاضعة للسيطرة الخارجية. أمّا **الانتماء**، فيقصد بها شعور الفرد بالارتباط والاحترام من قبل الآخرين والشعور بالانتماء إلى مجموعة، والشعور بالاهتمام المتبادل مع الإحساس بالطمأنينة، والأمن والحماية ضمن بيئته التي يعيش فيها.

ويواجه الطلبة عديد من التحديات التي تؤثر في أدائهم الأكاديمي، ويعكس النهوض الأكاديمي معتقدات واتجاهات الطلبة نحو التعلّم، ويؤثر في دافعيتهم واستمرارهم في التعلم، ومقدرتهم على مواجهة المواقف والأحداث الأكاديمية الضاغطة، ويزيد من مستويات الشجاعة في مواجهتها، وعَدّها جزءًا مهمًا لتطوير مقدراتهم، واستثمارها كفرص إيجابية وتحويلها إلى عوامل تعزز الأداء الأكاديمي والانغماس والمشاركة في التعلم (Gao et al., 2021).

النهوض الأكاديمي

يعود مفهوم النهوض الأكاديمي إلى علم النفس الإيجابي، الذي يؤمن بأهمية الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد وتعزيزها، لتساعده في التغلّب على التحديات والعقبات التي تعترضه (Martin & Marsh, 2006). فقد عرّفه مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008a) بأنّه

مقدرة الطالب على التغلّب بنجاح على النّكسات والتحديات التي تُعدّ من طبيعة الحياة اليوميّة، وعند تطبيق المفهوم في سياق البيئة التعليميّة، يشار إليه باسم النهوض الأكاديمي للطالب. أمّا مارتن (Martin et al., 2013) فقد عرّفه بأنه مقدرة الطالب على التغلّب على النكسات والتحديات التي يمرّ بها في الحياة اليوميّة الأكاديميّة مثل الأداء الضعيف والمهمات الصعبة، والذي يمثّل عاملاً مهمًا في رفع كفاءة الطلبة النفسية الذين يعانون من صعوبات في حياتهم الأكاديميّة.

وقد وصف مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008a) النهوض الأكاديمي بأنّه بناء تكيّفي مرتبط بالتكيّف الإيجابي، مثل المثابرة (Persistence) والمشاركة (Participation)، والتكيّف السّلبي مثل تعويق الذات (Self-handicapping) وعدم الانغماس (disengagement)، ويعالج جزءًا من الحياة الأكاديميّة اليوميّة ومواجهة عدد كبير من الطلبة لنكسات وتحديات يوميّة كالحصول على نتائج متدنية أو ضغوط الدّراسة أو الصفوف المثيرة للتحديات.

وينظر مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2009) للنهوض الأكاديمي كمقدرة الطالب على النجاح في التغلّب على النكسات والتحدّيات في الحياة الأكاديميّة اليوميّة (على سبيل المثال: الأداء الضعيف، المهمات الصّعبة، انخفاض الدافعيّة، القلق بمستوى منخفض)، ويتنبّأ بعديد من النواتج الإيجابية (مثل الاهتمام بالدراسة واستكمال المهام)، والسلبيّة (مثل التغيّب عن المدرسة) والتي تشكّل عوامل نجاح الطالب.

وتناولت الدراسات العلاقة بين الحاجات النفسية والانغماس في التعلّم، فقد هدفت دراسة عبد الرحمن والزغول (Abd al-Rahman & Al-Zaghoul, 2018) إلى الكشف عن العلاقات السببيّة بين الحاجات النفسيّة الأساسيّة والتوجّهات الهدفيّة والانغماس في التعلّم. تكوّنت عيّنة الدراسة من (754) طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك في الأردن. لم يظهر للتوجهات الهدفيّة دور وسيط، بل ظهر تأثير مباشر لإشباع الحاجات النفسيّة الأساسيّة على الانغماس في التعلّم.

وأجرى أرياني (Ariani, 2019) دراسة هدفت إلى التحقّق من دور الحاجات النفسية الأساسية الثلاث في رفاهية الطلاب، وخاصة الانغماس والاحتراق الأكاديمي. اشترك (404) طلاب من إحدى المدن الطلابية في إندونيسيا. أشارت النتائج إلى أن الحاجة إلى الاستقلالية والكفاءة كان لهما تأثيرات مباشرة على الانغماس في التعلّم والاحتراق الأكاديمي.

وهدفت دراسة جاو وآخرون (Gao et al., 2021) إلى فحص الارتباط بين علاقة المعلم والطالب والانغماس في التعلّم والدور الوسيط للحاجات النفسية الأساسيّة. تكوّنت عيّنة الدراسة من (494) طالباً صينياً. أظهرت النتائج أنّ الارتباط بين المعلم والطالب يرتبط إيجابياً بالانغماس في التعلّم (السلوكي، والعاطفي، والمعرفي)، وتوسطت حاجة الاستقلالية العلاقة بين المعلم والطالب من جهة وبين البعدين العاطفي والمعرفي من أبعاد الانغماس في التعلّم.

أما الدراسات التي فحصت العلاقة بين الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي، فقد أجرى ابراهيمي بكهت وآخرين (Ebrahimi Bkht et al., 2018) دراسة هدفت إلى تقديم أنموذج للنهوض الأكاديمي يقوم على إشباع الحاجات النفسية والتوجه الدافعي والتعلّم الموجّه ذاتيّا. تم اختيار (501) طالبًا من طلاب الصف الثاني بمدرسة ثانوية في إيران. أظهرت النتائج أن هناك تأثيرًا مباشرًا ودالا إحصائيًا للحاجات النفسية والتوجّه الدافعي والتعلّم الموجّه ذاتيًا على النهوض الأكاديمي.

وأجرى آيدن وميتشاو (Aydın & Michou, 2020) دراسة هدفت إلى التحقق مما إذا كان النهوض الأكاديمي للطلاب يمكن التنبؤ به من خلال دافع الاستقلاليّة والدافعيّة المضبوطة خارجياً. وأجريت على (700) طالبٍ من جامعات تركية. أظهرت النتائج أن الحاجة إلى الاستقلاليّة والدّافعية الخارجية تنبأت بشكل إيجابي وسلبي بالنهوض الأكاديمي على التوالي.

وأما الدراسات التي تناولت العلاقة بين النهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم، كدراسة أبو العلا (Abu elela, 2015) التي فحصت الملفات الشخصية للنهوض الأكاديمي وقلق الاختبار في علاقتها بالانغماس في التعلّم والتحصيل الدراسيّ. تكوّنت عيّنة الدراسة من (365) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مصر. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ودالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم.

وهدفت دراسة آزاديانبوجنورد وآخرون (Azadianbojnord et al., 2020) إلى التحقّق من العلاقة بين الأمل الأكاديمي والانغماس في التعلّم والدور الوسيط للنهوض الأكاديمي. اشترك في الدراسة (353) طالبًا إيرانيًا تقدموا للالتحاق بالجامعة في عام 2019. وقد أظهرت النتائج توسّط النهوض الأكاديمي جزئيًا العلاقة بين الأمل الأكاديمي والانغماس في التعلّم.

وأجرى اف أورسين وزملاؤه (Afursin et al., 2021) دراسة هدفت إلى فحص الدور الوسيط للعامل الشخصي (النهوض الأكاديمي) والعامل الخارجيّ (الدعم الاجتماعيّ) في العلاقة

بين الضغط الأكاديمي والانغماس في التعلّم. تكونت عينة الدراسة من (403) طلابٍ من مدارس مختلفة في فنلندا. أظهرت النتائج أنّ الضغط الأكاديمي ارتبط سلبًا بالانغماس، وتوسّط تأثير الانغماس المعرفي بشكل كامل من خلال النهوض الأكاديمي والدّعم الاجتماعي، في حين أنّ التأثير على الانغماس العاطفي تمّ توسطه جزئيًا بين النهوض الأكاديمي والدّعم الاجتماعي.

بعد مراجعة الدراسات السابقة، تبيّن وجود علاقة مباشرة ودالّة إحصائياً بين إشباع الحاجات النفسيّة الأساسيّة وبين النهوض الأكاديمي (Abd al-Rahman & Al-Zaghoul, 2018)، ووجدت دراسة أرياني (Ariani, 2019) أنّ الحاجة إلى الاستقلالية والحاجة إلى الكفاءة لهما تأثير مباشر في الانغماس في التعلّم، ووجود علاقة موجبة ودالّة بين النهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم، نتائج مشابهة ظهرت في دراسة أبو العلا (Abu elela, 2015). أما الدراسة الحاليّة فإنها تسعى لفحص الدور الوسيط للنهوض الأكاديمي والتأثيرات المباشرة لإشباع الحاجات النفسيّة الأساسيّة الثلاث: الاستقلالية، والكفاءة والارتباط في الانغماس في التعلّم بأبعاده الثلاثة: الانفعالي والسّلوكي والمعرفي، وهذا ما يميز هذه الدراسة، كما أنها الدراسة الأولى عربيًا التي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعةً، وما تقدمه من معرفة ومعلومات تثري بها المجال النفسي التربوي، وتحقيق فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أولى المهتمون بالمجال التربوي من باحثين وميدانيين الأهميّة الكبرى للتحصيل الدراسيّ والتطوّر المعرفيّ، وتزايد الاهتمام البحثي والميداني سعيًا لمساعدة الطلبة على تطوير مهارات تساعدهم في التغلّب على التحديات والمصاعب التي تعترض طريقَ تحقيق أهدافهم، كما أنّ الإنجاز الأكاديمي عمليّة معقدة تدخل فيها جملة من العوامل المؤثرة، داخليّة كانت أم خارجيّة، معرفيّة أم غير معرفية ومنها الانغماس في التعلّم بأبعاده الثلاثة، الذي تنبأ بشكل إيجابي بالمعدّل التراكمي للطلبة الجامعيين، والنهوض الأكاديمي الذي ارتبط بمستويات عالية من التحصيل الأكاديمي (Datu & Yang, 2019).

بالنسبة للعلاقة بين النهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم، فقد وجد الباحثان أن هناك علاقة تربط المتغيّرين، لكنّ طبيعة هذه العلاقة ما زالت بحاجة إلى بحث وتوضيح، ففي دراسة مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008a) تبيّن أن الانغماس في التعلّم تنبأ بالنهوض الأكاديمي، وأن هناك علاقة بين النهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم. أما في دراسة

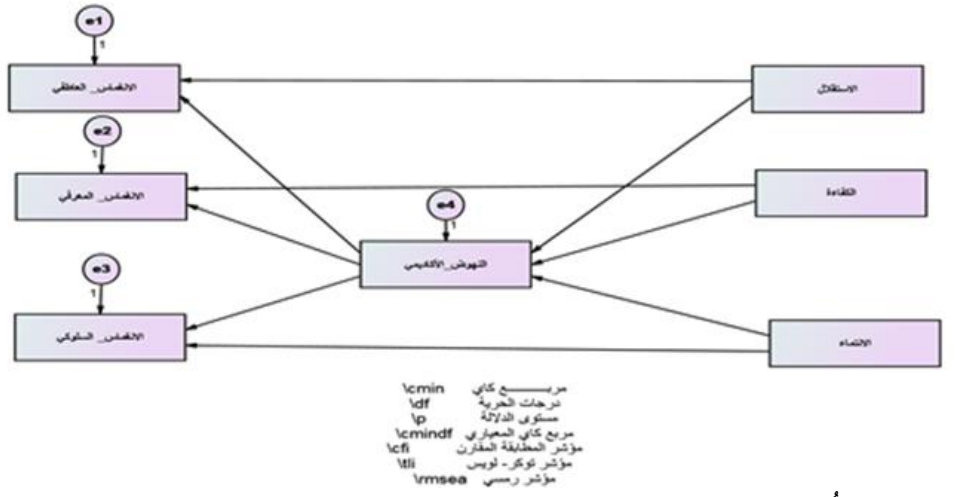
آزاديانبوجنورد وآخرون (Azadianbojnord, et al., 2020) وجدوا أن النهوض الأكاديمي توسّط جزئيًا العلاقة بين الأمل الأكاديمي والانغماس في التعلّم. وأظهرت دراسة اف أورسين وآخرون (Afursin et al., 2021) أن بُعد الانغماس المعرفي هو فقط الذي توسّط العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدّعم الاجتماعي. وبالنسبة للعلاقة بين المتغيرين النهوض الأكاديمي وإشباع الحاجات النفسية، هناك أبحاث قليلة فحصت العلاقة، كالدراسة التي وجدت تأثيرًا مباشرًا للحاجات النفسية الثلاث على النهوض الأكاديمي (Ebrahimi Bkht et al., 2018)، أما دراسة أريانيو (Ariani, 2019)وجدت أن حاجة الارتباط لها علاقة بالانغماس في التعلم، ووجدت دراسة جاو وآخرون (Gao et al., 2021) أن الحاجة إلى الاستقلالية والكفاءة ترتبط بالانغماس في التعلّم.

وبناء على ما تقدّم، تسعى هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن طبيعة الارتباطات والعلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، واقتراح أُنموذج سببي افتراضي لاختبار هذه المتغيّرات معًا، إذ لا توجد على حد علم الباحِثَين دراسات عربيّة تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وذلك للوصول إلى النموذج السببي الأمثل واستثماره لخدمة العمليّة التعليميّة. هذه كلّها تعدّ مبررات كافية لإجراء مثل هذا النوع من الدّراسات التي **تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:**

1. ما الأُنموذج السببي الأمثل للعلاقة بين الحاجات النفسيّة الأساسيّة والنهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم؟
2. ما العلاقات المباشرة بين الحاجات النفسية الأساسية وأبعادها والانغماس في التعلّم وأبعاده؟
3. ما العلاقات غير المباشرة بين الحاجات النفسيّة الأساسية وأبعادها والانغماس في التعلّم وأبعاده من خلال النهوض الأكاديمي؟

افتراضات الأُنموذج

يفترض الأُنموذج أنّه يمكن نمذجة العلاقات السببيّة بين المتغيرات والكشف عن العلاقات السببيّة والتعرّف الى طبيعة الارتباطات بين الحاجات النفسيّة بأبعادها الثلاثة وبين المتغيّر الوسيط (النهوض الأكاديمي) وبين (الانغماس في التعلّم) بأبعاده الثلاثة. ويرتكز الأُنموذج على أنّ الحاجات النفسيّة الأساسيّة الثلاث بأبعادها (الاستقلاليّة، الكفاءة والانتماء) تعزز النّهوض الأكاديمي والذي بدوره يؤثر في الانغماس في التعلّم بأبعاده الثلاثة (المعرفي والسلوكيّ والانفعالي). فمن المتوقع أن نجد علاقات غير مباشرة متمثلة في الأسهم بين الحاجات النفسية الأساسية الثلاث وبين النهوض الأكاديمي وصولاً إلى الانغماس في التعلّم.



مسوّغات الأُنموذج الافتراضي

بناءً على الأدب النظري حول متغيّرات الدراسة والارتباط فيما بينها، ثمة عدد من المسوغات لبناء الأُنموذج الافتراضي:

- قلّة الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين إشباع الحاجات النفسيّة الأساسيّة الثلاث والنهوض الأكاديمي كدراسة (Ebrahimi Bkht et al., 2018)، لذلك، يمكن عَدّ هذا مسوغًا.
- وجود علاقات بين النهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم وكذلك بين إشباع الحاجات النفسيّة والانغماس في التعلّم.
- النهوض الأكاديمي أحد المتغيّرات التي تنبأت بالانغماس في التعلّم (Martin et al., 2017).

أهميّة الدراسة

للدراسة أهميّة نظريّة وعمليّة تطبيقيّة على حدّ سواء، وتتجلى الأهميّة النظرية في كونها تناولت متغيرات رئيسيّة لها صلة وثيقة بتعلّم الطلبة ودافعيتهم للتعلّم ومدى انغماسهم لإنجاز المهمات الأكاديميّة والحفاظ على تحصيلٍ دراسيّ مرضٍ ومرتفعٍ، وتناولت الدراسة أيضًا النهوض الأكاديمي كمتغير حديث لم يتم بحثه بشكلٍ كافٍ على الصّعيد العربيّ. كما تتمثّل الأهميّة النظرية في فهم العلاقة بين متغيّرات الدراسة، خاصّة أنّ بعض الأبحاث تشير إلى أنّ الانغماس في التعلّم متنبئ بالنهوض الأكاديمي. وتتمثّل الأهميّة العمليّة للدراسة في توجيه البرامج الإرشادية والتنمويّة

التي تستهدف الارتقاء بالانغماس في التعلّم وجعله هدفًا من أهداف العمليّة التعليميّة من خلال إشباع الحاجات النفسيّة وتعزيز قدرة النّهوض الأكاديمي.

التعريفات الإجرائية

- **النهوض الأكاديمي:** مقدرة الطالب على التغلّب بنجاح على النكسات والتحديات التي تعدّ من طبيعة الحياة الأكاديميّة اليوميّة. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النهوض الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية (Martin & Marsh, 2008a).
- **الحاجات النفسيّة الأساسيّة:** ميول فطريّة لدى الفرد للإحساس بالكفاءة والاستقلالية والانتماء، تُوجّه سلوك الفرد في المواقف المتنوعة سعياً لإشباعها، بما يكفل له الحيويّة والصّحة العقليّة (Al-Zaghoul & Abd al-Rahman, 2018). ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحاجات النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الانغماس في التعلّم:** مدى الجهد السلوكي والمعرفي والانفعالي الذي يبذله المتعلِّم للاندماج في المهمات التعليميّة المتنوّعة لتحقيق الأهداف المحدّدة مسبقًا (Maroco et al., 2016). ويقاس بدرجات أبعاد الانغماس في التعلّم التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

1. اقتصرت الدراسة على عيّنة من طلبة جامعات الداخل في الفصل الأوّل من العام الدراسيّ (2022-2023).
2. تتحدّد الدراسة باستخلاص دلالات الصدق والثبات لأدوات القياس المستخدمة في الدراسة والإجابة عن فقراتها، كما تتحّدد إمكانية تعميم النتائج على المجتمعات المماثلة.

الطريقة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والتحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة العرب الجامعيين داخل الخط الأخضر، وتكوّنت عينة الدراسة من (768) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين للفصل الدراسي الأول 2023/2022، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

أدوات الدراسة

تم استخدام ثلاثة مقاييس؛ وفيما يأتي توضيح لكيفية إعدادها والتحقّق من صدقها وثباتها:

1. مقياس الانغماس في التعلّم

تم استخدام مقياس الانغماس في التعلّم الذي أعده ماركو وآخرون (Maroco et al., 2016) بعد ترجمته إلى اللغة العربية وإجراء تعديلات عليه بما يناسب عينة الدراسة وأهدافها، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (15) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: الانغماس السلوكي، والانغماس العاطفي، والانغماس المعرفي.

دلالات صدق مقياس الانغماس في التعلّم في الدراسة الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، في الجامعات الأردنية وجامعات الداخل، بلغ عددهم (10) محكّمين، بهدف إبداء آرائهم حول دقّة الترجمة وصحة محتوى المقياس، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً. وفي ضوء ملاحظات المحكّمين أجريت التعديلات المقترحة والتي تتعلق بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكّمين وبنسبة (80%)، وبذلك بقيّ المقياس مكوّنا من (15) فقرة، موزعة على الأبعاد الثلاثة.

وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1) قيم معاملات الارتباط المصحح بين فقرات مقياس الانغماس في التعلم والبعد الذي تتبع له

الانغماس السلوكي		الانغماس العاطفي		الانغماس المعرفي	
الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع البعد
1	0.56	6	0.63	11	0.49
2	0.53	7	0.75	12	0.54
3	0.59	8	0.66	13	0.51

الانغماس السلوكي		الانغماس العاطفي		الانغماس المعرفي	
الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع البعد
4	0.50	9	0.78	14	0.68
5	0.46	10	0.72	15	0.54

يتضح من الجدول (1) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها قد تراوحت بين (0.46–0.78)، وكانت جميع هذه القيم أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، وبذلك بقي المقياس مكوّنا من (15) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد.

ثبات مقياس الانغماس في التعلّم

لتقدير ثبات الاتّساق الداخلي لمقياس الانغماس في التعلم؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha), على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وتم التحقّق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين، وحساب معامل ارتباط بيرسون، أذ تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد بين (0.76 – 0.83) وبلغت للمقياس ككل (0.84)، وبلغت قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (0.78 – 0.87) وبلغت للمقياس ككل (0.89)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس: تم لقياس مستوى الانغماس اعتماد تدريج ليكرت خماسي، وللحكم على المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

2. مقياس الحاجات النفسيّة الأساسيّة

تم استخدام مقياس الحاجات النفسية الأساسيّة، والذي قام عبد الرحمن والزغول (Abd al-Rahman & Al-Zaghoul, 2018) بتطويره، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (21) فقرة موزعة على (3) أبعاد، هي: الاستقلاليّة، والكفاءة، والانتماء. وتمّ التأكد من دلالات صدق المقياس من خلال عرضه على (15) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسيّة، للتحقق من دقة الترجمة وسلامة محتوى المقياس، وتراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات بأبعادها بين (0.25–0.60)، وتمّ التحقق من دلالات ثبات المقياس، إذ تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بطريقة كرونباخ ألفا بين (0.70–0.76)، وتراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بين (0.70 – 0.78).

دلالات صدق مقياس الحاجات النفسية الأساسية في الدراسة الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، العاملين في الجامعات الأردنية وجامعات الداخل، بلغ عددهم (10) محكّمين، بهدف إبداء آرائهم حول دقة الترجمة وصحة محتوى المقياس، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً. وفي ضوء ملاحظات المحكّمين أجريت التعديلات المقترحة والتي تتعلق بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على إجماع المحكّمين وبنسبة (80%)، وبذلك بقي المقياس بعد التحكيم كما هو مكوّنا من (21) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد.

وبهدف التحقّق من مؤشرات صدق البناء؛ وبعد تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعية، تم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط المصحح بين فقرات مقياس الحاجات النفسية الأساسية والبعد الذي تتبع له

الاستقلال		الكفاءة		الانتماء	
الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع البعد
1	0.62	8	0.61	14	0.76
2	0.18	9	0.59	15	0.80
3	0.65	10	0.72	16	0.73
4	0.16	11	0.77	17	0.51
5	0.61	12	0.15	18	0.63
6	0.45	13	0.58	19	0.67
7	0.50			20	0.56
				21	0.63

يتّضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها قد تراوحت بين (0.15 – 0.80)، وكانت جميع هذه القيم أعلى من (0.20)، باستثناء الفقرات رقم (4،12،2)، وقد اعتمد معيار (0.20) فأعلى لقيمة معامل الارتباط للإبقاء على الفقرة، وبذلك تم حذف الفقرات (4،12،2)، وأصبح المقياس يتكوّن من (18) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد.

ثبات مقياس الحاجات النفسية الأساسية

لتقدير ثبات الاتّساق الداخلي لمقياس الانغماس في التعلم؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا

(Cronbach's Alpha), على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وتم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين، وحساب معامل ارتباط بيرسون؛ إذ تراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بين (0.79 – 0.83)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.75 – 0.78)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تم اعتماد تدريج ليكرت خماسي لقياس مستوى الحاجات النفسية، وللحكم على المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

3. مقياس النهوض الأكاديمي

تم استخدام مقياس النهوض الأكاديمي الذي أعدته أبو العلا (Abu elela, 2015)، والمكون من (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، ومواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجه الإيجابي رغم المشكلات. وتم التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي الذي أظهر أن المقياس يتكوّن من (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد. وتراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات بأبعادها بين (0.60–0.79)، وتراوحت قيم معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.74– 0.91)، كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات الاتّساق الداخلي لأبعاد المقياس بطريقة كرونباخ ألفا بين (0.71–0.89)، وبلغت للمقياس ككل (0.90).

وفي الدراسة الحالية؛ تمّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على مجموعة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، وبلغ عددهم (10) محكّمين، بهدف إبداء آرائهم حول صحة محتوى المقياس، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة والتي تتعلق بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف (4) فقرات من المقياس، وتعديل مسميات الأبعاد والتعامل مع المقياس كبعد واحد. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكّمين بنسبة (80%)، وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون من (17) فقرة.

وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء؛ وبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، تم حساب

معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3) قيم معاملات الارتباط المصحح بين فقرات مقياس النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.48	7	0.67	13	0.72
2	0.60	8	0.59	14	0.65
3	0.58	9	0.66	15	0.57
4	0.52	10	0.67	16	0.59
5	0.50	11	0.69	17	0.53
6	0.61	12	0.69		

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية عليه قد تراوحت بين (0.48–0.72)، وكانت جميع هذه القيم أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (17) فقرة.

ثبات مقياس النهوض الأكاديمي

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha), على بيانات التطبيق الأول للعينة، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، إذ بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.87)، وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.84)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس تم اعتماد تدريج ليكرت خماسي، وللحكم على المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

النتائج ومناقشتها

أولاً: "ما الأُنموذج السببي الأمثل للعلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية والنهوض الأكاديمي والانغماس في التعلم"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) وفقاً لأُنموذج المعادلات البنائية، واختبار الأُنموذج المقترح الذي يفترض أنّ الانغماس في التعلم متغير تابع في الأُنموذج السببي البنائي، إذ تؤثر أبعاد الحاجات النفسية في مستويات الانغماس في التعلّم على نحو مباشر، كما أنّ النموذج يتضمن مجموعة من المسارات ذات التأثير غير المباشر

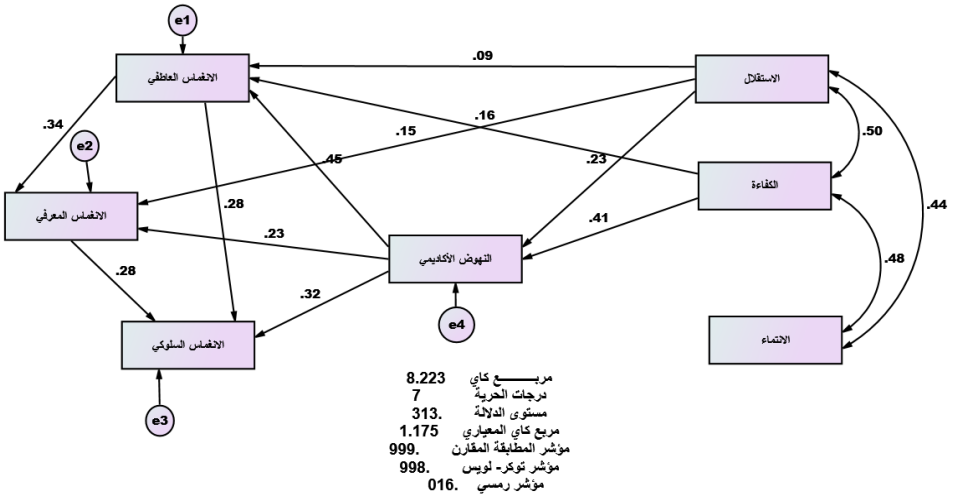
في أبعاد الحاجات النفسية الأساسية بالانغماس في التعلّم على اعتبار النهوض الأكاديمي متغيراً وسيطاً، ويوضح الشكل (1) الرسم التوضيحي لنتائج الأُنموذج السببي الأمثل (MODEL3) للعلاقة بين الحاجات النفسيّة والنهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم؛ حُسبت قيم معاملات الارتباط المعيارية الخاصة به.

وتم الحصول على قيم مؤشرات مطابقة الأُنموذج السّببي لعلاقة الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي وأبعاد الانغماس في التعلّم، كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

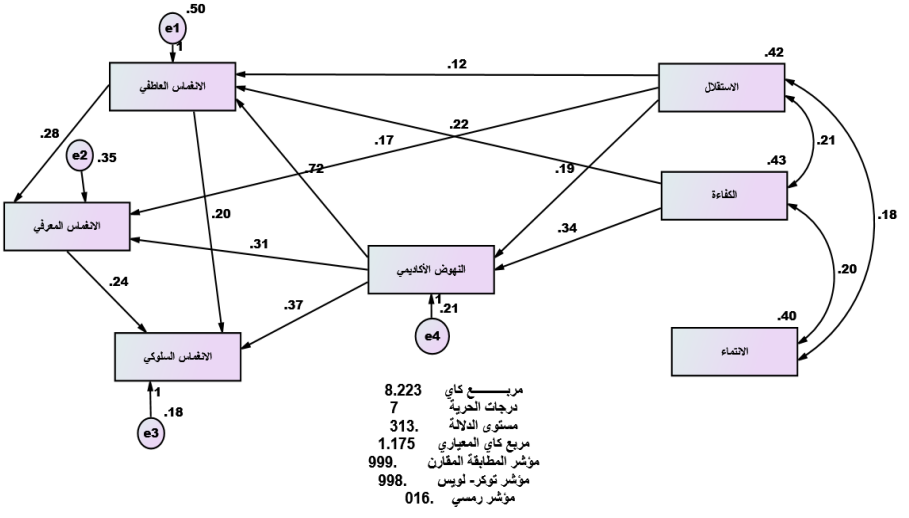
الجدول (4) قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري لعلاقة الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي والانغماس في التعلم بعد حذف العلاقات غير الدالة إحصائيًا

مؤشرات مطابقة النموذج السببي	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
x^2	8.223			
عدد العزوم المميزة للعينة	28			
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	21			
درجة الحرية	28-21=7			
الدلالة الإحصائية	0.313			مطابق
x^2/df	1.751	أقل من	3	مطابق
CFI	0.999	أكبر من	0.90	مطابق
TLI	0.998	أكبر من	0.90	مطابق
RMSEA	0.016	أقل من	0.08	مطابق

يتضح من الجدول أن مؤشرات مطابقة الأُنموذج السببي النظري لعلاقة الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي وأبعاد الانغماس في التعلّم بعد حذف العلاقات غير الدالة إحصائيًا قد حققت معاييرها. إذ بلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximation: RMSEA = 0.016) وهي أقل من حدها الأعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI=0.999) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)؛ وبلغت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tuker Lewis) (TLI=0.998) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)؛ مما يدل على مطابقة الأُنموذج السّببي النظري لعلاقة الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي وأبعاد الانغماس في التعلّم. وبذلك فإن النموذج السببي النظري والموضح في الشكل (1) هو الأُنموذج السّببي الأمثل للعلاقة بين الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي والانغماس في التعلّم. وفي ضوء نتائج الأُنموذج السّببي الأمثل حُسبت قيم معاملات الارتباط المعيارية الخاصة به، كما هو مبين في الشكل (2).



كما تم حساب قيم معاملات الارتباط اللامعيارية الخاصة بالأُنموذج السببي المعدل (MODEL 3)، كما هو مبين في الشكل (3).



وقد أشارت النتائج إلى أن الحاجات النفسية (الاستقلالية والكفاءة) فسّرت ما نسبته (21%) من التباين في النهوض الأكاديمي. وفسرت الحاجات النفسية (الاستقلاليّة والكفاءة) والنهوض الأكاديمي ما نسبته (50%) من التباين في الانغماس العاطفي، في حين فسّرت حاجة الاستقلالية

والنهوض الأكاديمي ما نسبته (35%) من التباين في الانغماس المعرفي. وفسّر النهوض الأكاديمي ما نسبته (18%) من التباين في الانغماس السلوكي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: "ما العلاقات المباشرة بين الحاجات النفسية الأساسية وأبعادها والانغماس في التعلم وأبعاده؟ "

تم حساب قيم معاملات الارتباط اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالأُنموذج السّببي بصورته النهائية، كما هو مبيّن في الجدول (4). وحساب قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثيرات (المباشرة، وغير المباشرة، والكلية) للمتنبئات وتباينها المفُسَّر بالمتنبأ بها في الأُنموذج السببي بصورته النهائية، كما هو مبيّن في الجدول (5).

الجدول (5) قيم معاملات الارتباط اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالأُنموذج السببي المعدل (MODEL3)

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	اللامعيارية	الخطأ المعياري		
تقدير للأوزان الانحدارية							
النهوض الاكاديمي	<---	الاستقلالية	0.228	0.194	0.032	6.128	***
النهوض الاكاديمي	<---	الكفاءة	0.406	0.344	0.031	10.932	***
الانغماس العاطفي	<---	النهوض الاكاديمي	0.449	0.717	0.060	12.043	***
الانغماس العاطفي	<---	الاستقلال	0.089	0.121	0.050	2.410	***
الانغماس العاطفي	<---	الكفاءة	0.161	0.219	0.053	4.158	***
الانغماس المعرفي	<---	النهوض الاكاديمي	0.234	0.309	0.053	5.880	***
الانغماس المعرفي	<---	الانغماس العاطفي	0.338	0.279	0.032	8.759	***
الانغماس المعرفي	<---	الاستقلال	0.147	0.166	0.039	4.199	***
الانغماس السلوكي	<---	النهوض الاكاديمي	0.325	0.368	0.038	9.731	***
الانغماس السلوكي	<---	الانغماس المعرفي	0.281	0.241	0.028	8.714	***
الانغماس السلوكي	<---	الانغماس العاطفي	0.278	0.197	0.024	8.136	***
التباينات المشتركة							
الاستقلالية	<-->	الكفاءة	0.499	0.211	0.018	11.530	***
الاستقلالية	<-->	الانتماء	0.437	0.180	0.017	10.347	***
الكفاءة	<-->	الانتماء	0.481	0.199	0.018	11.204	***
تقدير التباين							
الاستقلالية				0.421	0.023	18.262	***
الكفاءة				0.426	0.023	18.262	***
الانتماء				0.400	0.022	18.262	***
e4				0.212	0.012	18.262	***
e1				0.501	0.027	18.262	***
e2				0.348	0.019	18.262	***
e3				0.182	0.010	18.262	***

الجدول (6) قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتنبئات وتباينها المُفسَّر بالمتنبأ بها في النموذج السببي بصورته النهائية لعلاقة الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي وأبعاد الانغماس في التعلم

	المتنبأ بها	المتنبئات				
		الكفاءة	الاستقلال	النهوض الأكاديمي	الانغماس العاطفي	الانغماس المعرفي
التأثيرات الكلية Total Effects	النهوض الأكاديمي	0.344	0.194	0.000	0.000	0.000
	الانغماس العاطفي	0.466	0.260	0.717	0.000	0.000
	الانغماس المعرفي	0.236	0.298	0.510	0.279	0.000
	الانغماس السلوكي	0.275	0.194	0.632	0.264	0.241
التأثيرات الكلية المعيارية Standardized Total Effects	النهوض الأكاديمي	0.406	0.228	0.000	0.000	0.000
	الانغماس العاطفي	0.344	0.191	0.449	0.000	0.000
	الانغماس المعرفي	0.211	0.265	0.386	0.338	0.000
	الانغماس السلوكي	0.287	0.201	0.558	0.373	0.281
التأثيرات المباشرة Direct Effects	النهوض الأكاديمي	0.344	0.194	0.000	0.000	0.000
	الانغماس العاطفي	0.219	0.121	0.717	0.000	0.000
	الانغماس المعرفي	0.000	0.166	0.309	0.279	0.000
	الانغماس السلوكي	0.000	0.000	0.368	0.197	0.241
التأثيرات المباشرة المعيارية Standardized Direct Effects	النهوض الأكاديمي	0.406	0.228	0.000	0.000	0.000
	الانغماس العاطفي	0.161	0.089	0.449	0.000	0.000
	الانغماس المعرفي	0.000	0.147	0.234	0.338	0.000
	الانغماس السلوكي	0.000	0.000	0.325	0.278	0.281
التأثيرات غير المباشرة Indirect Effects	النهوض الأكاديمي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	الانغماس العاطفي	0.247	0.139	0.000	0.000	0.000
	الانغماس المعرفي	0.236	0.133	0.200	0.000	0.000
	الانغماس السلوكي	0.275	0.194	0.264	0.067	0.000
التأثيرات غير المباشرة المعيارية Standardized Indirect Effects	النهوض الأكاديمي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	الانغماس العاطفي	0.182	0.102	0.000	0.000	0.000
	الانغماس المعرفي	0.211	0.118	0.152	0.000	0.000
	الانغماس السلوكي	0.287	0.201	0.233	0.095	0.000

يتضح من الجدولين (5،6) ما يأتي:

وجود علاقتين مباشرتين موجبتين ودالتين إحصائياً بين حاجة الاستقلالية وأبعاد الانغماس في التعلّم (الانغماس العاطفي، والانغماس المعرفي)، إذ بلغ حجم التأثير فيها بدلالة التقديرات المعيارية (0.147).

وجود علاقة مباشرة ودالة إحصائياً بين حاجة الكفاءة والانغماس العاطفي، بلغ حجم التأثير فيها بدلالة التقديرات المعيارية (0.161).

ويفسر الباحثان وجود ارتباطات مباشرة بين حاجة الاستقلاليّة وكل من الانغماس العاطفي والانغماس المعرفي بأن الحاجة إلى الاستقلالية تزيد من مقدرة الفرد على الاعتماد على الذات مما يسمح له بالانغماس الانفعالي والمعرفي، كما بيّنت النتائج أن الحاجة للاستقلاليّة تؤثر بشكل كبير في خصائص وسمات الطلبة، كما تؤثر بشكل واضح في نموهم العقلي والانفعالي. وهذا ما أكدته دراسة جاو وآخرون (Gao et al., 2021) أن حاجة الاستقلاليّة هي أفضل متنبئ بالانغماس في التعلم (العاطفي والمعرفي). أما العلاقات المباشرة بين الكفاءة والانغماس العاطفي يمكن تفسيرها إلى أنّ الإشباع لحاجة الكفاءة يعمل على تحسين مستويات الانغماس لدى الطلبة، وتسهم في تنمية مستويات الشعور بالسيطرة والتّحكم، والتأقلم السليم والتكيّف مع الظروف البيئية المحيطة، فضلاً عن أنها ستزيد من اعتقادات الطالب بمقدراته ومهاراته وإمكاناته على أداء المهمات الأكاديمية، وتحسّن من مستويات على التعلّم ومن ثقته على مواجهة التحديات والصعوبات، وتجاوز المشكلات دون الخوف منها أو الفشل في تحقيقيها وبدافعية ذاتية، فالكفاءة تعطي الفرد انطباعاً واضحاً عن مقدراته المرتبط بالإنجاز وعن اعتقاداته ومدركاته عن ذاته. ويمكن النظر إلى هذه النتائج بأنها منطقية وتنسجم مع والدراسات السابقة حول العلاقة بين هاتين الحاجتين والانغماس في التعلّم (Abd al-Rahman & Al-Zaghoul, 2018).

وجود ثلاث علاقات مباشرة ودالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي وأبعاد الانغماس في التعلم (العاطفي، المعرفي والسلوكي)، تراوحت قيم حجم التأثير فيها بدلالة التقديرات المعيارية بين(0.234− 0.449).

وقد يعود السبب إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من النهوض الأكاديمي يتّصفون بسمات تمكّنهم من تحقيق الانغماس الأكاديمي، ويساعدهم على تحقيق الإنجاز الأكاديمي، والتعامل مع التهديدات والتحديات الأكاديمية والتغلّب عليها من خلال الانغماس في المهمات والأنشطة الأكاديمية المختلفة. وهذا يؤكد على أنّ النهوض الأكاديمي أحد المتغيّرات التي تنبأت بالانغماس في التعلّم لكونه يعكس مدى وعي الفرد بذاته، وثقته بمقدراته وإمكاناته، وإيمانه بأهدافه، مما يساعد على تحديد مسارات حياته وتجاوز الصعوبات والإخفاقات اليومية (Martin et al., 2017). وبما أنّ النهوض الأكاديمي حالة داخلية تعزز القوى الدافعة للوصول إلى أداء أمثل، وتجعل الطالب أكثر تركيزاً وانغماساً بالمهمات الأكاديمية، ويتولّد لديه الشعور بالقدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة آيدن وميتشاو

(Aydın & Michou, 2020) التي وجدت أن الاستقلالية تتنبأ بشكل إيجابي بالنهوض الأكاديمي، وتعزز من مستوياته. وكذلك نتائج دراسة ابراهيمي بكهت وآخرين (Ebrahimi Bkht, et al., 2018) التي أظهرت نتائجها وجود علاقات مباشرة بين الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي.

وجود علاقتين مباشرتين موجبتين ودالتين إحصائياً بين الحاجات النفسية (الاستقلالية، والكفاءة) والنهوض الأكاديمي، إذ بلغ حجم التأثير فيها بدلالة التقديرات المعيارية (0.406).

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن امتلاك الطلبة لمستويات مرتفعة من الاستقلالية في أثناء أداء المهمة، والكفاءة والثقة العالية بقدراتهم على إنجاز المهمات، مما يساعدهم على تحسين مستويات النهوض الأكاديمي، والتعامل مع الخبرات وتقبلها ومواجهتها. كما أن الحاجات النفسية تزيد من فاعلية الطلبة وتضاعف رغبتهم لتحقيق مستويات مرتفعة من الأداء والعمل للتغلب على المشكلات والصعوبات في حياتهم الأكاديمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ابراهيمي بكهت وآخرين (Ebrahimi Bkht, et al., 2018) ودراسة آيدن وميتشاو (Aydın & Michou, 2020) حول وجود ارتباطات إيجابية بين الحاجات النفسية والنهوض الأكاديمي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "ما العلاقات غير المباشرة بين الحاجات النفسية الأساسية وأبعادها والانغماس في التعلم وأبعاده من خلال النهوض الأكاديمي؟"؛

للكشف عن الدلالة الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة للحاجات النفسية في الانغماس في التعلم مرورًا بالنهوض الأكاديمي؛ واستخدمت طريقة (Preacher & Hayes) التي تتم من خلال استخدام أسلوب (Bootstrapping) في حساب الدلالة الإحصائية، أو حساب فترة الثقة، والجدول (7) يبين نتائج هذه الطريقة.

الجدول (7) الدلالة الإحصائية وفترة الثقة للتأثير غير المباشر (الوسيط) لمتغير النهوض الأكاديمي في العلاقة بين الحاجات النفسية وأبعاد الانغماس في التعلم

التأثير غير المباشر			القيمة المقدرة للأثر	الحد الأدنى لفترة الثقة Lower	الحد الأعلى لفترة الثقة Upper	الدلالة الإحصائية	النتيجة
الاستقلالية--->	النهوض الأكاديمي-->	الانغماس العاطفي	0.102	0.072	0.135	0.001	توسط جزئي
الاستقلالية-->	النهوض الأكاديمي-->	الانغماس	0.118	0.084	0.155	0.001	توسط جزئي

التأثير غير المباشر			القيمة المقدرة للأثر	الحد الأدنى لفترة الثقة Lower	الحد الأعلى لفترة الثقة Upper	الدلالة الإحصائية	النتيجة
		المعرفي					
الاستقلالية-->	النهوض الأكاديمي-->	الانغماس السلوكي	0.201	0.154	0.245	0.001	توسط كلي
الكفاءة-->	النهوض الأكاديمي-->	الانغماس العاطفي	0.182	0.146	0.221	0.001	توسط جزئي
الكفاءة-->	النهوض الأكاديمي-->	الانغماس المعرفي	0.211	0.170	0.253	0.001	توسط كلي
الكفاءة-->	النهوض الأكاديمي-->	الانغماس السلوكي	0.287	0.237	0.332	0.001	توسط كلي

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال إحصائياً للنهوض الأكاديمي في العلاقة بين حاجة الاستقلاليّة وأبعاد الانغماس في التعلّم (العاطفي، والمعرفي). ووجود أثر وسيطي كلّي (Full Mediation) موجب ودال إحصائياً للنهوض الأكاديمي في العلاقة بين حاجة الاستقلالية والانغماس السلوكي.

وهذا يؤكد فاعلية النهوض الأكاديمي كمتغير وسيط بين متغيرات الدراسة، وقد يعُزى السبب إلى الدور الإيجابي الذي تؤديه الحاجات النفسية بشكل عام؛ والحاجة إلى الاستقلاليّة بشكل خاص في تحسين مستويات الانغماس الأكاديمي من خلال زيادة مستويات النهوض الأكاديمي، فالحاجة للاستقلالية تُسهم في تحسّن مقدرة الطالب على النهوض الأكاديمي مما ينعكس إيجاباً، وليكون عاملا وقائيا يعمل على تنشيط الطالب وزيادة دافعيته للإنجاز والتقدّم نحو تحقيق الأهداف، وجودة الانفعالات الإيجابية والمهارات، وتعزيز مستويات التقدّم والإنجاز الأكاديمي (Martin & Marsh, 2008). كما أن الانغماس السلوكيّ القائم على مدى مشاركة الطالب في أنشطة التعلّم وتفاعلاته المتنوعة مع زملائه والمعلم، تعتمد على مقدرته على الاستقلاليّة وتحمل مسؤولية تعلّمه، ودوره المحوري وارتباطه الإيجابي بالنهوض الأكاديمي، والذي سينعكس على تحسين مستويات الانغماس في المهمات الأكاديمية، وزيادة فاعليته الذاتية لمواجهة المشكلات الأكاديمية. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الرحمن والزغول (Abd al-Rahman & Al-Zaghoul, 2018) التي أظهرت تأثيرات مباشرة للحاجات النفسية في الانغماس في التعلّم.

وجود أثر وسيطي جزئي موجب ودال إحصائياً للنهوض الأكاديمي في العلاقة بين حاجة

الكفاءة والانغماس العاطفي. ووجود أثر وسيطي كلي (موجب ودال إحصائياً للنهوض الأكاديمي في العلاقة بين حاجة الكفاءة وأبعاد الانغماس في التعلم (المعرفي، والسّلوكي).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الحاجة إلى الكفاءة التي تتمثّل بشعور الطالب بامتلاكه فاعليّة للقيام بالتفاعل مع البيئة الاجتماعيّة، والرغبة بالتأثير في البيئة، والميل إلى الاستكشاف، تعمل كمؤثر وفاعل في العلاقة، فهو يدعم مستويات الانغماس في التعلّم من خلال النهوض الأكاديمي. وهذا ما أشارت اليه دراسة أرياني (Ariani, 2019) إلى تأثير غير مباشر وإيجابي لإشباع الحاجات النفسية الأساسية للاستقلالية والكفاءة في الانغماس في التعلّم من خلال الدافعية الداخليّة للتعلّم. ووجد مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008a) أنّ الانغماس في التعلّم تنبأ بالنهوض الأكاديمي، وبالعلاقة الإيجابية التي ربطت النهوض الأكاديمي بالانغماس في التعلّم. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية وتتوافق مع الإفتراضات للأنموذج المقترح، فالحاجات النفسيّة الأساسيّة تعزز النهوض الأكاديمي والذي بدوره يؤثر في الانغماس في التعلّم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آزاديانبوجنورد وآخرون (Azadianbojnord et al., 2020) التي وجدت أن النهوض الأكاديمي يتوسّط جزئيًا العلاقة بين متغيرات الدراسة والانغماس في التعلّم.

التوصيات

1. ضرورة لفت انتباه الطلبة والعاملين بمختلف المؤسسات التربوية إلى الآليات والأساليب التي تساعد على تحسين مستويات الانغماس في التعلّم، وإشباع الحاجات النفسيّة الأساسية لما لها من نتائج إيجابية على حياة الطلبة الأكاديمية.
2. ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تسهم في رفع مستويات النهوض الأكاديمي، ودمجها في المقررات والمناهج الدراسية.
3. إجراء دراسات مستقبلية تتناول أبعاد الحاجات النفسية مع متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية، كالرشاقة المعرفية، وأساليب التعلم.

References

Abd al-Rahman A. & Al-Zaghoul, R. (2018). A causal model for the relationship between psychological needs, goal orientations, and learning engagement. *Journal of Al-Quds Open University, 8*(24), 181-196.

Abu elela, S, (2015). Academic advancement profiles and test anxiety in relation to school busyness and academic achievement using cluster analysis among secondary school students. *Journal of Educational Sciences, 2*(1), 29-97.

Afursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(4), 661-675.

Ariani, D. (2019). Basic psychological needs as predictors of burnout and engagement. *Journal of Psychological & Educational Research*, *27*(2), 51-74.

Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, *40*(5), 518-529.

Axelson, R. & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The journal of Higher Learning*, *43*(1), 38-43.

Aydın, G., & Michou, A. (2020). Self-determined motivation and academic buoyancy as predictors of achievement in normative settings. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 964-980.

Azadianbojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamizadeh, P. (2020). Can academic hope increase academic engagement in Iranian students who are university applicants? Investigating academic buoyancy as a mediator. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1, 1-9.

Datu, J., & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, 2(1), 1-8.

Ebrahimi Bkht, H., Yarahmadi, Y., Asadzadeh, H., & Ahmadian, H. (2018). Codifying the Academic Buoyancy Model Based on the Satisfaction of psychological needs, motivational orientation and self-directed learning. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, *6*(11), 135-153.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218-226.

Gao, Q., Bao, C., Du, H., & Yan, R. (2021). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between teacher-student relationships and academic engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-12.

Günüç, S., & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: campus-class technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *5*(4), 86-113.

Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão Crítica*, *29*.

Martin, A., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267-281.

Martin, A., & Marsh, H. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, *46*(1), 53-83.

Martin, A., & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates cognate constructs. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 353-370.

Martin, A., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, *37*(8), 930-946.

Morales-Sánchez, V., Crespillo-Jurado, M., JiménezD. Morillo-Baro, J. P., Hernández, A., & Reigal, R. (2020). Relationships between controlling interpersonal coaching style, basic psychological need thwartingin adolescent soccer players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(13), 49-69.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68.

Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 10-18.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 765-782.