القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك

The Predictive Ability of Goal-Orientations and Mindfulness in Achieving Motivation Among Yarmouk University Students

بتول أكرم حموري
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

معاوية محمود أبو غزال
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Batool Akram Hammouri
PhD. Students\ Yarmouk University \ Jordan
Batool.hammouri@yahoo.com

Muaweyah Mahmoud Abu Gazal
Professor\ Yarmouk University\ Jordan
Abughazal@yu.edu.jo

* بحث مستل من رسالة الدكتوراة

تاريخ الاستلام: 24/ 3/ 2021، **تاريخ القبول:** 4/ 7/ 2021.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 24/ 3/ 2021, **Accepted:** 4/ 7/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-010
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (998) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة وفقاً للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أبو حسان (2019) لليقظة الذهنية، ومقياس أبو غزال والحموري والعجلوني (2013) للتوجهات الهدفية، كما تم تطوير مقياس لدافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتنبئين [المستقلين (الشَّارِحين): اليقظة الذهنية، والتوجهات الهدفية بالمُتَنَبَّأ به التابع: دافعية الإنجادن، وبينت نتائج النموذج التنبؤي أن المتنبئات أهداف إتقان/إقدام، ثم أهداف أداء/إقدام، ثم الوصف، ثم الملاحظة، ثم عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، ثم العمل بوعي، فسرت وبدلالة إحصائية على التوالي ما مقداره (35.06، 7.78، 5.56، 1.85، 0.85، 0.69) من التباين في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، التوجهات الهدفية، اليقظة الذهنية، دافعية الإنجاز، طلبة جامعة اليرموك.

Abstract:

The present study aimed at identifying the predictive ability of goal orientations and mindfulness in achieving motivation among Yarmouk University students.The study used the descriptive, predictive, and relational approaches. The sample of the study consisted of 998 male and female undergraduate students selected using the convenient method. To achieve the objectives of the study, the scale of mindfulness (Abu Hassan, 2019) was adopted. The goal orientations (Abu Ghazal, Hammouri, and Ajlouni, 2013), and the achievement motivation scale developed by the researchers were administered. The findings of the predictive model showed that the predictors: Mastery /approach goal orientations, performance/approach goal orientations, description, observation, non-interaction with the internal experience, and conscious working interpreted respectively as 35.06, 7.78, 5.56, 1.85, 0.85, 0.69 from the variation in achievement motivation among Yarmouk University students.

***Keywords**: Predictive ability, goal orientations, mindfulness, motivation achievement, Yarmouk University students.*

المقدمة:

تعتبر دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وهدفاً تربوياً بحد ذاتها، ولها آثار مهمة على تعلم الطلبة وسلوكهم، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف، وتتمثل في زيادة جهودهم ومثابرتهم، وقدرتهم على معالجة المعلومات، وتحسين أدائهم وجعلهم أكثر نشاطا وحيوية في المواقف التعليمية. وتبني أنماطا أو توجهات معينة من الأهداف (Ormord, 1995)، كما يعد دافع الإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، حيث يحقق الفرد ذاته من خلال ما ينجزه، وبما يسعى إليه من أجل حياة أفضل (خليفة، 2000).

ولدافعية الإنجاز أهمية خاصة لدى الفرد والمجتمع على حد سواء، فقد حظيت باهتمام الباحثين في مختلف مجالات الحياة لكون أهميتها لا تقتصر فقط على الجانب النفسي بل تتعداه لتشمل العديد من المجالات كالمجال الرياضي والاقتصادي والتربوي. إذ تعبر عن مدى رغبة الفرد في إنجاز المهمات الصعبة ومنافسة الآخرين والتغلب عليهم، والتغلب على العقبات التي تواجهه، وتناوله للأفكار والأشياء بطريقة منظمة، وبلوغه مستوى متميز في ميادين الحياة المختلفة، فضلا عن ذلك تسهم دافعية الإنجاز في تحقيق الفرد لتوافقه النفسي؛ لأن الفرد الذي يحقق الإنجازات سيكون على الأرجح أكثر تقبلاً لذاته وأكثر سعياً لتحقيقها، وينعكس ذلك ايجابياً على محيطه الاجتماعي. ولكون دافعية الإنجاز سترفع من مستوى إنتاجية الفرد في كافة مجالات الحياة، والنمو الاقتصادي في المجتمع، إذ يرتبط النمو الاقتصادي بما لدى أفراده من مستويات مرتفعة أو منخفضة من دافعية الانجاز. ولكي ينجح المعلمون والأساتذة الجامعيون في استثارة الدافعية إلى حدودها القصوى لا بدّ لهم من معرفة العوامل التي ترتقي بها إلى حدودها القصوى، وتلك العوامل التي تعمل على إعاقتها.

ومن الجدير بالذكر أن الأدب التربوي الذي تناول العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز قد ركز جلّ اهتمامه على أثر العوامل البيئة الاجتماعية في دافعية الإنجاز كالدور الاجتماعي للأفراد ونوعية القيم السائدة في المجتمع وأساليب التنشئة الاجتماعية والعمليات التربوية في النظم التربوية، ولم تحظ العوامل الفردية الخاصة بالفرد باهتمام كبير، مما يعني أن هناك حاجة ماسة لإجراء دراسات تلقي الضوء على المتغيرات الفردية لكي يتشكل لدى التربويين فهماً متكاملاً للعوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

وتشير التوجهات الهدفية إلى مقاصد وغايات سعي الشخص لتحقيق حالة من الإنجاز، وتؤدي هذه المقاصد المختلفة إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير في السلوك، إذ استخدمت نظرية التوجهات الهدفية لفهم وتعزيز الأنماط السلوكية التكيفية في التعلم (محاسنة وعلوان والعضامات، 2018). وتبحث التوجهات الهدفية في أسباب مشاركة الأفراد في الأنشطة المتعلقة بالإنجاز (Ames, 1992)، كما يتبين أن تحديد الأهداف له دور كبير في تحفيز السلوك الإنجازي، وتحريكه، وتوجيهه، والحفاظ على شدته واستمراريته، مما يسهم في تحقيق مجموعة من الفوائد والمزايا كتوجيه الانتباه، والمثابرة، وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة (الزغول، 2006).

وقد تبين بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي والنفسي السابق الذي يبحث في العوامل المؤثرة أو ذات الصلة بدافعية الإنجاز ضرورة وعي الطالب بما يدور من حوله من أحداث، وانتباهه لخبراته الحالية، والتحرر من سيطرة الماضي عليه وقلق

المستقبل، وقدرته على التركيز والتحكم بإنفعالاته.

(Akyurek, 2018) وهو ما يطلق عليه اسم اليقظة الذهنية، والتي تحسن من مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. ومن جهة أخرى تبين أن تحديد الفرد لأهدافه ونمطها له دور كبير في تحفيز السلوك الإنجازي وتحريكه وتوجيهه والحفاظ على استمراريته (الزغول، 2006). فضلاً عن كونها إطارا نظرياً مهما لتفسير دافعية الإنجاز لدى الطلبة (أبو غزال، 2018). وعليه يبدو من الضروري الكشف عن دور هذين المتغيرين: توجهات الأهداف واليقظة الذهنية في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. وتشير اليقظة الذهنية إلى حالة عقلية يتم من خلالها الانتباه للحظة الحاضرة وعدم إصدار الأحكام (.Geiger et al 2018). وشهدت السنوات السابقة اهتماماً أكاديمياً بأهمية اليقظة الذهنية وفوائدها، وتطبيقاتها في كافة المجالات النفسية والتربوية، وحازت على اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، والتي من خلالها يكتسب الطالب سلوكا إيجابيا متزنا في البيئة الأكاديمية، فيتعامل بوعي وانتباه مع المثيرات المختلفة، ويراقب مشاعره وتفكيره لحظة بلحظة، ويكتشف الخبرات الجديدة (بهنساوي، 2020).

ولليقظة الذهنية آثارها الإيجابية باعتبارها سمة من سمات الشخصية المتزنة سلوكيا ومعرفيا وانفعاليا، والتي تساعد الفرد في استحضار الإنفعالات والأحاسيس أثناء التركيز في المهمات التي يقومون بها، وإعادة تنظيمها، كما تتيح اليقظة الذهنية للأفراد التركيز على أنفسهم، وتجاهل ما حولهم بصورة تساعدهم على إظهار كل ما لديهم من كفاءة ومهارة، مما يجعلهم أكثر قدرة على تلبية احتياجاتهم المختلفة في البيئة الأكاديمية، والاستمرار في إكمال مهامهم الأكاديمية، والتغلب على العادات والسلوكات التي اعتادوا عليها. (بني يونس، 2007). كما أن لليقظة الذهنية دورا في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، وخفض الضغوط النفسية وتنمية الإبداع التنظيمي لدى الطلبة نوري (2012). وفي قدرة الطالب على التكيف مع الضغوط الأكاديمية، وتعتبر مؤشراً ايجابيا لرفاهية الطالب الجامعي (Keye & Pidgeon, 2013).

يعود استعمال مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس التربوي من الناحية التاريخية إلى العالم أدلر (Adler) الذي يبين أن الحاجة للإنجاز هو دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، والى العالم ليفن (Levin) الذي عرض هذا المفهوم من خلال مفهوم الطموح. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع للعالم الأمريكي موراي (Murray) عندما بحث في الدافعية وأنواعها، وطرق قياسها، وحدد الحاجات المتوافرة لدى الأفراد ، بصرف النظر عن جنسهم، أو عرقهم، أو عمرهم.

وتعد دافعية الإنجاز من الدوافع المكتسبة، وتعتبر من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان، ولكنه مع الوقت بدأ بالاستقلال وإذ كان هذا الدافع موجود لدى الأفراد فإنه يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته، وليس من أجل أسباب أخرى (غباري، 2008).

وكانت الحاجة إلى الانجاز من بين الحاجات التي أقرها (موراي)، وعرفها بأنها: القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات التي تواجهه، وانجاز المهمات الصعبة بالسرعة الممكنة (النشواتي، 2003). ثم اتفق (ماكليلاند وزملاؤه) على استكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الاسقاطية، مثل: اختبار تفهم الموضوع (TAT)، وقدموا نظرية لتفسير دافعية الانجاز تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن (خليفة، 2000).

عرف أبو علام (1993) دافع الإنجاز بأنه: حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد، أما عدس وتوق (2005) فعرفا دافعية الانجاز بأنها: مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية تحرك الفرد لإعادة التوازن في حال اختلال موقف معين خاص بالفرد، بينما عرفها الزغول (2005) بأنها حالة من عدم التوازن الداخلي يستدل عليها من خلال السلوك الملاحظ، وتنشأ من حالة نقص أو حاجة إلى تحقيق هدف معين، وهذه الحالة تستثير السلوك لدى الفرد، مما تدفعه إلى العمل على تحقيق النقص أو الحاجة. ويصنف (بني يونس، 2007) الأفراد حسب دافعية الانجاز إلى ثلاث فئات الأفراد ذوي المستوى المرتفع للإنجاز، إذ تكون لديهم حاجة النجاح أكبر من الحاجة لتجنب الفشل، أما الأفراد ذوي المستوى المتوسط للإنجاز فهؤلاء تتساوى لديهم الحاجة إلى تحقيق النجاح مع الحاجة لتجنب الفشل. وأخيراً الأفراد ذوي المستوى المنخفض للإنجاز وهؤلاء تكون لديهم الحاجة إلى تجنب الفشل أكبر من حاجتهم إلى تحقيق النجاح.

ويتصف الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفع بصفات تجعلهم يتميزون عن غيرهم، فهم أكثر ميلا للثقة بالنفس في قدراتهم، ومتفوقون في دراستهم، ومقاومون للضغط الاجتماعي الخارجي، والطموح عال (موراي، 1988). ويرى سانتروك (Santrock, 2003) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة مقارنة بأولئك ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، يعملون بجدية أكثر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم ضمن مواقف الحياة المتعددة، ويسجلون علامات أفضل في اختبار السرعة، وإنجاز المهمات الحسابية واللفظية وفي حل المشكلات وفي العلامات المدرسية والجامعية، ويحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، وهم واقعيون في اغتنامهم للفرصة مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة الذين إما يقبلون بواقع بسيط، أو يطمحون بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه.

ويرى (اوزبل) المشار إليه في عبد الله (1996) أن دافعية الانجاز لها ثلاثة مكونات هي: الدافع المعرفي والذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم لديه، واكتشاف المعرفة الجديدة هي بمثابة المكافأة لديه. وتوجيه الذات والتي تعبر عن رغبة الفرد في الشهرة والسمعة، والمكانة التي يحصل عليها الفرد من خلال الأداء المتميز، ملتزما في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها؛ مما يؤدي إلى شعوره بالكفاية واحترام الذات. وأخيراً دافع الانتماء والذي يتمثل في رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين ويتحقق إشباعه في هذا التقبل، أي أن الفرد يستخدم نجاحه كأداة للحصول على الاعتراف والتقدير من خلال من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

ويشير أبو علام (1993) إلى بعض العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز منها: القيم الثقافية السائدة، والدور الاجتماعي

للفرد حيث تلعب القيم المسيطرة والعادات السائدة دوراً في طبيعة الدافعية نحو الإنجاز بالنسبة للفرد، وتختلف هذه الدافعية باختلاف الدور الاجتماعي، وما ينطوي عليه من مكانه اجتماعية، وطبيعة المسؤولية لكل دور من الأدوار الاجتماعية. كما يؤثر النظام التربوي للدولة في الدافعية بشكل مباشر، لأن التربية هي انعكاس لفلسفة الدولة وسياستها التعليمية، والتفاعل بين أفراد الجماعة والتي لها دور في تكوين الاتجاهات، وتحدد مستوى الدافعية للأفراد، وأخيراً أساليب تنشئة الأطفال؛ إذ وجد أن أمهات الأطفال ذوي الإنجاز المرتفع اختلفن عن أمهات الأفراد ذوي الدافع المنخفض في ثلاثة أساليب هي: الميل إلى مستويات عالية من الأداء وتوقع السلوك الاستقلالي لأبنائهن، ومستوى الإتقان لهم، وتعزيز الجانب الانفعالي من خلال تقبلهم وإظهار الحب لهم.

نظرية (هنري موراي): يرى (موراي) أن الحاجة للانجاز من أهم الحاجات النفسية التي يحتاجها الفرد، والتي تنشأ عنه حاجة تقدير الذات. وتتضح حاجة الفرد للإنجاز من خلال رغبته في تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، مثل : السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية (رسلان، 2012).

نظرية (اتكنسون): تمكن (اتكنسون) من صياغة نظرية التوقع القيمة في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخجل. كما يرى أن الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع لا يفضلون المهمات الصعبة التي يكون فيها فرصة النجاح قليلة، ولا يشعرون بالنجاح في المهمات السهلة ، بينما يفضل الأفراد ذوي الانجاز المنخفض المهمات التي يضمنون النجاح بها. و يرى (اتكنسون) أن دافعية الإنجاز أمر مكتسب، يختلف بين الأفراد، كما يختلف لدى الفرد ذاته باختلاف المواقف الذي يتعرض لها، كما يرى أن الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع لا يفضلون المهمات الصعبة التي يكون فيها فرصة النجاح قليلة، ولا يشعرون بالنجاح في المهمات السهلة، بينما يفضل الأفراد ذوي الإنجاز المنخفض المهمات التي يضمنون النجاح بها (Atkinson.1981).

نظرية العزو: استناداً إلى هذه النظرية يحاول الناس بأن تكون صورتهم ايجابية للذات، فعندما يعملون بشكل جيد، يعزون نجاحهم إلى قدراتهم الذاتية ، أما عندما يفشلون في مهمة ما فيعزون فشلهم إلى عوامل خارجية. (Convington,2000). وأشار الزغول (2005) إلى أن وايندر (weiner) يعتقد أن الفرد يعزو نجاحه وفشله في مهمة ما إلى أربعة عوامل : القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ. وتصنف إلى العوامل حسب مصدر الضبط (داخلية، خارجية)، كما تصنف إلى عوامل ثابتة كالقدرة، وعوامل غير ثابتة كالحظ، وتصنف أيضا إلى عوامل قابلة للضبط والسيطرة كالجهد المبذول، وعوامل غير قابلة للضبط والسيطرة كصعوبة المهمة. حيث إن (وايندر) طبق نظرية العزو على دافعية الإنجاز، من خلال عزو الفرد نجاحه إلى عوامل داخلية (كالقدرة) أو خارجية (كالحظ)، في حين يعزو الفشل في المهمة إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو خارجية كالصعوبة.

وتوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، فأجرت كل من: فاطمة وزامر وعلي وفاطمة (Fatima, Zamir, Ali, Fatima, 2017) بدراسة للتعرف على آراء طلبة جامعة إسلام أباد في الدافعية للإنجاز، ومعرفة أثر بعض العوامل الديمغرافية على الدافعية للإنجاز لديهم. تكونت عينة الدراسة من (622) طالبا من طلبة الجامعة. أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم مستوى عال من الدافعية للإنجاز، ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير جنس الطالب.

وأجرى أبو غزال (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من (426) طالبا وطالبة من مستوى البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة عامة وأبعادها الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى. واختلفت قوة العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف التخصص، ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، في حين لم تختلف قوة العلاقة باختلاف متغير الجنس.

ظهر مفهوم التوجهات الهدفية في الثمانينيات من القرن العشرين، والذي اعتمد بشكل أساسي على نظرية هدف الإنجاز التي طورها كل من دويك (Dweck,1999) ونيكولاس (Nicholls, 1984). حي تشير إلى أن التوجهات الهدفية تقسم إلى قسمين : توجهات هدفية اتقانية، وتوجهات هدفية أدائية حيث إن الطلبة في السياقات الأكاديمية التربوية يركزون على التوجهات الهدفية الاتقانيه من أجل تطوير المهارات والمعارف بينما الطلبة الذين يركزون على التوجهات الهدفية الأدائية يسعون لإظهار أداء أفضل من الطلبة الآخرين. وتعتبر التوجهات نحو الأهداف التي يسعى إليها المتعلم من أهم العوامل التي تشكل شخصية الفرد. فإذا تبنى المتعلم أهداف الإتقان فانه سوف يتوجه نحو أفضل فرص التعلم ، أما إذا تبنى أهداف الأداء فانه سوف يحاول أن يتفوق على الأخرين واختيار المهمات السهلة التي يضمن فيها النجاح (Dweck,1999).

وتوضح الأهداف الطريق للطلاب، وتوجه سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انشغالهم بالأداء الأكاديمي، فيختارون من بين البدائل المتاحة، مما يقودهم إلى تحقيقها (غباري، 2008)، وتبحث التوجهات الهدفية في أسباب مشاركة الأفراد في الأنشطة المتعلقة بالإنجاز (Ames, 1992)، كما تسهم التوجهات الهدفية في تنمية الدافعية الذاتية من خلال وضع أهداف يقوم الطلبة من خلالها بتقويم تقدمهم في التعلم (Elliot & Church, 1997)، كما تدفع الأهداف الطلبة لخفض التناقض بين الوضح الحالي، وما يرغبون أن يكونوا عليه في المستقبل (Maehr, 1989).

وتعد الأهداف الأكاديمية التي يتبناها الطلبة واحدة من المتغيرات المهمة في مجال الدافعية في السياقات التربوية (العطيات، 2014)، فالأهداف الأكاديمية بالنسبة للطلبة تعتبر معالم توضح طريقهم، وموجهات تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني، أثناء تأديتهم للعمل الأكاديمي، حيث يختارون من بين البدائل المتاحة؛ مما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف. وبشكل عام

تمثل التوجهات الهدفية أنماطا من المعتقدات الدافعية التي تمثل طرقا مختلفة للاستجابة للأنشطة والعمليات المرتبطة بالتحصيل (Ames, 1992)، كما إن معرفة المعلمين بالتوجهات الهدفية لدى الطلبة تلعب دورا مهما في كيفية تنظيم عملية التدريس، إذ يتأثر التدريس بنوع الأهداف التي يتبناها الطلبة(Calderhead, 1996).

ويعرف الزغول (2006) الهدف بأنه نظرة مستقبلية يرغب الفرد والمجموعة في الوصول إليه، ويبذل كل جهده لتحقيقه، ويشكل قيمة تحكم سلوك الأفراد والجماعات، ويتضمن مهاما يسعى الفرد إلى إنجازها، وأغراضا يحاول الوصول إليها، ومعايير يأمل في تحقيقها. أما توجهات الأهداف فيعرفها بينترش (Pintrich, 2000) بأنها مخطط الفرد العام من أجل الاقتراب من المهمة، وتقييم أدائه على المهمة، وتعرف (امس)(Amis, 1992) التوجهات الهدفيه بأنها طرق مختلفة من الاقتراب والانخراط والاستجابة لحالات الإنجاز.

وقد وردت تصنيفات عدة لتوجهات الأهداف منها الثنائية، والثلاثية، والرباعية فيرى (Dweck,1999) وجود نوعين من الأهداف هما أهداف التعلم، وأهداف الأداء، فأهداف التعلم هي أهداف الطلبة الذين يسعون لزيادة كفاءتهم، أو فهم مهمات جديدة، والمثابرة لمواجهة الإخفاق (Chessor, 2013)، بينما تركز أهداف الأداء على الإهتمام بانجاز المهمة، ولا تهتم بالعمليات والاستراتيجيات الكامنة وراء إنجاز هذه المهمة.

ويصنف إليوت (Elliot, 2005) أنماط الأهداف إلى ثلاثة أنماط هي:

1. **أهداف الإتقان** :Mastery Goal وفيها يسعى الفرد إلى تطوير كفاءته الذاتية وتحسين مهاراته في التعلم، ويستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل كبير. (Schwinger & Pelster, 2011). إن الطلبة الذين لديهم توجهات أهداف إتقان يشعرون دائما بشكل ايجابي تجاه أنفسهم، وغايتهم هو تحسين مستوى الكفاءة لديهم. ويقيسون نجاحهم من خلال مقارنته بوضعهم السابق، وليس من خلال المقارنة مع الآخرين، كما يفضلون المهام معتدلة الصعوبة. ويستخدمون استراتيجيات فعالة، ويرصدون تقدمهم بشكل مستمر، ويطلبون المساعدة من الآخرين (Covington, 2000).

2. **أهداف أداء– إقدام** :Performance- Appraoch Goal وفيها يركز الفرد على إظهار قدراته وكفاءته ومقارنتها بالآخرين، لإظهار التقدم عليهم. (Schwinger & Pelster, 2011). ويسعى للحصول على درجات أعلى من أقرانه، ويرتبط ذلك مع عمليات توجه الإقدام مثل: الجهد والمثابرة. ويركز على الأداء أكثر من المهمة نفسها. ويتوقعان هذا التوجه لتعزيز التنافس العالي والسعي للمثابرة، والجهد في الحالات التي يكون النجاح محببا له. ولكن يؤدي ذلك إلى ارتفاع القلق لديهمن وضعف الدوافع الذاتية إذا كان الفشل محتمل (Elliot, 2005).

3. **أهداف أداء– إحجام** Performance- Avoidance Goal : يركز فيها الفرد على تجنب الفشل وتفادي مظهر العجز والشعور بالإحراج أمام الآخرين، وتوصف بأنها توجهات دافعية تجنبيه ذات قيمة سالبة (Elliot & Charch, 1997)، إذ يميل الفرد إلى الخجل من الانخراط بالفرص لتعلم أشياء جديدة إذا كان لديه أدنى شك من أنه أقل كفاءة من غيره، ويستخدم استراتيجيات سطحية في الدراسة، وليس من السهل عليه تلقي ردود أفعال ايجابية بشأن أدائه (Anderman& Patrick, 2012) وفيها يتجنب الفرد إظهار عدم كفاءته أمام الآخرين، وغالبا تكون كفاءته الذاتية منخفضة. (Schwinger & Pelster, 2011).

وقد أكد الزغول (2006) أن من يضع نصب عينيه تحقيق أهداف التمكن، هو فرد يحاول تقدير ذاته، وتنميتها من خلال تحسين المهارات التي يمتلكها، بينما من يتبنى أهداف أداء إقدام ينافس الآخرين، ويعمل على نيل استحسانهم، وربما يتفوق عليهم، ويتمتع بكفاءة مرتفعة، أما من كانت أهدافه من نوع أداء إحجام فإنه يركز على تجنب عدم الكفاءة؛ لتكون كفاءته منخفضة.وقد ظهر مؤخرا التصنيف أكثر حداثة لتوجهات الأهداف الذي قدمه اليوت ومكرجور (Elliot & McGregor, 1999) إذ تم التمييز بين توجهات الإقدام، وتوجهات التجنب على أهداف الإتقان، فظهرت أربعة أنماط لتوجهات الأهداف وهي توجه إتقان– إقدام، ويصف الأفراد الذين يسعون إلى تعلم كل ما باستطاعتهم تعلمه، وتوجه إتقان – تجنب، ويصف أولئك المدفوعون لتجنب عدم تعلم كل ما باستطاعتهم تعلمه، وتوجه أداء– إقدام، ويصف الأفراد المدفوعون لأن يكون أدائهم أفضل من أداء زملائهم، وتوجه أداء– تجنب ويصف من هم مهتمون بتجنب الأداء الضعيف مقارنة بالآخرين (أبو غزال والحموري والعجلوني، 2013).

وفيما يخص العوامل المؤثرة في تشكيل التوجهات الهدفية، فيبدو أن التوجهات الهدفية تتأثر بالظروف والتغيرات التي من بينها الممارسات التعليمية. فقد يشجع المعلمون الطلبة على المقارنة الاجتماعية عندئذ تصبح أهداف الأداء ذات أهمية، بالمقابل فقد يشجع المعلمون الطلبة على بذل الجهد والمقارنة الذاتية فتصبح أهداف التمكن واضحة. فالطلبة عادة يكون لديهم أهداف تمكن ضمن البيئات التعليمية، لكن قد يتم توجيههم بعد ذلك نحو أهداف الأداء من خلال الظروف التنافسية، ويكون ذلك عندما يتم تركيز ممارسات التقييم على المقارنات المعيارية والمكافآت الخارجية. وعندما يكون لدى الطلبة صعوبة في الإبقاء على التوجه نحو التمكن (Ames,1990). أيضا من العوامل المؤثرة في التوجهات الهدفية ضمن المواقف التعليمية هي الاعتقادات الشخصية حول القدرة والجهد، فأهداف التمكن ترتبط بالنظرية المتدرجة حول القدرة، والتي ترى أن القدرة يمكن تطويرها وأن الجهد استراتيجية مؤثرة في الوصول إلى النجاح عند أداء مهمة معينة. بينما أهداف الأداء ترتبط بنظرية الكينونة والتي ترى أنه من الصعب تطوير القدرة، وان النجاح في أداء مهمة معينة يعتمد على القدرة الداخلية، وأن الجهد ليس وسيلة تحسين أداء المهمة. وإنما بذل الجهد هو دليل انخفاض القدرة لدى الطلبة لأنهم لا يحتاجون إلى بذل الجهد الشديد للنجاح اذا كان لديهم قدرة عالية (walle.et al ,2001).

ويشير أبو علام(1993) إلى عاملين يؤثران في فعالية الأهداف، فالعامل الأول هو: التغذية الراجعة حيث يجب أن يكون لدينا معرفة دقيقة عن وضعنا الحالي (أين أنت الآن)، (وأين تود أن تكون). فعندما نقدم التغذية الراجعة للطلبة وإنجازاتهم، فان ثقتهم بنفسهم تزداد، كما يحسن من أدائهم وينمي التفكير الناقد

لديهم. أما العامل الثاني فهو قبول الهدف فالطلاب الذين لديهم رغبة في الالتزام بالأهداف التي يحددها الآخرون. اذا كانت واقعية، ومتوسطة الصعوبة.

وتوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة فقد أجرى رامنارين (Ramnarain, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد أهداف الإنجاز عند طلبة الدراسات الفيزيائية في جنوب أفريقيا، ومعرفة مدى توافق التوجهات الهدفية لديهم مع آبائهم ومعلميهم. تكونت عينه الدراسة من (300) طالب، واستخدم الباحث مقياس توجهات الأهداف الذي طوره ويس وفورتس(Wiss & Fortus, 2010) وأيضا استخدم المقابلات مع (12) طالبا، وأظهرت النتائج مستوى مرتفع من توجهات أهداف الإتقان مقارنة بأهداف الأداء، وتشجيع آبائهم ومعلموهم على امتلاك هذه الأهداف، وأجرى فولادشانج ومرزوقي وشمشيري (Fouladchang & Morzooghi & Shemsheri, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة نمط الأهداف لدى طلبة البكالوريوس في جامعة شيراز في ايران، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمعدل. تكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. أشارت النتائج إلى أن الجنس والمعدل يؤثران في الفروق في نمط الأهداف، حيث بينت النتائج أن الذكور أكثر اختيارا لأهداف الأداء من الإناث، كما بينت النتائج أن ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى تبني أهداف الإتقان أكثر من ذوي المعدلات الأخرى، ولم يكن هناك تفاعل بين الجنس والمعدل، وأجرى بوفارد وبوزفرت وفيزيو ولارش (Bouffard, Boisvert, Vezeau and Larouche,1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التوجهات الهدفية على الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (702) طالب وطالبة. أظهرت النتائج

وجود علاقة موجبة بين التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية والإنجاز الاكاديمي.

تعود جذور اليقظة الذهنية إلى الفلسفة البوذية التي بدأت في الهند حيث ارتبط نشؤها بالحركة الدينية قبل وجود علم النفس، وحظي مفهوم اليقظة الذهنية باهتمام واسع في مجالات الصحة وعلم النفس، عندما استخدمه (كابات– زين) في برامج تخفيض الضغط النفسي، لمساعدة المرضى على التعامل مع الضغوط النفسية التي يعانون منها (Kabbat, 1990).

وعند تتبع تعريفات العلماء لمفهوم اليقظة الذهنية، وتحديد خصائص اليقظة الذهنية ومكوناتها نجد أنهم تأثروا بنهجين: النهج التأملي وهو مستمد من التقاليد التأملية الفلسفية، حيث ينتبه الفرد إلى اللحظة الحاضرة، ويعي الخبرات والأحداث، ويتقبلها تقبلا تاما دون إصدار أحكام (Brown&Rayan,2003) أما النهج الأخر فمستمد من الأدب العلمي الغربي، ويطلق عليه النهج الاجتماعي ويشمل هذا النهج السياق الخارجي، والمادي والاجتماعي للأفراد، ويتضمن الانفتاح على كل ما هو جديد. حيث يتم استخدام اليقظة الذهنية كمهارة لحل المشكلات (Bear,2003)، واليقظة الذهنية هي حالة عقلية يتم من خلالها الانتباه للحظة الحاضرة وعدم إصدار أحكام (Winning& Boag, 2015). وعرفها جيجر وآخرون (Geiger et al ,2018) بأنها الوعي بالخبرة الحالية لحظة وقوعها مصحوبة بالقبول والانفتاح. وعرفها كل من بيرجومي وتشيتشي وكوبر (Bergomi,Tschache & kupper.2013) بأنها حالة من الانتباه المقصود التي يمر بها الفرد لحظة وقوعها سواء كانت جسمية أو عقلية وتقبلها دون إصدار أحكام. واليقظة الذهنية هي طريقة الفرد في التفكير من خلال الانتباه للبيئة المحيطة بالفرد والأحاسيس الداخلية دون أن يصدر حكم ايجابي أو سلبي؛ مما يساعد الفرد على التكييف.(Ketter,2013). وعرفها لانجر (langer,2002) على أنها حالة مرنة من العقل والانفتاح على كل ما هو جديد وابتكار أشياء جديدة، كما عرفها براون وريان(Brown,Rayan,2003) بأنها حالة من الانتباه والوعي لما يحدث في الوقت الراهن.

وتنبثق أهمية اليقظة الذهنية من دورها الفاعل في تطوير الذكاء الانفعالي، والذي يؤدي بدوره إلى مزيد من الرفاه الذاتي (الربيع، 2018) . وأضاف ديور وكونستلنج (Duerr & Conulting, 2008) أن اليقظة الذهنية لها فوائد في تنمية وعي ما وراء المعرفة الذي يتم تعلمه بملاحظة الأفكار أو المشاعر قبل التفكير والعاطفة؛ مما يشجع الفرد على تطوير منظور مركزية الأفكار ويفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة، وليس تمثيلا للواقع، كما أن لها فوائد نفسية فسيولوجية تساعد على خفض القلق والتوتر والمخاوف.

وقد أشار ماسي(Mace,2008) إلى أن هناك فوائد عديدة لليقظة الذهنية، حيث إنها تزيد من نسبة التركيز لدى الفرد، فيكتسب القوة والثقة، والسيطرة على جوانب حياته؛ مما يساعد الفرد على سسين مستويات الأداء في العمل. وأضاف ديور وكونستلنج (Du-err & Conulting, 2008) أن اليقظة الذهنية لها فوائد في تنمية وعي ما وراء المعرفة الذي يتم تعلمه بملاحظة الأفكار أو المشاعر قبل التفكير والعاطفة؛ مما يشجع الفرد على تطوير منظور مركزية الأفكار ويفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة، وليس تمثيلا للواقع، كما أن لها فوائد نفسية فسيولوجية تساعد على خفض القلق والتوتر والمخاوف. كما أشار برناي (Bernay,2009) إلى فوائد اليقظة الذهنية من خلال وصف مجموعة أنشطة تساعد الفرد على تعزيز قدراته وثقته بنفسه منها: الثقة بالنفس، الاستمتاع بكل لحظة، عدم التسرع في الحكم على الأشياء، عدم التفكير في الأمور المسلم بها، وقبول الأشياء كما هي وليس كما يراها الآخرون، الابتعاد عن الأخطاء والاهتمام بكل ما هو صحيح.

وفيما يتعلق بخصائص اليقظة الذهنية، فقد أشار كابات زين (Kabat-zinn.1990) إلى مجموعة من الخصائص الذهنية منها: الموافقة، وتعني انفتاح الفرد لرؤيته الأشياء ومعرفتها، كما هي في اللحظة الحاضرة بحيث يكون أكثر فاعلية للاستجابة، والتعاطف: ويتمثل في قدرة الفرد على تفهم مواقف الأخرين في اللحظة الحاضرة وفق ردود أفعالهم، أما التفتح فيقصد به رؤية الفرد الأشياء من حوله كما أنه لو رآها لأول مرة فيتولد لديه احتمالات من خلال التركيز على التغذية الراجعة في اللحظة الحاضرة. وأما الثقة فتتمثل في ثقة الفرد في نفسه وبمن حوله، وبانفعالاته. وأخيرا الصبر إذ يسمح الفرد للأشياء بالظهور في وقتها، دون أن يتسرع. كما طورت (لانجر) نموذجا افترضت فيه أن اليقظة الذهنية تعني رؤية الأشياء بمنظور أوسع، وصورت اليقظة الذهنية على أنها

جهد ونشاط، ونمط من الوعي الواعي بحيث يكون الفرد بكامل وعيه وانتباهه، ويوجهه للحظة الحالية (Hassad,2016). ويذكر لانجر (Langer,1989) خمس خصائص مختلفة لليقظة الذهنية منها:

- تعديل السلوك التلقائي، حيث لا ينتبه الفرد إلى سلوكه عندما يكون تلقائيا، فيؤثر سلبا على الفرد، ويمنعه من التطور، لذلك تساعد اليقظة الذهنية الفرد لأن يكون يقظا لسلوكاته التلقائية وتعديلها.

- تقبل وجهات النظر الجديدة: أطلقت (لانجر) مفهوم (الالتزامات الإدراكية غير الناضجة) على عدم تقبل الفرد للآراء الجديدة ، وتمسكه برأيه لأن الأفكار الجديدة من وجهه نظره تخالف رأيه وانطباعاته، أما من لديهم يقظة ذهنية ، فيكون لديهم انفتاح عقلي، وينظرون للأمور من زوايا إبداعية، حيث لا يتمسكون بحل أو أسلوب واحد في حل المشكلات، ويكتشفون علاقات جديدة بين المواضيع.

- إنتاج ما هو جديد وتحديث القديم: إن الأفراد أصحاب التفكير التلقائي يركزون على الأساليب المجربة والقديمة، ولا يحاولون إنتاج أفكار جديدة، أما الأفراد الذين لديهم يقظة ذهنية فينتجون أفكارا جديدة، ويحدثون الأفكار القديمة.

- السماح بالشك: إن الأفراد غير اليقظين ذهنيا يتبنون الأفكار المألوفة على أنها مسلمات لا يمكن تغيرها، وغير خاضعة للشك، فيقومون بها بشكل تلقائي دون وعي، وعلى العكس الأفراد اليقظون ذهنيا فلديهم قدرة عالية على التفكير التأملي، والإبداعي، ولا يقتنعون بالإجابات البسيطة لما يدور في أذهانهم من أسئلة معقدة، ويرون أن العالم مليء بالتغيرات.

- التركيز على المهمة وليس النتيجة: الأفراد الذين ليس لديهم يقظة ذهنية يركزون على إنجازاتهم وما تم تحقيقه من نتائج، ودائما يسألون هل يمكنني القيام بذلك؟. أما الأفراد الذين لديهم يقظة فيتساءلون كيف يمكن القيام بذلك؟ حيث إنهم يكونون على وعي كبير بالعقبات التي تواجههم، ويسعون نحو تعديلها.

وقد تعددت النماذج المفسرة لأبعاد اليقظة الذهنية، حيث ذهب البعض إلى أنها تركيز الانتباه في اللحظة الراهنة، وذهب البعض إلى أنها تعني الانفتاح الذهني دون إصدار أحكام مسبقة، ومن هذه النماذج نموذج براون (Browen,2011) الذي افترض أن لليقظة الذهنية مكونين الأول: يشير إلى حالة الوعي كما هي في اللحظة الراهنة مع الشعور الواعي الهادف. والثاني فيشير إلى المعالجة المعرفية اليقظة للمعلومات. في حين حّددت لانجر (Langer, 2002) أربعة أبعاد لليقظة الذهنية وهي: التمييز اليقظ Distinction Alert ويعني تطوير أفكار جديدة، ومبدعة من الأفراد الذين يمتازون باليقظة الذهنية بخلاف الأفراد غير اليقظين الذين يعتمدون على الأفكار، والأحكام السابقة. ويتمثل البعد الثاني في الانفتاح على الجديد Novelty to Openness ويعني ميل الأفراد اليقظين إلى حب الاكتشاف، والتجريب لحلول جديدة للمثيرات غير المألوفة، مع تفضيل الأعمال التي تمثل تحدياً لهم، أما البعد الثالث فهو التوجه نحو الحاضر Present the Orientations ويعني تركيز الانتباه في موقف معين، وتفضيل الاختيارات الانتقائية عند أداء للعمل، وأخيرا الوعي بوجهات النظر المختلفة Multi-Perspectives ple of Awareness : ويعني القدرة على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي؛ مما يمكن الفرد من الوعي التام للموقف، مع اتخاذ الرأي المناسب.

ويحدد باير وسميث وهوبكنز وتوني (Bear,Smith,Hopkins,Tony,2006) خمسة مكونات لليقظة الذهنية، وهي: المراقبة أي ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية، كالأحاسيس، والأصوات والروائح، والوصف ويقصد به وصف الخبرات بالكلمات، والوعي ويقصد به أن يكون الشخص حاضرا في نشاطاته الآنية، بحيث يكون مركزا بالعمل الذي يقوم به، ولا يقوم بالأعمال بشكل ألي ، في حين يكون انتباهه في مكان آخر، وعدم إصدار الأحكام أي عدم إصدار الحكم على الخبرة الداخلية من خلال اتخاذ موقف تقيمي نحو المشاعر الداخلية، وأخيرا عدم التفاعل أي السماح للأفكار أن تأتي وتذهب دون التفاعل معها. وقد طورت لانجر(Langer,1989) نموذجا لليقظة الذهنية مكوناً من أربعة مكونات وهي:

- التمييز اليقظ: وهي قدرة الفرد على توليد وتطوير أفكار جديدة بعكس الفرد الذين يعتمد على الأفكار القديمة دون محاولة تجديدها.

- الانفتاح على الجديد: تتمثل في اكتشاف الفرد متغيرات جديدة، ويتميز هؤلاء الأفراد بالفضول وحب الاستطلاع والرغبة بالتجريب، وحب الأفكار ذات التحدي العقلي، بحيث يركزون في المهمة التي بين أيديهم ولا يفقدون تركيزهم عند مواجهة مثيرات خارجية.

- التوجه نحو الحاضر: وتعني درجة انشغال الفرد في موقف معين يدركه في اللحظة الحاضرة، فالأفراد اليقظون يكونون على دراية، ودرجة عالية من الانتباه للمواقف الجديدة التي يتعرضون لها.

- الوعي بوجهات النظر المتعددة: وهي تعني القدرة على رؤية المواقف من زوايا مختلفة ومتعددة، حيث إن الفرد يدرك ويعي الأفكار، ومن ثم يميز كل فكرة على حدة، وبعد ذلك يستوعب الأفكار جميعها بطريقة منفتحة، ومن ثم يقوم ببناء فكرة أكثر منطقية بحيث تمكنه من تطبيق هذه المعلومات بأساليب جديدة وفي سياقات بديلة. كما حدد ميلر (Miller, 2011) مكونات اليقظة الذهنية بمكونين اثنين، يتمثل الأول بالوعي في اللحظة الحالية مع التركيز الموجه، والمكون الثاني هو المعالجات المعرفية، ويتمثل بعدم إصدار الأحكام التقييمية على المنبهات كما هي في الوقت الحاضر.

وتوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة وأجرى تيلاهون (Tilahun 2017،) دراسة هدفت إلى الحد من الإجهاد لدى طلبة الجامعة من خلال تدريبات اليقظة الذهنية. تكونت العينة من (28) طالبا وطالبة من طلبة الصحة النفسية في جامعة كاليفورنيا، واستخدمت الإستبانة كأداة في جمع البيانات. كشفت النتائج أن الطلاب كانوا أقل إجهادا بعد التدريب على اليقظة الذهنية، وبعد أسبوعين من برنامج التدريب

أظهرت النتائج أن (95 %) من المشاركين يعتقدون بتأثير اليقظة الذهنية في خفض مستوى التوتر عندهم، ومشارك واحد كان غير متأكد من التأثير، و(96.5 %) من المشاركين وافقوا على ممارسة تدريبات اليقظة الذهنية لخفض مستوى التوتر، وأجرى نابورا ( ) دراسة هدفت لمعرفة تأثير ممارسة اليقظة الذهنية ودورها في رفع الانهماك المعرفي، والمستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي لدى الطلبة، وعلاقتها بمتغير الجنس لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (102) مجموعة تجريبية و(87) مجموعة ضابطة، وتم استخدام مقياس لليقظة الذهنية ومقياس الانهماك المعرفي. كشفت النتائج عن علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والانهماك الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس في اليقظة الذهنية ، وأن تأثير اليقظة الذهنية أفضل من تأثير الانهماك الاكاديمي في رفع المستوى الأكاديمي. وقد ارتبط الأداء الأكاديمي إيجابا ببعدين من أبعاد اليقظة الذهنية وهما عدم التفاعل(Non reactivity) والتصرف بوعي (Acting with awareness) وبعد واحد من أبعاد الانهماك المعرفي وهو تنظيم الذات. وكان عدد التفاعل أفضل متنبئاً بالأداء الأكاديمي، وأجرى شانج ولين (Chang & Lin, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية والسعادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (194) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بتايوان، وتم استخدام مقياس اليقظة الذاتية، ومقياس الرضا العام عن الحياة وعن الحاجات الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة الذهنية وإشباع الحاجات الأساسية والوجدانية، والسعادة الذاتية،

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة شريحة مهمة من شرائح المجتمع، ودور الجامعة يقوم على مساعدة الطلاب على النجاح في حياتهم العلمية والعملية، وهذا يتوقف على مدى وعيهم بما يدور حولهم، وما يمتلكونه من قدرات وإمكانات. وقد ظهر الاهتمام باليقظة الذهنية، وعلاقتها بالدافعية. فاليقظة الذهنية ترفع من المرونة الذهنية لدى الأفراد عند التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحفز الأفراد إلى إظهار ما لديهم من قدرات وإمكانات دون التقيد بالأفكار الجامدة (الهاشم، 2017).

وتعتبر الدافعية المحرك والمفتاح الرئيس لسلوك الفرد وتوجيهه نحو النجاح أو الفشل، كما تعد بمثابة الدافع الخفي الذي ينظم سلوكات الفرد ويدفعه للإنجاز، وتسعى المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات نحو زيادة دافعية طلبتها للوصل إلى النجاح والتفوق، حيث تتزايد دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة بحسب ما تقدمه الجامعة من خدمات، لذا يجب على الجامعات أن تعمل على كل ما يرفع من دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وتؤكد دراسة آكيوريك (Akyurek, 2018) أن انخفاض مستوى اليقظة الذهنية يؤدي إلى انخفاض مستوى التركيز، وعدم القدرة على حل المشكلات، أو إنتاج حلول بديلة، أو السيطرة على الغضب، والشعور بعدم الارتياح. كما تشير الدراسات أن اليقظة الذهنية من المؤشرات الحديثة التي تحسن من الدافعية للأداء وللإنجاز للفرد في حياته الأكاديمية والمهنية، ويرى موراي (1988) أن ممارسة اليقظة الذهنية يؤدي إلى التقليل من حالة القلق والتوتر، وارتفاع هرمون السعادة لدى الفرد مما يؤدي إلى تحسين جهازه المناعي، وزيادة مدة الانتباه، والتركيز مما يؤدي إلى زيادة مستوى الدافعية للإنجاز وزيادة التحصيل الأكاديمي.

ومن خلال الإطلاع على الأدب السابق أثبتت الدراسات أن هناك علاقة كبيرة بين اليقظة الذهنية، ودافعية التعلم وأن زيادة مهارات اليقظة الذهنية لدى الأفراد يمكن أن تحسن من دوافعهم. وقد أكدت دراسة محمد (2020) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، فكلما ارتفع مستوى اليقظة الذهنية، ارتفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وتؤكد أيضا دراسة ليلاند (Lelannd, 2015) أن اليقظة الذهنية لها تأثير ايجابي على الإنجاز لطلاب الجامعة، حيث تساعدهم على التركيز، وأن يكونوا أكثر تنظيماً؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعتيهم للإنجاز، وزيادة قدرتهم على التخطيط المستقبلي، وسعيهم نحو تحقيق أهدافهم بمهارة، كما تؤكد دراسة برودريك وجينيونجز (Broderick & Jenniungs, 2013) أن اليقظة الذهنية تمكن الطلاب من تحسين مستوى دافعيتهم وعاداتهم، وتخطيطهم للدراسة وتساعدهم على ضضع الخطط المستقبلية الناجحة، وتؤكد دراسة مندلسون (Mendel-son, 2010) الدور الكبير لتطبيق برامج اليقظة الذهنية في تحسين وزيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب؛ مما يرفع من أدائهم الأكاديمي، كما تجعل اليقظة الذهنية الفرد يرى الواقع كما هو، وبصورة أكثر وضوحا تمكنه من إدراك مهاراته الذاتية، وتفوقه، وسرعة إنجازه، وزيادة دافعتيه للإنجاز(إسماعيل، 2017).

تعتبر دافعية الإنجاز المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح، ودوافع تجنب الفشل، حيث إن دوافع النجاح توجه الفرد نحو إمكاناته في تحقيق النجاح والوصول إلى الهدف المنشود من خلال مواجهة الصعاب والمغامرة والثقة بالنفس، والمثابرة، والاستقلالية، وهذه الدوافع هي دوافع إقدام لدى الفرد، أما دوافع تجنب الفشل فهي تثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة من خلال الخوف من الفشل، وضعف الثقة بالنفس، والقلق المرتبط ببداية العمل، والقلق المرتبط بالمستقبل، وهذا يمثل لدى الفرد دوافع إحجام. (بني يونس، 2007)، ويشير أبو غزال (2018) أن نظرية توجه الهدف والتي يطلق عليها أحيانا نظرية إنجاز الهدف، تمثل إطارا نظريا مهما في ميدان دافعية الإنجاز، إذ تعد سلوكات الطلبة نتيجة لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف.

ومما لا شك فيه بأن الطلبة في مرحلة الجامعة تتباين لديهم الأهداف التي يسعون لتحقيقها، كما تتنوع الاستراتيجيات التعليمية التي يتم توظيفها بغية تحقيق تلك الأهداف، وهو ما يعزى إلى الاختلاف في التوجهات الهدفية التي يتبنونها (Takashiro, 2016)، كما يتبين أن تحديد الأهداف له دور كبير في تحفيز السلوك الإنجازي، وتحريكه، وتوجيهه، والحفاظ على شدته واستمراريته، مما يسهم في تحقيق مجموعة من الفوائد والمزايا كتوجيه الانتباه، والمثابرة، وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة.(الزغول، 2006).

وجاءت الدراسة الحالية لتفسير دافعية الإنجاز في ضوء التوجهات الهدفية لدى الطلبة، ومن خلال مراجعة الأدب السابق يمكن اختصار الحديث عن العلاقة بين التوجهات الهدفية ودافعية الإنجاز، بأن توجه الطلاب في تعلمهم نحو أهداف الإتقان قد يعد مؤشرا لامتلاكهم دافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بالطلاب الذين يتجهون بتعلمهم نحو أهداف الأداء، فالطلاب في الحالة الأولى

يتعلمون لأجل التعلم ذاته وليس من أجل إظهار أو الحصول على المديح أو لتجنب الفشل أو التفوق على الأقران، وعليه كان من الضروري معرفة مدى مساهمة توجهات الأهداف بأنماطها الثلاثة في التنبؤ بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك.

وقد بحثت علاقة دافعية الإنجاز بالعديد من المتغيرات النفسية كان من بينها اليقظة الذهنية والتوجهات الهدفية. فقد أجرت محمد (2020) دراسة كان من أهدافها التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات تخصص الطفولة المبكرة والكشف عن علاقة اليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (220) طالبة من طالبات الطفولة المبكرة في جامعة الجوف. أظهرت نتائج الدراسة علاقة موجبة دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية وقلق الاختبار، كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين اليقظة الذهنية والمعدل التراكمي للطالبات.

وأجرى هو (HO, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية والمكونات العاطفية: الإثارة (Arousal) والمتعة (Pleasantenss) وأثر اليقظة الذهنية على هذه العلاقة، تكونت العينة من (171) طالبا من الجامعة السويدية. كشفت النتائج على أن هناك علاقة بين المكونات العاطفية والدافعية الموجهة نحو الاستقلالية. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين اليقظة الذهنية والمكونين العاطفيين والدافعية الموجهة نحو الاستقلالية.

وفيما يخص العلاقة بين دافعية الانجاز والتوجهات الهدفية فقد أجرت بابيري وبوزورجي (Baberi & Bozorgi, 2016) دراسة بحثت في العلاقة بين أبعاد التوجه نحو الهدف والتفكير الناقد ودافعية الانجاز مع الأداء الأكاديمي لدى الطالبات الإناث في جامعة الأهواز. تكونت عينة الدراسة من (256) طالبة تم اختيارهن عشوائيا، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة بين الأداء الأكاديمي، والتوجه نحو الإتقان والتفكير الناقد ودافع الإنجاز، كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الأداء الأكاديمي وكل من توجه أداء– إقدام وتوجه أداء– تجنب، وقد تنبأ فقط توجه الإتقان بالأداء الأكاديمي لدى الطالبات.

وأجرى كل من شكساروالا وكاسير ومكندان(Sukhsarwala, Kacker&Mukundan, 2015) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الدافعية الأكاديمية واليقظة الذهنية والنضج العاطفي وأثرها على التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا في مدينة أحمد أباد، أظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة بين الدافعية الأكاديمية واليقظة الذهنية والنضج العاطفي.

أجرى كابكيران (Kapikiran, 2012) دراسة هدفت إلى فحص الدور التوسطي والدور المعدل لتعويق الذات وتوجهات أهداف الانجاز في العلاقة بين الأفكار السلبية التلقائية، ودافعية الانجاز الداخلية لدى الطلاب في المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (586) طالبا تراوحت أعمارهم بين (14 – 20)سنه. أشارت النتائج إلى توسط أهداف الإتقان بشكل كامل العلاقة بين الأفكار السلبية التلقائية، ودافعية الإنجاز الداخلية، وتوسط تعويق الذات جزئياً العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية ودافعية الانجاز الداخلية. كما كشفت الدراسة تحليل الانحدار الهرمي أن تعويق الذات وتوجه أداء– إقدام وتوجه أداء– إتقان لم تعدل العلاقة بين الأفكار السلبية التلقائية ودافعية الإنجاز الداخلية.

وأجرى متسيونامي (Mitsunami, 2010) دراسة للكشف عن مدى تأثير دافع الانجاز وتوجيه الهدف على سلوك المتعلم مع التركيز على الفروق في أربع استراتيجيات معرفية وهي: التفاؤل الاستراتيجي، التشاؤم الدفاعي، التفاؤل غير المبرر، التشاؤم العادي، وتم اختيار عينة تكونت من (407) طالبا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين الذين لديهم توقعات كبيرة نحو المستقبل تبنوا توجه أداء– إتقان، أما الطلاب ذوي التوقعات المستقبلية المتدنية فقد تبنوا توجه أداء– تجنب. حيث أن لكل من بعد توجه الإتقان وبعد توجه الأداء تأثيرا ايجابيا على سلوك التعلم، ومع ذلك عندما تم فحص العلاقة بين دافع الانجاز وتوجيه الهدف وسلوك التعلم تبين أن العلاقة بينهم تختلف باختلاف نوع الاسراتيجية المعرفية.

يلاحظ من خلال الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، أن العلاقة بين التوجهات الهدفية ودافعية الإنجاز قد تم تناولها في العديد من الدراسات الأجنبية كدراسة كابكيران (Kapikiran, 2012)، ودراسة بابيري وبوزورجي (Baberi & Bozorgi, 2016)، ودراسة متسيونامي (Mitsu-nami, 2010)، بينما لم توجد دراسة عربية واحدة في حدود علم الباحثة تتناول هذه العلاقة، وبينت دراسة بابيري وبوزورجي (Baberi & Bozorgi, 2016) أن هناك علاقة بين الأداء الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والتفكير الناقد ودافع الإنجاز، كما يلاحظ من الدراسات التي تناولت اليقظة الذهنية وعلاقتها بالدافعية، كدراسة شكساروالا ورفاقه(Sukhsarwala, etal., 2015) ، التي أظهرت أن هناك علاقة بين الدافع الأكاديمي واليقظة الذهنية والنضج العقلي، ودراسة رفلت ورفاقه (Ruffault,etal., 2016) التي أظهرت نتائجها أن زيادة مهارات اليقظة الذهنية لدى الأفراد يمكن أن تحسن من الدوافع الداخلية في ممارسة الرياضة، والنشاط البدني، ودراسة هو(HO, 2016) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين اليقظة الذهنية والدوافع الداخلية، وفي البيئة العربية يلاحظ قلة الدراسات التي درست العلاقة بين متغيري اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، إذ لم يجد الباحثان في حدود بحثهم سوى دراسة واحدة حديثة، فقد تناولت دراسة محمد (2020) الكشف عن علاقة اليقظة الذهنية بكل من دافعية الانجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لدى طالبات الجامعة، والتي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية ودافعية الانجاز.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو أن الدراسات السابقة بحثت في العلاقة الارتباطية بين التوجهات الهدفية ودافعية الإنجاز، وبحثت أيضا في العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، في حين أن الدراسة الحالية تجمع بين المتغيرات الثلاثة، فهي تبحث في القدرة التنبؤية لمتغيري التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية معا بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وهي الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة التي تجمع هذه المتغيرات الثلاثة في دراسة واحدة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري، وفي تطوير أدوات الدراسة، واختيار التحليل الإحصائي المناسب، ومناقشة النتائج وتقديم التوصيات المناسبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعاني بعض الطلبة في الجامعة من انخفاض مستوى دافعية الإنجاز لديهم، وذلك لا يعني عدم امتلاكهم للدافعية، فربما يتم توجيهها بشكل خاطئ، الأمر الذي ينعكس سلبا على أداء الطلبة وإنجازهم الأكاديمي، مما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث بالعوامل والمتغيرات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز لدى الطلبة، وهذا ما دفع الباحثان لدراسة القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية، واليقظة الذهنية بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، إذ لاحظوا خلال تواجدهما في الجامعة أن بعض الطلبة يظهرون بعض الأنماط والمظاهر الدالة على انخفاض الدافعية للإنجاز لديهم في المواقف والأنشطة التعليمية المختلفة، كعدم التفاعل الكافي أثناء المحاضرات، وعدم الاهتمام بإنجاز الواجبات الدراسية.

ونظرا للتباين الكبير في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة، ولما لهذا التباين من تأثير كبير في مستوى الإنجاز وتحقيق الأهداف، والتي تتأثر بمجموعة من العوامل لدى الطلاب منها عوامل تتعلق بالطلاب مثل توجهات الطلاب نحو أهدافهم، ويقظتهم الذهنية، ومركز الضبط لدى الطلاب، ومستوى الطموح ومفهوم الذات الأكاديمية، واتجاهات الطلبة واعتقاداتهم، وعوامل أخرى تتعلق بالمعلم والبيئة التعليمية مثل توقعات المعلمين ومفهومهم عن أدائهم المهني، وإحساسهم بالكفاءة، وقدرتهم على خلق جو تدريسي يتسم بالود والدفء، وتقدير المعلمين للتحصيل والجهد المبذول من الطلبة، يضاف إلى ذلك المناهج وأساليب التعلم التي تدرس للطلبة، وعوامل أخرى تتعلق بالبيئة الأسرية والمحيط الاجتماعي مثل مستوى تعليم الوالدين، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وحجم الأسرة، ونمط التنشئة الاجتماعية الذي تتبعه الأسرة، والجو الانفعالي الأسري، كل هذه العوامل سواء ما يتعلق منها بالطالب، أو ما يتعلق بالمعلم، أو ما يتعلق بالأسرة والمحيط الاجتماعي تؤثر في مستوى دافعية الطلبة؛ لذا يجب تسليط الضوء عليها لمعرفة تأثيرها على دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

كما تعتبر اليقظة الذهنية من المتغيرات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وتعتبر من المؤشرات الحديثة التي تؤثر في تحسين الأداء والنجاح للطالب في حياته العلمية والعملية، وعند الرجوع للدراسات السابقة يلاحظ وجود دراسات تناولت متغيرات التوجهات الهدفية، واليقظة الذهنية، ودافعية الإنجاز بشكل منفرد لدى طلبة الجامعة، لذا تتمثل مشكلة هذه الدراسة في ندرة الدراسات العربية – حسب علم الباحثين – اللذين حاولا البحث في التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وقد لاحظ الباحثان من خلال مراجعتهما للأدبيات التربوية والنفسية السابقة ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرات المبحوثة، وبشكل أكثر تحديدا، سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؟

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التوجهات الهدفية، واليقظة الذهنية، ودافعية الإنجاز)، إذ لا يوجد دراسات عربية– حسب إطلاع الباحثين– تناولت هذه المتغيرات معا، لذا تعد الدراسة محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول الموضوع، وهذه الدراسة من الدراسات الفريدة التي تربط بين متغيرات التوجهات الهدفية، واليقظة الذهنية، ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة تحديدا.

الأهمية العملية:

من الناحية العملية تتضح أهمية الدراسة؛ بتقديمها معلومات مفيدة للقائمين على تدريس طلبة الجامعة ولذوي العلاقة؛ مما يساعدهم في تطوير برامج تدريبية وورش عمل ودورات لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطلاب تستند إلى التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية، كما يمكن أن تحفز هذه الدراسة العديد من الباحثين والدارسين لإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة. بالإضافة إلى ذلك فقد تم تطوير مقياس حديث لقياس دافعية الإنجاز.

التوجهات الهدفية: الأهداف والمقاصد المدركة من الطلاب إزاء عملية التعلم، وتعمل الأهداف كإطار يمكن الطلاب من اتخاذ قرارات بشان حجم الجهد المبذول، والمثابرة، والاستراتيجيات التعليمية التي سيتم استخدامها، ومعالجتهم للمعلومات(McCollum & Kajs, 2007) وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الهدفية المستخدم في الدراسة.

يفتخر بعلاماته ويظهر قدراته أمام الناس ، ولأن الأداء المرتفع يرفع من مكانته أمام زملائه استطاعته، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على بعد أهداف أداء/ إقدام.

اليقظة الذهنية: حالة من الانتباه والوعي بالأحداث التي تحدث في اللحظة الحالية بدون إصدار الأحكام(Baer et al, 2006)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اليقظة الذهنية المستخدم في الدراسة.

دافعية الإنجاز: هي مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية تحرك الفرد لإعادة التوازن في حال اختلال موقف معين خاص بالفرد(عدس وتوق، 2005)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة.

محددات الدراسة:

– اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة المناسبة مع مجتمع الدراسة وفقا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي والمسجلين خلال الفصل الأول من العام الجامعي (2020/2021). تم تطبيق أدوات الدراسة في ظل جائحة (كورونا).

– يتوقف تعميم نتائج الدراسة الحالية على عينة الدراسة ومجتمعها، في ضوء دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة التي تم استخدامها.

- اقتصرت أداة توجهات الأهداف على التصنيف الثلاثي للتوجهات الهدفية لكونه التصنيف الأكثر شيوعا واستخداما في الأدب التربوي.

- تم تبني مقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية الذي أعده باير وسميث وهوبكينز وكريتمير وطوني(Bear, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Tony, 2006)، الذي تمَّ استخدامه من أبي حسَّان (2019).

الطريقة والإجراءات

تتناول الطريقة والإجراءات وصفًا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأدوات التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي للكشف عن التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، وللكشف عن القُدْرَة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من (33619) طالبًا وطالبةً مِنْ طَلَبَةِ البكالوريوس في جامعة اليرموك؛ حيث ينقسمون وفقًا لجنسهم إلى (12535) طالبًا و(21084) طالبةً ووفقًا لكلِّيَّاتهم إلى (12593) طالبًا وطالبةً في التَّخَصُصَاتِ العلميَّة و(21026) طالبًا وطالبةً في التخصصات الإنسانيَّة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019 /2020م) حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

وتألَّفت عينة الدراسة من (998) طالبًا وطالبةً مِنْ طَلَبَةِ جامعة اليرموك مُشكِّلةً ما نسبته (3 %) تقريبًا من مجتمع الدراسة؛ حيث تمَّ اختيار أفرادها بالطريقة المُتيَّسرة؛ لكون أدوات الدراسة؛ وُزِّعَتْ إلكترونيًّا على البريد الإلكتروني عينة الدراسة الجامعيَّة، وينقسمون وفقًا لجنسهم إلى (275) طالبًا و(723) طالبةً، ووفقًا لكلِّيَّاتهم إلى (556) طالبًا وطالبةً في التخصصات العلميَّة و(442) طالبًا وطالبةً في التخصصات الإنسانيَّة.

أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تمَّ استخدام ثلاثة مقاييس؛ هي:

أوَّلًا. مقياس التوجُّهات الهدفيَّة

لقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تمَّ تبنِّي مقياس التَّوجُّهات الهدفيَّة الذي طوَّره أبو غزال والحموري والعجلوني (2013)؛ حيث تألف المقياس في صورته الأوَّلية من واحدة وعشرين فقرةً؛ تتوزع على ثلاثة أبعاد؛ هي: بعد أهداف إتقان/إقدام؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، ثم بعد أهداف أداء/إقدام؛ وله تسعُ فقراتٍ (ذوات الأرقام: 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)، ثم بعد أهداف أداء/تجنب؛ وله خمسُ فقراتٍ (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21).

دلالات صدق وثبات مقياس التوجُّهات الهدفيَّة

الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ بعرضه على مجموعة من المُحكِّمين مؤلفة من عشرة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها) في جامعتي (اليرموك، والبلقاء التطبيقية)، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول محتوى المقياس من حيث: مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى وضوح معنى الفقرات، ومدى انتماء الفقرات للبعد التَّابعة له نظريًا، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات، وبعد الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين بخصوص فقرات المقياس؛ بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من واحدة وعشرين فقرةً؛ تتوزع على ثلاثة أبعاد؛ هي: بعد أهداف إتقان/إقدام؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، ثم بعد أهداف أداء/إقدام؛ وله تسعُ فقرات (ذوات الأرقام: 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)، ثم بعد أهداف أداء/تجنب؛ وله خمسُ فقرات (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21).

صدق البناء

تم تطبيق مقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة استطلاعية؛ مؤلفة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد التَّوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول 2.

الجدول رقم (2)

قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد التَّوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع أهداف إتْقان/إقدام	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع أهداف أداء/إقدام	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع أهداف أداء/ تجنُّب
1	0.51*	8	0.58*	17	0.53*
2	0.62*	9	0.54*	18	0.61*
3	0.60*	10	0.66*	19	0.67*
4	0.58*	11	0.67*	20	0.66*
5	0.64*	12	0.64*	21	0.50*
6	0.58*	13	0.72*		
7	0.59*	14	0.64*		
		15	0.69*		
		16	0.68*		

*دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 2؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف إتقان/إقدام ببعدها قد تراوحت بين (0.64–0.51)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.75–0.48). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف أداء/إقدام ببعدها قد تراوحت بين (0.72–0.54)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.73–0.53). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف أداء/تجنب ببعدها قد تراوحت بين (0.67–0.50)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.70–0.49). وهي قيم تشير إلى جودة بناء فقرات مقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك.

ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تمَّ استخدام معادلة (ألفا) الخاصة بكرونباخ (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة لأبعاد المقياس لديهم؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأوَّل والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، كما هو مُبيَّن في جدول 3.

الجدول رقم (3)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأبعاد التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك

أبعاد التَّوجُّهات الهدفيَّة	معاملات ثبات: الاتِّساق الدَّاخِليّ	الإعادة	عدد الفقرات
أهداف إتقان/إقدام	0.84	0.87*	7
أهداف أداء/إقدام	0.89	0.92*	9
أهداف أداء/تجنُّب	0.81	0.90*	5

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 3؛ أنَّ قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.81 – 0.89)، وقد تراوحت في صورتها الأصلية بين (0.61 – 0.79). في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد التَّوجُّهات الهدفية لديهم بين (0.87 – 0.92).

تصحيح مقياس التوجُّهات الهدفيَّة

اشتمل مقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على واحدة وعشرينَ فقرة؛ حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب بتدريج (لبكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جدًا: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)؛ كبيرة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)؛ متوسط: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)؛ منخفضة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)؛ منخفضة جدًا: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)].

وبهذا تتراوح الدرجات الخام لأبعاد التوجُّهات الهدفيَّة بين [(7 – 35) لبعد أهداف إتقان/إقدام، و(9 – 45) لبعد أهداف أداء/إقدام، و(5 – 25) لبعد أهداف أداء/تجنُّب]؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام لأي بُعد منها، كان ذلك مؤشر على ازدياد التوجُّهات الهدفيَّة للبعد المعني لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

ثانيًا. مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة

لقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تمَّ تبنِّي مقياس العوامل الخمسة الذي أعدَّه باير وسميث وهوبكينز وكريتمير وطوني(Bear, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Tony, 2006)، الذي استخدمهأبو حسَّان (2019)؛ حيث تكون مقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك في صورته الأوَّليَّة من ثمانية وثلاثين فقرةً؛ موَّزعة على خمسة أبعاد؛ هي: بعد الملاحظة؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8)، ثم بعد الوصف؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)؛ حيث يشتمل على ثلاث فقرات سالبة المضمون (ذوات الأرقام: 11، 12، 13)، ثم بعد العمل بوعي؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24)؛ وهي جميعها سالبة المضمون، ثم بعد عدم إصدار الأحكام؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31)؛ وهي جميعها سالبة المضمون، ثم أخيرًا؛ بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية؛ وله سبعُ فقرات(ذوات الأرقام: 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38).

دلالات صدق وثبات مقياس اليقظة الذهنية

الصدق الظاهري

لم يضع أي مُحكِّم من المُحكِّمين أية ملاحظة بخصوص أية فقرة من فقرات المقياس في أثناء عملية التحقق من الصدق الظاهري لمقياس اليقظة الذهنية ؛ وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته شبه النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من ثمانية وثلاثين فقرةً؛ موَّزعة على خمسة أبعاد هي: بعد الملاحظة؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8)، ثم بعد الوصف؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)؛ حيث يشتمل على ثلاث فقرات سالبة المضمون (ذوات الأرقام: 11، 12، 13)، ثم بعد العمل بوعي؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24)؛ وهي جميعها سالبة المضمون، ثم بعد عدم إصدار الأحكام؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31)؛ وهي سالبة المضمون، ثم أخيرًا؛ بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية؛ وله سبعُ فقرات(ذوات الأرقام: 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38).

صدق البناء

تم تطبيق مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة استطلاعية؛ مؤلفة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات باليقظة الذِّهْنيَّة

وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول 4.

الجدول رقم (4)

قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات باليقظة الذِّهْنيَّة وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك

البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: البعد	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: المقياس
المُلاحظة	4		0.55*	0.31*
	5		0.61*	0.34*
	6		0.67*	0.32*
	7		0.59*	0.31*
	8		0.55*	0.38*
	9		0.59*	0.41*
	10		0.62*	0.43*
الوصف	11	سالبة الاتجاه	0.50*	0.48*
	12	سالبة الاتجاه	0.54*	0.51*
	13	سالبة الاتجاه	0.55*	0.53*
	14		0.51*	0.35*
	15		0.43*	0.30*
	16		0.58*	0.33*
	17	سالبة الاتجاه	0.53*	0.40*
	18	سالبة الاتجاه	0.63*	0.46*
	20	سالبة الاتجاه	0.69*	0.45*
العمل بِوعي	21	سالبة الاتجاه	0.66*	0.41*
	22	سالبة الاتجاه	0.67*	0.50*
	23	سالبة الاتجاه	0.65*	0.50*
	24	سالبة الاتجاه	0.65*	0.55*
	25	سالبة الاتجاه	0.54*	0.36*
	27	سالبة الاتجاه	0.69*	0.48*
عدم إصدار الأحكام	28	سالبة الاتجاه	0.70*	0.45*
	29	سالبة الاتجاه	0.71*	0.50*
	31	سالبة الاتجاه	0.49*	0.39*
عدم التَّفَاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة	34		0.38*	0.30*
	37		0.45*	0.32*
	38		0.46*	0.31*

يلاحظ من جدول 4؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الملاحظة ببعدها قد تراوحت بين (0.55 – 0.67)،وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.73 – 0.76)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.31 – 0.38). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الوصف ببعدها قد تراوحت بين (0.43 – 0.62)، وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.75 – 0.76)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.53–0.30). ثم أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد العمل بوعي ببعدها قد تراوحت بين (0.53 – 0.69)، وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.75 – 0.76)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.40 – 0.50). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد عدم إصدار الأحكام ببعدها قد تراوحت بين (0.49 – 0.71)،وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.74 – 0.75)،ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.36 – 0.50). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية ببعدها قد تراوحت بين (–0.38 0.46)، وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.73 – 0.76)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.30 – 0.32). وهي قيم تشير إلى جودة بناء فقرات مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك. وتم إسقاط عشر فقرات [ذوات الأرقام: (1، 2، 3) التي تتبع لبعد الملاحظة، و(19) التي تتبع لبعد العمل بوعي، و(26، 30) اللتين تتبعان لبعد عدم إصدار الأحكام، و(32، 33، 35، 36) التي تتبع لبعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية]؛ وذلك كما هي قبل التحقق من صدق البناء ؛ بسبب انخفاض قيم معاملات الارتباط المُصحح لها دون المعيار لأدنى قيمة مقبولة لمعامل التمييز (معامل الارتباط المُصحَّح) البالغة قيمته (0.24925) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (α=0.05) وفق اختبار (t) لفرضية معامل الارتباط المُصحح الصفرية؛ بهدف استبقاء الفقرات ضمن بنية أبعاد مقياس اليقظة الذهنية. وقد بقي الاختبار يغطي المجالات بشكل جيد، وعند التبصر في مضامين الفقرات لوحظ بأن الفقرات المحذوفة مكررة في المعنى مثل: عندما أمشي أتعمد ملاحظة إحساسي بتجربة جسدي، عندما أستحم أكون متيقظا لإحساسي بالماء يسري على جسدي، كما أن فقرات أخرى شابها بعض الغموض مثل: لا ارضى عن نفسي عندما تكون أفكاري غير منطقية ، عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة أشعر بالهدوء بعد ذلك مباشرة، وقد يترتب على ذلك كله تباين استجابات المستجبين على هذه الفقرات.

كما تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة اليقظة الذِّهْنيَّة بأبعادها، علاوة على حساب معاملات ارتباط (بيرسون) البينية لعلاقة الأبعاد، كما هو مُبيَّن في جدول 5.

الجدول رقم (5)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة اليقظة الذِّهْنيَّة بأبعادها، ومعاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد

العلاقة	الملاحظة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام	عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية
الوصف	0.35*				
العمل بوعي	0.28*	0.43*			
عدم إصدار الأحكام	0.30*	0.46*	0.61*		

العلاقة	الملاحظة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام	عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية
عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	0.36*	0.48*	0.59*	0.62*	
الكلي للمقياس	0.33*	0.70*	0.71*	0.66*	0.55*

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 5؛ أنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة اليقظة الذِّهْنيَّة بأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.71–0.33)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط (بيرسون) البينية لعلاقة الأبعاد لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.62–0.28)؛ مما يشير إلى أنَّ الأبعاد الخمسة تشكل المفهوم الكامل لليقظة الذِّهْنيَّة.

ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة الذِّهْنيَّة ولأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تمَّ استخدام معادلة (ألفا(الخاصة (بكرونباخ) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس ولأبعادها لديهم؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته بفاصل زمني مقداره أُسبوعان بين التطبيقين الأوَّل والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، كما هو مُبيَّن في جدول 6.

الجدول رقم (6)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس اليقظة الذِّهْنيَّة ولأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك

المقياس وأبعاده	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتِّسَاق الدَّاخليّ	الإعادة	
الملاحظة	0.81	0.91*	5
الوصف	0.82	0.90*	8
العمل بوعي	0.87	0.89*	7
عدم إصدار الأحكام	0.83	0.87*	5
عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	0.62	0.92*	3
الكلي للمقياس	0.83	0.91*	28

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 6؛ أنَّ قيمة ثبات الاتساق

الداخلي لليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك قد بلغت (0.83)، وبلغت قيمته في صورته الأصلية (0.78). في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعادها بين ((0.62–)، وتراوحت في صورتها الأصلية بين (0.63 – 0.83). وأنَّ قيمة ثبات الإعادة لليقظة الذِّهْنيَّة لدى الطلبة قد بلغت (0.91)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعادها بين (0.87 – 0.92)، وبهذا أصبح مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك في صورته النِّهائية في ضوء دلالات صدق البناء مؤلفًا من ثمانية وعشرينَ فقرةً موَّزعة على خمسة أبعاد؛ هي:بعد الملاحظة؛ وله خمسُ فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5)، ثم بعد الوصف؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13)؛ حيث يشتمل على ثلاث فقرات سالبة المضمون (ذوات الأرقام: 8، 9، 10)، ثم بعد العمل بوعي؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20)؛ وهي سالبة المضمون، ثم بعد عدم إصدار الأحكام؛ وله خمسُ فقرات (ذوات الأرقام: 21، 22، 23، 24، 25)؛ وهي سالبة المضمون، ثم أخيرًا؛ بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية؛ وله ثلاثُ فقرات(ذوات الأرقام: 26، 27، 28).

تصحيح مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة

اشتمل مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على ثمان وعشرينَ فقرةً؛ حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب التي يبلغ عددها ثماني عشرة فقرةً بتدريج (ليكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جدًا، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)؛ كبيرة، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)؛متوسطة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)؛ منخفضة، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)؛منخفضة جدًا: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)]، في حين يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه السَّالب التي يبلغ عددها ثماني عشرة فقرةً بتدريج (ليكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جدًا، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)؛ كبيرة، وتُعطى، عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)؛متوسطة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)؛ منخفضة، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)؛منخفضة جدًا، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5). وبهذا تتراوح الدرجات الخام لمقياس اليقظة الذِّهْنيَّة بين (28 – 140) درجة؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ازدياد اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

ثالثًا. مقياس دافعيَّة الإنجاز

لقياس دافعيَّة الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تمَّ بناء مقياس دافعية الإنجاز استنادًا إلى نظرية تقرير المصير لدسي وريان (Deci & Ryan, 1985) ونظرية التوقع – القيمة لأتكنسون(Atkinson, 1964)، ونظرية الفعالية الذاتية لباندورا (Bandura, 1982)، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السَّابقة ذات الصِّلة بدافعية الإنجاز (العيسى، 2015، Smith, 2015، Portia, 2016)؛ وتكوَّن في صورته الأوَّليَّة من تسع وخمسين فقرةً موَّزعة على تسعة أبعاد؛ هي: المثابرة؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5)؛ مشتملًا على فقرة سالبة المضمون (ذات الرقم: 2)، ثم بعد المُنافسة؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 6، 7، 8، 9، 10)، ثم بعد الثقة بالنفس؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17)؛ مشتملًا على فقرتين سالبتي المضمون (ذوات الرقمين: 16، 17)، ثُمَّ بعد ضبط الذات واستثمار الوقت؛ وله تسعُ فقرات (ذوات الأرقام: 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26)، ثم بعد الرغبة في العمل والاستمتاع به؛ وله ستُ فقرات

(ذوات الأرقام: 27، 28، 29، 30، 31، 32)، ثم بعد السيطرة؛ وله تسعُ فقرات (ذوات الأرقام: 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41)؛ مشتملًا على فقرتين سالبتي المضمون (ذواتي الرقمين: 35، 36)، ثم بعد تفضيل المهمات الصعبة؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48)؛ مشتملًا على فقرتين سالبتي المضمون (ذواتي الرقمين: 42، 46)، ثم بُعد الجهد التعويضي؛ وله ست فقرات (ذوات الأرقام: 49، 50، 51، 52، 53، 54)، ثُمَّ أخيرًا؛ بعد التدفق؛ وله خمسُ فقرات (ذوات الأرقام: 55، 56، 57، 58، 59).

دلالات صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز

الصدق الظاهري

لم يضع أي مُحكِّم من المُحكِّمين أية ملاحظة بخصوص أية فقرة من فقرات المقياس في أثناء عملية التحقق من الصدق الظاهري لمقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته شبه النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من تسع وخمسين فقرة موَّزعة على أبعادها التسعة.

صدق البناء

تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة استطلاعية؛ مؤلفة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بدافعية الإنجاز وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول 7.

الجدول رقم (7)

قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بدافعية الإنجاز وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك

البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: البعد	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: المقياس	البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: البعد	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: المقياس
المُثابَرة	1	0.49*	0.45*	السيْطرة	33	0.50*	0.46*
	3	0.48*	0.43*		34	0.53*	0.51*
	4	0.45*	0.43*		37	0.63*	0.48*
	5	0.38*	0.33*		38	0.54*	0.50*
المُنافَسَة	7	0.57*	0.30*		39	0.62*	0.53*
	8	0.65*	0.52*		40	0.54*	0.49*
	9	0.58*	0.50*		41	0.46*	0.46*
الثِّقَة بالنَّفس	10	0.66*	0.43*	تفضيل المهمَّات	43	0.69*	0.60*
	11	0.50*	0.49*		44	0.75*	0.56*
	12	0.40*	0.38*		45	0.71*	0.61*
	13	0.59*	0.56*		47	0.65*	0.58*
ضبط الذَّات واستثمار الوقت	14	0.55*	0.54	الجهد التَّعويضيّ	48	0.68*	0.59*
	15	0.42*	0.42		49	0.50*	0.37*
	18	0.39*	0.38		50	0.52*	0.48*
	19	0.45*	0.43		51	0.48*	0.38*
	20	0.48*	0.47		52	0.67*	0.46*
	21	0.47*	0.42		53	0.60*	0.48*
الرَّغبة في العمل والاستمتاع به	23	0.51*	0.41	التَّدَفُّق	54	0.54*	0.52*
	25	0.48*	0.46		55	0.53*	0.34*
	26	0.52*	0.51		56	0.61*	0.53*
	27	0.44*	0.36		57	0.55*	0.46*
	28	0.53*	0.42		58	0.57*	0.42*
	29	0.50*	0.39		59	0.36*	0.35*
	30	0.56*	0.38				
	31	0.49*	0.46				
	32	0.56*	0.54				

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 7؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد المثابرة ببعدها قد تراوحت بين (0.38 – 0.49)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.33 – 0.45). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد المنافسة ببعدها قد تراوحت بين (0.57 – 0.66)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.30 – 0.52). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الثقة بالنفس ببعدها قد تراوحت بين (0.40 – 0.59)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.38 – 0.56). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد ضبط الذات واستثمار الوقت ببعدها قد تراوحت بين (0.39 – 0.52)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.38 – 0.51).

وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الرغبة في العمل، والاستمتاع به ببعدها قد تراوحت بين (0.44 – 0.56)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.36 – 0.54). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد السيطرة ببعدها قد تراوحت بين (0.46 – 0.63)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.46 – 0.53)، كما تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة دافعية الإنجاز بأبعادها، علاوة على حساب معاملات ارتباط(بيرسون) البينية لعلاقة الأبعاد، كما هو مُبيَّن في جدول 8.

الجدول رقم (8)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة دافعية الإنجاز بأبعادها، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد

العلاقة	المُثابرة	المُنافسة	الثِّقة بالنَّفس	ضبط الذَّات واستثمار الوقت	الرَّغبة في العمل والاستمتاع به	السيْطرة	تفضيل المُهمَّات	لجهد التَّعويضي	التَّدفق
المُنافسة	0.39*								
الثِّقة بالنَّفس	0.48*	0.34*							
ضبط الذَّات واستثمار الوقت	0.61*	0.41*	0.59*						
الرَّغبة في العمل والاستمتاع به	0.42*	0.37*	0.49*	0.55*					
السيْطرة	0.39*	0.40*	0.54*	0.54*	0.45*				
تفضيل المُهمَّات	0.36*	0.36*	0.58*	0.50*	0.53*	0.57*			
لجهد التَّعويضي	0.45*	0.43*	0.36*	0.48*	0.41*	0.43*	0.42*		
التَّدفق	0.37*	0.30*	0.38*	0.43*	0.38*	0.38*	0.42*	0.46*	
الكلي للمقياس	0.67*	0.59*	0.74*	0.81*	0.70*	0.76*	0.76*	0.68*	0.63*

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول (8)؛ أنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة دافعية الإنجاز بأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.59 – 0.81)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط(بيرسون) البينية لعلاقة الأبعاد لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.30 – 0.61)؛ مما يشير إلى أنَّ الأبعاد الثمانية تشكل المفهوم الكامل للتوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك.

ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس دافعيَّة الإنجاز ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تمَّ استخدام معادلة (ألفا) الخاصة (بكرونباخ) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس ولأبعاده لديهم؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة

الاختبار وإعادته بفاصل زمني مقداره أُسبوعان بين التطبيقين الأوَّل والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، كما هو مُبيَّن في جدول 9.

الجدول رقم (9)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس دافعيَّة الإنجازِ ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك

المقياس وأبعاده	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتِّساق الدَّاخليِّ	الإعادة	
المُثابرة	0.64	0.87*	4
المُنافسة	0.80	0.89*	4
الثِّقة بالنَّفس	0.72	0.86*	5
ضبط الذَّات واستثمار الوقت	0.73	0.84*	7
الرَّغبة في العمل والاستمتاع به	0.76	0.91*	6
السيْطرة	0.81	0.93*	7
تفضيل المُهمَّات الصَّعبة	0.87	0.86*	5
الجهد التَّعويضي	0.79	0.94*	6
التَّدفق	0.75	0.92*	5

المقياس وأبعاده	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتِّساق الدَّاخليّ	الإعادة	
الكلي للمقياس	0.94	0.94*	49

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من الجدول (9)؛ أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك قد بلغت (0.94)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة بين (0.64 – 0.87). وأن قيمة ثبات الإعادة لدافعية الانجاز لدى الطلبة قد بلغت (0.94)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة بين (0.94–0.84).

تصحيح مقياس دافعيَّة الإنجاز

اشتمل مقياس دافعيَّة الإنجازِ لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على تسع وأربعين فقرةً؛حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب بتدريج (لبكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جدًا:وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)؛كبيرة:وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)؛متوسطة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)؛منخفضة:وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)؛منخفضة جدًا وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1). وبهذا تتراوح الدرجات الخام لمقياس دافعيَّة الإنجازِ بين (49 – 245) درجة؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ازدياد دافعيَّة الإنجازِ لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تمَّ إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة للباحثين مُوَجَّهٌ من عميد كلية التربية في جامعة اليرموك إلى رئيس الجامعة، وذلك لمخاطبة رئيس قسم المعلومات؛ بهدف تحديد حجم مجتمع الدِّراسة وفقًا للجنس وللتَّخَصُّص، بالإضافة إلى السماح للباحثين بنشر أدوات الدراسة إلكترونيًا على البريد الالكتروني لطلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.
2. توزيع استبانة أدوات الدراسة في صورها النِّهائيَّة إلكترونيًّا على أفراد عينة الدراسة المستهدفة.
3. شرح هدف الدراسة لأفراد عينة الدراسة، والطلب منهم الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة، كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، بعد أن تمَّت إحاطتهم بأنَّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

متغيرات الدراسة

- **المتغيرات المستقلة؛ وهي:**

1. التوجهات الهدفية وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وهي متغيرات خطيَّةٌ مُتَّصِلةٌ شارِحة.
2. اليقظة الذهنية وأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وهي متغيرات خطيَّةٌ مُتَّصِلةٌ شارِحة.

- **المتغير التابع**؛ وهو: دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وهو متغير متصل كمي خطي.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة؛ حيث تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئين (التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية) وللمتنبأ به (دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة اليرموك، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئين (التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية) بالمتنبأ به (دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة اليرموك، ثم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام طريقة الخطوة (Stepwise Method) في إدخال المتنبئين إلى النموذج التنبؤي الأوَّل؛ وذلك لرصد التباين المُفسَّر المشترك للنموذج التنبؤي والتباين المُفسَّر النسبي وقيم (t) المحسوبة وفقًا لنسب قيم معاملات الانحدار اللامعيارية إلى قيم أخطائها المعيارية وقيم معاملات الانحدار المعياريَّة لكلٍ متنبئٍ من المتنبئين بالمتنبأ به. ثم تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات (أبعاد التوجهات الهدفية، وأبعاد اليقظة العقلية) والمتنبأ به (دافعية الإنجاز)، ثم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المتنبئات (أبعاد التوجهات الهدفية، وأبعاد اليقظة الذهنية) بالمتنبأ به (دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة اليرموك، ثم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام طريقة الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي الثاني؛ وذلك لرصد التباين المُفسَّر المشترك للنموذجين التنبؤيين والتباين المُفسَّر النسبي وقيم t المحسوبة وفقًا لنسب قيم معاملات الانحدار اللامعيارية إلى قيم أخطائها المعيارية وقيم معاملات الانحدار المعياريَّة لكلٍ متنبئٍ بالمتنبأ به.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: «ما القدرة التنبؤية للتوجُّهات الهدفيَّة واليقظة الذِّهْنيَّة في دافعيَّة الإنجازِ لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة ؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكلٍّ من: المُتَنَبَأ به [دافعيَّة الإنجاز (y)]، والمُتَنَبِئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول(10).

الجدل رقم (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات [أبعاد التوجُّهات الهدفيَّة، أبعاد اليقظة الذِّهْنيَّة] وللمتنبأ به [دافعيَّة الإنجازِ(y)] لدى طلبة جامعة اليرموك

المتغير			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حالته متنبأ به	مفهومه	رمزه		
	دافعية الإنجاز متنبئات	y	3.69	0.51

المتغير			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حالته متنبأ به	مفهومه	رمزه		
	أهداف إتقان/إقدام	x_1	3.87	0.72
	أهداف أداء/إقدام	x_2	3.08	0.92
	أهداف أداء/تجنُّب	x_3	2.86	0.97
	الملاحظة	x_4	3.95	0.79
	الوصف	x_5	3.20	0.76
	العمل بوعي	x_6	3.12	0.85
	عدم إصدار الأحكام	x_7	2.75	0.91
	عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	x_8	3.16	0.85

يلاحظ من جدول 10؛ أنَّ الوسط الحسابي الخاص بالمتنبأ به [دافعيَّة الإنجازِ (y)] قد كان ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفعٍ)، والمُتَنَبِئات [أهداف إتقان/إقدام (x1) قد كان ضمن توجهات هدفية (مرتفعة)، أهداف أداء/إقدام (x2) قد كان ضمن توجهات هدفية (متوسطة)، أهداف أداء/تجنُّب (x3) قد كان ضمن توجهات هدفية (متوسطة)، الملاحظة (x4) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (مرتفع)، الوصف (x5) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)، العمل بوعي (x6) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)، عدم إصدار الأحكام (x7) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبةِ الدَّاخليَّة (x8) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)] لدى طلبة جامعة اليرموك. وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبِّئات بالمُتَنَبَّأ به؛ فقد تمَّ حساب قيم معاملات الارتباط الخطية لعلاقة المتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبةِ الدَّاخليَّة (x8)] بالمتنبأ به [دافعيَّة الإنجازِ (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول 11.

الجدول رقم (11)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئات [أبعاد التوجُّهات الهدفيَّة، أبعاد اليقظة الذِّهْنيَّة] بالمُتَنَبَّأ به [دافعيَّة الإنجازِ (y) لدى طلبة جامعة اليرموك

العلاقة		دافعية الإنجاز	أهداف إتقان/إقدام	أهداف أداء/إقدام	أهداف أداء/تجنُّب	الملاحظة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام
	الرمز	y	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7
أهداف إتقان/إقدام	x_1	0.59×							
أهداف أداء/إقدام	x_2	0.29×	0.02						
أهداف أداء/تجنُّب	x_3	−0.005	−0.15×	0.57×					
الملاحظة	x_4	0.34×	0.31×	0.01	−0.06×				
الوصف	x_5	0.32×	0.13×	0.02	−0.16×	0.14×			
العمل بوعي	x_6	0.08×	0.10×	−0.34×	−0.46×	−0.01	0.21×		
عدم إصدار الأحكام	x_7	0.03	0.04	−0.24×	−0.35×	−0.14×	0.25×	0.56×	
عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	x_8	0.28×	0.22×	0.07×	0.06×	0.11×	0.18×	−0.03	0.04

× دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول (11)؛ ارتباط كلٍّ من المتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبةِ الدَّاخليَّة (x8)]بالمُتَنَبَّأ به [دافعيَّة الإنجازِ (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك بثماني علاقاتٍ؛ تتراوح قيمها بين (0.005− وحتى 0.59) بوسط حسابي مقدارُه (0.24) وانحرافٍ معياري مقداره (0.197)؛ منها: سبع علاقاتٍ موجبة الاتجاه؛ ستٍ منهاً دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)، وعلاقة واحدة سالبة الاتجاه غير دالةٍ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05). كما يلاحظ أنَّ المتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبةِ الدَّاخليَّة (x8)] لدى طلبة جامعة اليرموك ترتبط فيما بينها بثمانَ وعشرين علاقةً؛ تتراوح بين (0.46− وحتى 0.57) بوسط حسابيٍّ مقداره (0.04) وانحراف معياري مقداره (0.2376)؛ منها: ثماني عشرةَ علاقةً موجبة الاتجاه؛ ثلاثَ عشرةَ علاقةً منها دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)، وعشرة علاقاتٍ سالبة الاتجاه؛ منها: ثماني علاقاتٍ دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

كما تمَّ حساب الارتباط الخطي المتعدد والتباين المُفسَّر

المتعدد (الأثر المشترك) وقيمة (F) للنموذج التنبؤي الكلي كلما تمَّ إدخال متنبئ إلى النموذج التنبؤي الكلي في ضوء قيم وسط مجمع المربعات للانحدار وللخطأ ودرجة الحرية لكلٍّ منهما، والتغير في التباين المُفسَّر (الأثر النسبي) وقيمة (F) للتغيُّر لكل متنبئ تمَّ إدخاله إلى النموذج التنبؤي بشكلٍ مستقل عن بقية المتنبئات، ودرجة الحرية للبسط وللمقام، ثُمَّ أُتْبِعتْ بحساب قيم (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وفق طريقة الخطوة(Stepwise) في إدخال المتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)]إلى المُعادلة الانحداريَّة للمتنبأ به [دافعيَّة الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في الجداول12، و13، و14.

الجدول رقم (12)

قيم الارتباط الخطي المتعدد والأثر المشترك وقيم (F) للنموذج التنبؤي التراكمي الكلي، لكلِّ مجموعة متنبئات مجتمعة؛ تمَّ إدخالها في كل نموذج تنبؤي لدى الطلبة.

الخطوة+	ر	$ر^2$	إحصاءات النموذج التنبؤي الكلي: وسط مجموع المربعات الانحدار	الخطأ	F	درجة الحرية الانحدار	الخطأ
1	0.59	0.3506	90.29	0.17	537.73*	1	996
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، [أهداف إتْقان/إقدام (X_1)]						
2	0.65	0.4284	55.16	0.15	372.85*	2	995
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، [أهداف أداء/إقدام (X_2)]						
3	0.70	0.4840	41.55	0.13	310.81*	3	994
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، [الوصف (X_5)]						
4	0.71	0.5026	32.35	0.13	250.80*	4	993
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، [الملاحظة (X_4)]						
5	0.71	0.5111	26.32	0.13	207.39*	5	992
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، [عدم التَّفاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة (X_8)]						
6	0.72	0.5180	22.23	0.13	177.47*	6	991
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، عدم التَّفاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة، [العمل بوعي (X_6)]						

* دال إحصائيًا (α=0.05).

+المتغير التَّابع: دافعيَّة الإنجاز

الجدول رقم (13)

قيم الأثر النسبي وقيم (F) للتغيُّر لكلِّ متنبئٍ تمَّ إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات لدى الطلبة.

الخطوة+	إحصاءات التغير الخاصة بالمتنبئات: التَّغَيُّر في $ر^2$	F التَّغَير	درجة الحرية البسط	درجة الحرية المقام
1	0.3506	×537.73	1	996
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، [أهداف إتْقان/إقدام (X_1)]			
2	0.0778	×135.41	1	995
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، [أهداف أداء/إقدام (X_2)]			
3	0.0556	×107.16	1	994
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، [الوصف (X_5)]			

الخطوة+	إحصاءات التغير الخاصة بالمتنبئات			
	التَّغَيُّر في $ر^2$	F التَّغَير	درجة الحرية	
			البسط	المقام
4	0.0185	37.01*	1	993
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، [الملاحظة (X_4)]			
5	0.0085	17.27*	1	992
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، [عدم التَّفاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة (X_8)]			
6	0.0069	14.15*	1	991
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، عدم التَّفاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة، [العمل بوعي (X_6)]			

الجدول رقم (14)

قيم (t) لنسبة الأوزان الانحدارية اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية والأوزان المعيارية للخطوة السادسة؛ لكلّ متنبئ تمَّ إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات لدى طلبة جامعة اليرموك

المتنبئات+		الأوزان الانحداريَّة للخطوة السَّادسة اللامعياريَّة		المعياريَّة t	β	الارتباطات& بيرسون	الجزئي	شبه الجزئي
مفهومه	رمزه	B	الخطأ المعياري					
(ثابت الانحدار)	a	0.72	0.10	7.06*				
أهداف إتقان/إقدام	x_1	0.34	0.02	20.14*	0.48	0.59(1)	0.54	0.44
أهداف أداء/إقدام	x_2	0.17	0.01	12.70*	0.30	0.29	0.37	0.28(2)
الوصف	x_5	0.13	0.02	8.11*	0.19	0.32	0.25	0.18(3)
الملاحظة	x_4	0.10	0.02	6.29*	0.15	0.34	0.20	0.14(4)
عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	x_8	0.06	0.01	4.44*	0.10	0.28	0.14	0.10(5)
العمل بوعي	x_6	0.05	0.01	3.76*	0.09	0.08	0.12	0.08(6)

+المتغير التَّابع: دافعيَّة الإنجاز

* دال إحصائيًا (α=0.05).

آلية اختيار المتنبئات لإدخالها إلى النموذج التنبؤي؛ تمت على النحو الآتي: 1) إدخال المتنبئ الأوَّل الذي يمتلك أكبر معامل ارتباط (بيرسون) مع المتنبأ به في مصفوفة الارتباطات إلى النموذج التنبؤي؛ لكونه يكون مساويًا لمعاملي الارتباط الجزئي وشبه الجزئي في حالة المتنبئ الأوَّل، ثُمَّ 2) البحث عن المتنبئ الذي يمتلك أكبر معامل ارتباط شبه جزئي من بعد تنفيذ الخطوة (1) ليتم إدخاله إلى النموذج التنبؤي دون مراعاة ارتباط (بيرسون) الخاص به في مصفوفة الارتباطات، ثُمَّ 3) تُكرَّر الخطوة (2) لبقية المتنبئات حتى يتم إدخالها جميعًا إلى النموذج التنبؤي وفقًا لمعامل ارتباطها شبه الجزئي وليس معامل ارتباط (بيرسون) الخاص بها في مصفوفة الارتباطات؛ حسب الخطوات (4، 5، 6).

يتضح من جدول 12 وجود قدرة تنبؤية مُترتبة عن العلاقات الارتباطية دالة إحصائيًا (α=0.05) للمتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، الوصف (x5)، الملاحظة (x4)، عدم التَّفاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)،العمل بوعي (x6)] بالمُتَنَبَّأ به [دافعيَّة الإنجاز (y)] ابتداءً من النموذج الأوَّلفي الخطوة الأولى وصولًا للنموذج التنبؤي التراكمي الأخير في الخطوة السَّادسة بأثر مشترك للتباين المُفسَّر بين المتنبئات مقداره (51.80 %) من المتنبأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى الطلبة؛ حيث أسهمت المتنبئات بالآثار النسبية الآتية:1. (35.06 %: جدول 13) للمتنبئ أهداف إتقان/إقدام (x1)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.48: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ 2. (07.78 %: جدول 13) للمتنبئ أهداف أداء/إقدام (x2)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.30: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ 3. (05.56 %: جدول 13) للمتنبئ الوصف (x5)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.19: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثم 4. (1.85 %: جدول 13) للمتنبئ الملاحظة (x4)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.15: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ 5. (0.85 %: جدول 13) للمتنبئ عدم

التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.10: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ 6. (0.69 %: جدول 13) للمتنبئ العمل بوعي (x6)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.09: جدول 14) من الوحدة المعيارية؛ على الترتيب لدى طلبة جامعة اليرموك حسب طريقة الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي الأخير في الخطوة السَّادِسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال: ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؟

كشفت النتائج وجود قدرة تنبؤية مُترتبة عن العلاقات الارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، الوصف (x5)، الملاحظة (x4)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)،العمل بوعي (x6)] بالمُتَنَبَّأ به [دافعيَّة الإنجاز (y)] ابتداءً من النموذج الأوَّل في الخطوة الأولى وصولًا للنموذج التنبؤي التراكمي الأخير في الخطوة السَّادِسة بأثر مشترك للتباين المُفسَّر بين المتنبئات مقداره (51.80 %) من المتنبأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك.

كلما زادت أهداف إتقان/إقدام (x1) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.48) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أهداف إتقان/إقدام ذات أهمية كبيرة لدافعية الإنجاز فتبعا لنظرية التوجهات الهدفية بحسب ايميس (Amis, 1992) فإن الأفراد الذين يتبنون أهداف الإتقان يركزون على إبراز قدراتهم، وأدائهم، كما أن توجهات الإتقان تعزز الدافعية والإنجاز، كما أن الطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان هم أكثر استعدادا للقيام بالمهام الصعبة ويحققون أداء أفضل، ويمتلكون مشاعر ايجابية تجاه المواقف التعليمية، وتمثل أهداف الإتقان أهمية كبيرة بالنسبة لهم، فالطلبة يسعون لاكتساب المواد والتمكن منها من أجل المنافسة، وتحقيق الإنجاز المرتفع، والطلبة في المرحلة الجامعية يسعون لبذل المزيد من الجهد والوقت وامتلاك الثقة بالنفس بشكل أكبر، مما يزيد من تبنيهم لأهداف إتقان/ إقدام، ويمكن عزو هذه النتيجة أن الطلبة الذين لديهم توجه هدف الإتقان لديهم مستوى مرتفع من الدافعية التي تحفزهم على الاهتمام والتركيز أكثر على الأهداف التي يضعونها لأنفسهم مما يزيد من كفاءتهم وإتقانهم للمهام التي توكل لهم، ويمكن القول بأن هؤلاء الطلبة يمتلكون دافعا داخليا يدفعهم إلى تحقيق ما يريدون من أهداف، واكتساب أكبر قدر ممكن من التعلم، وتحقيق آمالهم وطموحاتهم، فالطلبة ذوو توجه هدف الإتقان يوجهون اهتماماتهم في التركيز على الجوانب ذات الأهمية الكبيرة والحاسمة في التعلم(Dweck, 2006).

وكلما زادت أهداف أداء/إقدام (x2) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.30) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أهداف أداء/إقدام مهمة لدافعية الإنجاز فالطلبة الذين يمتلكون هذه الأهداف يسعون نحو الجهد والمثابرة للحصول على اعلي الدرجات مقارنة بالآخرين.(Schwinger & Plester, 2011)، كما وجد أن أهداف أداء/إقدام ترتبط بمجموعة متنوعة من النتاجات الإيجابية مثل المستوى الأعلى من الطموح، والتحمل عند القيام بالمهام، وبذل الجهد أثناء العمل، والاستمرار في المهام الأكاديمية (Elliot & McGregor, 2001; McGregor, 2002; Wolers, 2004)، وهذه النتائج ستترك أثراً ايجابياً حاسماً في دافعية الانجاز لدى الطلبة.

وكلما زاد الوصف (x5) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.19) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة عندما يقومون بوصف الظواهر التي تصادفهم أثناء المواقف التعليمية المختلفة، يقومون بتحديدها أكثر وبالتالي وضع الخطط والتنفيذ، ومن ثم تقييم ما تم تنفيذه، مما يجعلهم منظمين أكثر وكل ذلك سيؤدي بدوره إلى الارتقاء بدافعية الانجاز لديهم .

وكلما زادت الملاحظة (x4) لدى طلبة الجامعة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.15) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اليقظة الذهنية بأبعادها المختلفة بما فيها بعد الملاحظة، تدعم الاستعداد للتعلم لدى الطلبة، وتزيد من دافعيتهم وانجازهم الأكاديمي، وتخفف من قلقهم وضغوطهم، وتزيد من سلوكاتهم الإيجابية.(Watts, 2014).

وكلما زاد عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.10) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير ذلك بان عدم التفاعل مع الخبرة لدى الطالب يجعله مركزا على الانتباه في اللحظة الحاضرة، ويمنع تشتته، وبالتالي زيادة دافعيته، وتوجيهها فقط على المهمة المطلوبة، الأمر الذي يمكنه من الأداء بشكل أفضل.

وكلما زاد العمل بوعي (x6) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.09) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير ذلك بأن الوعي مهم جدا لدافعية الإنجاز فحتى يحقق الطالب الإنجاز المطلوب لا بد أن يكون واعيا لما يدور حوله من أحداث، وما يتعرض له من خبرات أثناء المواقف التعليمية؛ مما يمكن الفرد من تنظيم ذاته، وتحديد أهدافه واحتياجاته، كما أن العمل بوعي يمكن الفرد من التحكم في ردود أفعاله وتصرفاته وسلوكاته، من خلال رصدها وتقييمها وتعديلها عند الحاجة.

التوصيات:

بناء على نتيجة الدراسة يوصي الباحثان بالتوصيات التالية:

1. تشجيع الطلبة على تبني توجه أهداف الإتقان بشكل خاص، إذ فسر (35.06)من التباين في دافعية الإنجاز.

2. تشجيع الطلبة على تبني توجه أداء–إقدام لما له من دور في دافعية الانجاز، إذ فسر (7.78 %) من التباين في دافعية الانجاز.

3. العمل على إعداد برامج تدريبية وورش عمل لتدريب الطلبة على ممارسة اليقظة الذهنية وخصوصاً بعدي الوصف والملاحظة لما لهما من أثر ايجابي على دافعية الإنجاز لدى الطلبة، إذ فسرا ما مقداره (5.56 %، 1.85 %)على التوالي من التباين في دافعية الانجاز

4. توجيه الطلبة للمحافظة على ما لديهم من دافعية انجاز مرتفعة من خلال الأنشطة المختلفة كالمنافسة والمثابرة والثقة بالنفس، والتنظيم الذاتي.

5. إجراء دراسات حول التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز وعلى عينات أخرى كالطلبة المراهقين، حيث لم توجد دراسات ربطت بين هذه المتغيرات لدى هؤلاء الطلبة.

6. إجراء دراسات أخرى متعلقة بدور اليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز إذ إن هناك نقصا كبيرا في الدراسات التي تناولت علاقة اليقظة الذهنية بدافعية الإنجاز.

7. إجراء دراسات أخرى متعلقة بدور التوجهات الهدفية في دافعية الإنجاز إذ إن هناك نقصا كبيرا في الدراسات التي تناولت علاقة التوجهات الهدفية بدافعية الإنجاز.

المصادر والمراجع العربية:

- بهنساوي، أحمد (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة التربوية. 37، 11 – 73.
- أبو حسان، لينا. (2019). مستوى اليقظة العقلية لدى ثنائي اللغة وأحاديها: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- خليفة، عبد اللطيف .(2000). الدافعية للانجاز. دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- الربيع، فيصل.(2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(1)، 79 – 97.
- رسلان، محمود. (2012). دافعية الانجاز: المفهوم والنظرية والتطبيق. الإحساء: جامعة الملك فيصل.
- الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 2(3)، 115 – 127.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2005). مقدمة في علم النفس التربوي. دار يزيد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبدا لله، أحمد. (1996). السلوك الاجتماعي وديناميا ته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين. (2005). مدخل إلى علم النفس. دار الفكر، عمان، الأردن.
- العطيات، خالد.(2014). فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الطفولة والتربية. 6(20)، 149 – 206.
- أبو علام، رجاء. (1993). علم النفس التربوي. الكويت : دار العلم للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر. (2008). الدافعية(النظرية والتطبيق). عمان: دار المسيرة.
- أبو غزال، معاوية (2018). دور توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16(1)، 117 – 147.
- أبو غزال، معاوية (2017). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 3(1)، 89 – 105.
- أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود. (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية. 108 (2)، 111 – 154.
- محاسنة، أحمد والعلوان، احمد والعظامات، عمر. (2019). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(2)، 149 – 166.
- محمد، علا عبد الرحمن. (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية 12 ،1 – 68.
- موراي، ادوارد. (1988). الدافعية والانفعال، ترجمة: احمد عبد العزيز وعثمان نجاتي: الرياض، دار الشروق.
- النشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي. دار الفرقان: عمان، الأردن.
- نوري، أسماء. (2012). أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي: دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة بغداد، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. 18(68)، 216 – 236.
- الهاشم، أماني. (2017). درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظه معان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهه نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- بني يونس، محمد. (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان: دار المسيرة.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Bahnasawi, Ahmed (2020). Mindfulness and its relationship to the academic advancement of university students in light of some demographic variables. The Educational Journal. 37, 11-73.*
- *Abu Hassan, Lina. (2019). The Level of mindfulness among bilinguals and monolinguals: a comparative study, unpublished master's thesis, Yarmouk University, Jordan.*
- *Khalifa, Abd al-Latif (2000). Motivation for achievement. Dar Gharib for Printing and Publishing, Cairo, Egypt.*
- *Abu Allam, Rajaa. (1993). Educational Psychology. Kuwait: Dar Al-Alam for Publishing and Distribution.*
- *Ghobari, Tha'r. (2008). Motivation (theory and practice). Amman: Dar Almasirah.*
- *Abu Ghazal, Muawiya (2018). The role of goal orientations and self-esteem in predicting test anxiety among Yarmouk University students. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 16 (1), 117-147.*
- *Abu Ghazal, Muawiyah (2017). The relationship between meta-memory and academic achievement motivation among Yarmouk University students. Jordanian Journal of Educational Sciences.3(1).89-105.*
- *Abu Ghazal, Muawiya , al-Hamouri, Firas and al-Ajlouni, Mahmoud. (2013). Goal trends and their relationship to self-esteem and academic procrastination among Yarmouk University students in the Hashemite Kingdom of Jordan. The Educational Journal. 108 (2), 111-154.*
- *Ruslan, Mahmoud. (2012). Achievement Motivation: Concept, Theory and Practice. Al-Ahsaa': King Faisal University*
- *Al-Rabee, Faisal. (2018). Emotional intelligence and its relationship to mindfulness among Yarmouk University students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 15 (1), 79-97.*
- *Al-Zaghoul, Rafi. (2006). Patterns of goals among students of the University of Mu'tah and their relationship to the used strategies in their study. Jordanian Journal of Educational Sciences. 2 (3), 115-127.*
- *Al-Zaghoul, Imad Abdel-Rahim. (2005). Introduction to educational psychology. Dar Yazid for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Abdullah, Ahmed. (1996). Social behavior and its dynamics, Alexandria, University Knowledge House.*
- *Adas, Abd al-Rahman and Touq, Mohiuddin. (2005). An Introduction to Psychology. Dar Alfikr, Amman, Jordan.*
- *Al-Attiyat, Khaled (2014). Examining the ability to postpone academic gratification and its relationship to goal orientations and academic achievement among university students. Childhood and Education Journal. 6 (20), 149-206.*
- *Mahasneh, Ahmed and Alwan, Ahmed and al-Azamat, Omar. (2019). Academic immersion and its relationship to goal orientation among university students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 15 (2), 149-166.*
- *Muhammad, Ola Abdul Rahman. (2020). Mindfulness and its relationship to achievement motivation, test anxiety and the GPA of early childhood students at the university. Journal of Studies in Childhood and Education 12.1-68.*
- *Murray, Edward. (1988). Motivation and emotion, translated by Ahmed Abdel Aziz and Osman Najati: Riyadh, Al-Shrooq House.*
- *Al-Nashwati, Abdul Majeed. (2003). Educational Psychology.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Akyurek, G., Kars,S.,& Bumin,G. (2018). The Determinants of Occupational Therapy Students' Attitudes: Mindfulness and Well-Being. Journal of Education and Learning,. 7(3), 242-250.*
- *Ames, C.(1990). Motivation; What teachers need to know. Teacher college record, 91(3), 402-421.*
- *Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261–271.*
- *Anderman, E.M., and Patric, H . (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability intelligence, and classroom climate. Handbook of research on student engagement.(Pp 173-191). Springer, Boston. MA.*
- *Atkinson, W.(1981). Cognition in Human Motivation and learning. Newyork: Vann strand and Reinhold Company.*
- *Atkinson,J.W.(1964). A theory of achievement motivation . In J.W. Atkinson, An introduction to motivation.(pp. 240-268) New York : Van Nostrand.*
- *Baberi, F & Bozorgi, Z. (2016). The Relationship between Goal Orientation Dimensions, Critical Thinking and Achievement Motivation with Students' Academic Performance. International Journal Of Humanities And Cultural Studies. 1768-1778.*
- *Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.*
- *Bear, R.A.(2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and Empirical Review. Clinical psychology: science and practice , 10(2), 125-143 27-45.*
- *Bear,R. A. Smith, G.T, Hopkins, Krietemey , J. Toney.L. (2006) . Using Self- report assessment method to explore factors of mindfulness assessment, 1391*
- *Bernay, R .(2009). Using mindfulness to slow domn in order to speed up progress for children with special needs. Proceedings of the making inclusive education , sept, 28-30.*
- *Bergomi, C., Tschacher, W.,& Kupper. Z. (2013).Measuring mindfulness: first steps towards the development of a comprehensive mindfulness scale. Mindfulness Effectiveness ,4(1), 18-32.*
- *Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. British Journal of Educational Psychology, 65(3), 317-329.*
- *Brodrick, P. & Jennings, P. (2013). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion Dar Al-Furqan: Amman, Jordan.*
- *Nuri, Asmaa. (2012). The effect of mindfulness dimensions on organizational creativity: a field study in a number of colleges at the University of Baghdad, Journal of Economic and Administrative Sciences. 18 (68), 216-236.*
- *Al-Hashem, Amani. (2017). The degree of availability of mindfulness among secondary school principals in Ma'an Governorate and its relationship to the degree of practicing organizational citizenship behavior among teachers from their point of view. Unpublished MA Thesis, Middle East University.*
- *Bani Yunus, Muhammad. (2007). The psychology of motivation and emotions, Amman: Dar Al-Masirah.*

behavior. Frontiers In Psychology. 8,1-15.

- *Hassad, C.(2016). Mindful Learning: Why attention matters in education International. Journal of school & Educational Psychology, 4(1).52-60.*
- *Ho, Fan Lung.(2016). Self-determination theory: The roles of emotion and trait mindfulness in motivation, Master Thesis, Linnaeus University.*
- *Ismail, Halah.(2017). Flexibility in parenting relationships Predictive study. Journal of Psychological Counseling. 50, 287-33.*
- *Javaid, R. (2018). Relationship between Sports Motivation and Mindfulness among College Sports Players in Pakistan. Journal of Educational, Health and Community Psychology. 7(1), 2460-8467.*
- *Kabat-zain.i. (1990). Full catastrophe living : using the wisdom of your body and Mind to face stress, pain and illness , new york dell publishing.*
- *Kapikiran, Sahin(2012). Achievement Goal Orientations and Self Handicapping as Mediator of the Relationship between Intrinsic Achievement Motivation and Negative Automatic thoughts in Adolescence Students. Educational sciences Theory and Practice. 12(2),705-711.*
- *Kettler, K,M. (2013). Mindfulness and cardiovascular risk in college student, new York ,dell publishing.*
- *Keye, D .Michelle. Pidgeon M Aileen. (2013).An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. Open Journal of Social Sciences,1,(16): 1- 4.*
- *Langer, E. (1989). Designing Effective prodects : Beliefs and attitudes mindfulness , New York : merloyd Lawrence.*
- *Langer,E. (2002). The construct of mindfulness . journal of social issues, 56(2),1-9.*
- *Leland, Matt. (2015)Mindfulness and Student Success. Journal of Adult Education.44 (1), 19-24.*
- *Mace, C.(2008).Mindfulness and mental health: therapy. Theory and science, Abingdon, oxford shire: Rutledge.*
- *Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds). Research on motivation in education: Goals and cognitions. (3), 299-315.*
- *Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and Preliminary Outcomes of a School Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. Journal of Abnormal Child Psychology, 38.985-994.*
- *Miller, d, I.(2011).teaching mindfulness to individuals with schizophrenia, theses, dissertations, professional paper 949.*
- *Mitsunami, M. (2010). Influence of Achievement Motive and Goal orientation on Learning Behavior: Difference in cognitive Strategies. The Japanese Journal Of Educational Psychology.58(3), 348-360.*
- *Napora. L (2013). The Impact of Classroom Based Meditation Practice on Cognitive Engagement Mindfulness And Academic Performance of Undergraduate College. (Doctoral dissertation).*
- *Ormord, D ,.E. (1995). Education psychology, Principles and Applications, New Jersey: Prenlice Hall.*
- *Pintrich, .R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. pintrich & M. regulation and preventing risky behavior New Directions For Youth Development. 136, 111-126.*
- *Brown, p.(2011). Teaching mindfulness go individuals with schizophrenia. Unpublished PHD. Disseklation university of Montana missonla , USA.*
- *Brown , K, W, & Rayan, R.M . (2003). THE BENETITS OF Being present : mindfulness and its role psychological will-being . journal of personality and Social Personality and Social Psychology: 84 (4) .822-848.*
- *Brown, P. (2011). Teaching mindfulness go individuals with schizophrenia.Unpublished PHD.Disseklation University of Montana missonla , USA.*
- *Calderhead , J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge in R. calfee. And D. Berliner (EDS). Handbook Of Education psychology. New York: Macmillan, 709-725.*
- *Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review Annual Review Of Psychology, 51(1), 171-200.*
- *Chang,J.,Huang,C.,&Lin,Y.(2015).Mindfulness,basic psychological needs fulfillment and well-being. Journal of Happiness studies,16,1149-1162*
- *Chessor, D.(2013). The impact of grouping gifted students on motivation. The European Journal of social and behavioral sciences, 8(1), 1334-1352.*
- *Deci,E,L.,&Ryan,R.M.(1985b). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.*
- *Dong, Shengli & Nesic, Alksandra & Colgary, Christina & Martinez, Jadelyn & Guerard, J. (2018). Mindfulness, Motivation, and Intercultural Competence Among Faculty and Staff: Examining Impacts of the Global.*
- *Duerr, M & Consulting, F. (2008). The use of meditation and mindfulness pradlces to support military care provides : a prospectus. Northhampton : center for contemplative mind in society.*
- *Dweck, c. s.(1999). Self theories: their role in motivation , personality, and development Philadelphia, PA: psychology press Taylor and Francis. 1(1), 1040- 1048.*
- *Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A.J.*
- *Elliot & C.S. Dweck (Eds), Handbook of competence and motivation. (pp. 52- 72). New York : Guilford press.*
- *Elliot, A. & Church, M. (1997). A Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72(1).*
- *Elliot, A, Mcgregor, H.& Gabl, S.(1999). Achievement goals, study strategies and Exam performance A meditational analysis. journal of personality and social Psychology. 54(1), 2-12.*
- *Fatima, Fozia & Zamir, Shazia & Ali, Sabir & Fatima, Sobia (2017). Effect Of Demographic Factors Over Achievement Motivation Of Student at University Level in Islamabad. Journal of managerial sciences. 1(3).*
- *Fouladchang, M; Marzooghi, R., & Shemshiri, B. (2009). The effect of Gender and Grade level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. Journal Of Applied sciences, 9(5), 968-972.*
- *Geiger, S., Otto. S. & Schrader, U.(2018). Mindfully green and healthy . an indirect path from mindfulness to ecological*

Zeidner (Eds.), Handbook of self regudetion (pp. 451- 502) San Diego: Academic Press

- *Ramnarian,U.(2013).The achievement goal orientation of disadvantaged physical sciences student from south Africa, Journal of Baltic science Education. 12 (2), 139-151.*
- *Ruffault, A., & Bernier, M., & Juge, N., & Fournier, j.f(2016). Mindfulness may moderate the relationship between intrinsic motivation and physical activity: Across-sectional study. Mindfulness, 7(2), 445-452.*
- *Santrock, J.(2003). Psychology. MCgaraw-Hill college. Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. British Journal Of Educational Psychology, 81, 680-699.*
- *Sukhsarwala, B., Kacker, P., Mukundon,C.R.(2015).Academic Motivation, Dispositional Mindfulness, Emotional Maturity & Acadimic Achievement of college Students International Journal of Management & behavioral sciences, 6(7), 228-296.*
- *Tanaca ,Y. (2001). Model For Achievement Motives, Goal Orientations Intrinsic Interest, and Academic. Achievements. Psychological Reports. 88, 123- 135.*
- *Takashiro, N. (2016). What are the relationship between college students Goal Orientations and Learning strategies? Psychological Thought, 9(2), 169-183.*
- *Tilahun, L.(2017).The effect of mind fullness training on stress level of University students. MAI,55(2),5-18.*
- *Walle, D., cron, w.& slocum, j.(2002).the role of goal orientation following performance feed back. Journal of Applied psychology, 86(4), 629-640.*
- *Winning, A.,& Boag, S.(2015). Does brief mindfulness training increase empathy? The role of personality. Personality And Individual Difference , 86-492-498.*