

2021

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

Batool Akram Hammouri

YarmoukUniversity/Jordan, Batool.hammouri@yahoo.com

Muaweyah Mahoud Abu Gazal

YarmoukUniversity/Jordan, AbuGhazal@yu.edu.jo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaou_edpsych

Recommended Citation

Hammouri, Batool Akram and Abu Gazal, Muaweyah Mahoud (2021) "The Predictive Ability of Goal-Orientations and Mindfulness in Achieving Motivation Among Yarmouk University Students," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 12 : No. 37 , Article 10. Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaou_edpsych/vol12/iss37/10

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

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

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

Batool Akram Hammouri

PhD. Students\ Yarmouk University \ Jordan

Batool.hammouri@yahoo.com

بتول أكرم حموري

طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

Muaweyah Mahmoud Abu Gazal

Professor\ Yarmouk University\ Jordan

Abughazal@yu.edu.jo

معاوية محمود أبو غزال

أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

* بحث مستل من رسالة الدكتوراة

Received: 24/ 3/ 2021, Accepted: 4/ 7/ 2021.

تاريخ الاستلام: 2021 /3 /24، تاريخ القبول: 2021 /7 /4.

DOI: 10.33977/1182-012-037-010

E-ISSN: 2307-4655

<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia>

P-ISSN: 2307-4647

المخلص:

الإنسانية، وهدفاً تربوياً بحد ذاتها، ولها آثار مهمة على تعلم الطلبة وسلوكهم، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف، وتمثل في زيادة جهودهم ومثابرتهم، وقدرتهم على معالجة المعلومات، وتحسين أدائهم وجعلهم أكثر نشاطاً وحيوية في المواقف التعليمية. وتبني أنماطاً 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، فضلاً عن ذلك تسهم دافعية الإنجاز في تحقيق الفرد لتوافقه النفسي؛ لأن الفرد الذي يحقق الإنجازات سيكون على الأرجح أكثر تقبلاً لذاته وأكثر سعيًا لتحقيقها، وينعكس ذلك إيجابياً 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 أفرادها من مستويات مرتفعة أو منخفضة من دافعية الإنجاز. ولكي ينجح المعلمون والأساتذة الجامعيون في استثارة الدافعية إلى حدودها القصوى لا بد 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 جل اهتمامه على أثر العوامل البيئية 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 متكاملًا للعوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

وتشير التوجهات الاهدافية 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 الاهدافية لفهم وتعزيز الأنماط السلوكية التكيفية في التعلم (محاسنة وعلوان والعضامات، 2018). وتبحث التوجهات الاهدافية 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

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الاهدافية 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 والعلوني (2013) للتوجهات الاهدافية، كما تم تطوير مقياس لدافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمتنبئين [المستقلين (الشّارحين): اليقظة الذهنية، والتوجهات الاهدافية بالمتنبأ به التابع: دافعية الإنجاز، 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 الاهدافية، 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

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 إطاراً نظرياً مهماً 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 سلوكاً إيجابياً متزناً 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 سلوكياً ومعرفياً وانفعالياً، والتي تساعد الفرد في استحضار الانفعالات والأحاسيس أثناء التركيز في المهمات التي يقومون بها، وإعادة تنظيمها، كما تتيح اليقظة الذهنية للأفراد التركيز على أنفسهم، وتجاهل ما حولهم بصورة تساعد 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 والسلوكيات التي اعتادوا عليها. (بني يونس، 2007). كما أن لليقظة الذهنية دوراً 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 إيجابياً 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، وإلى 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 وإن 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 الإنجاز من بين الحاجات التي أقرها (موراي)، وعرفها بأنها: القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات التي تواجهه، وإنجاز المهمات الصعبة

بالسرعة الممكنة (النشواتي، 2003). ثم اتفق (ماكلياند وزملاؤه) على استكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية، مثل: اختبار تفهم الموضوع (TAT)، وقدموا نظرية لتفسير دافعية الإنجاز 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 الإنجاز 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 الإنجاز 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 ميلاً 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 الإنجاز 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، ملتزماً 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

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 إحصائية بين ما وراء الذاكرة عامة وأبعادها الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى. اختلفت 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 الاهدافية 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 الاهدافية تقسم إلى قسمين: توجهات هدفية اتقانية، وتوجهات هدفية أدائية حيث إن الطلبة في السياقات الأكاديمية التربوية يركزون على التوجهات الاهدافية الاتقانية من أجل تطوير المهارات والمعارف بينما الطلبة الذين يركزون على التوجهات الاهدافية 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 فإنه سوف يتوجه نحو أفضل فرص التعلم، أما إذا تبنى أهداف الأداء فإنه سوف يحاول أن يتفوق على الآخرين 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 الاهدافية في أسباب مشاركة الأفراد في الأنشطة المتعلقة بالإنجاز (Ames, 1992)، كما تسهم التوجهات الاهدافية 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 الوضع 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

للغرد 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 وسياساتها 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 للإنجاز 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 الإنجاز 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، يعززون نجاحهم إلى قدراتهم الذاتية، أما عندما يفشلون في مهمة ما فيعززون فشلهم إلى عوامل خارجية. (Convington, 2000). وأشار الزغول (2005) إلى أن واينر (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 أيضاً إلى عوامل قابلة للضبط والسيطرة كالجهد المبذول، وعوامل غير قابلة للضبط والسيطرة كصعوبة المهمة. حيث إن (واينر) 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 آباد في الدافعية للإنجاز، ومعرفة أثر

من أنه أقل كفاءة من غيره، ويستخدم استراتيجيات سطحية في الدراسة، وليس من السهل عليه تلقي ردود أفعال إيجابية 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 الإتيقان، فظهرت أربعة أنماط لتوجهات الأهداف وهي توجه إتيقان- إقدام، ويصف الأفراد الذين يسعون إلى تعلم كل ما باستطاعتهم تعلمه، وتوجه إتيقان - 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 الهدافية، فيبدو أن التوجهات الهدافية 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 الهدافية ضمن المواقف التعليمية هي الاعتقادات الشخصية حول القدرة والجهد، فأهداف التمكن ترتبط بالنظرية المتدرجة حول القدرة، والتي ترى أن القدرة يمكن تطويرها وأن الجهد استراتيجي مؤثرة في الوصول إلى النجاح عند أداء مهمة معينة. بينما أهداف الأداء ترتبط بنظرية الكينونة والتي ترى أنه من الصعب تطوير القدرة، وأن 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 إذا 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، فإن ثقتهم بنفسهم تزداد، كما يحسن من أدائهم وينمي التفكير الناقد

تمثل التوجهات الهدافية أنماطا من المعتقدات الدافعية التي تمثل طرقا مختلفة للاستجابة للأنشطة والعمليات المرتبطة بالتحصيل (Ames, 1992)، كما إن معرفة المعلمين بالتوجهات الهدافية 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، ويبدل 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 الهدافية بأنها طرق مختلفة من الاقتراب والانخراط والاستجابة لحالات الإنجاز.

وقد وردت تصنيفات عدة لتوجهات الأهداف منها الثنائيات، والثلاثيات، 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 الإتيقان: 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 إتيقان يشعرون دائما بشكل إيجابي 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- Approach 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 لديهم 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 تجنبية ذات قيمة سالبة (Elliot & Charch, 1997)، إذ يميل الفرد إلى الخجل من الانخراط بالفرص لتعلم أشياء جديدة إذا كان لديه أدنى شك

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

وتوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة التوجهات الاهدفية 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 الاهدفية لديهم مع آرائهم ومعلميهم. تكونت عينه الدراسة من (300) طالب، واستخدم الباحث مقياس توجهات الأهداف الذي طوره ويس وفورتس (Wiss & Fortus, 2010) وأيضاً استخدم المقابلات مع (12) طالباً، وأظهرت النتائج مستوى مرتفع من توجهات أهداف الإلتقان مقارنة بأهداف الأداء، وتشجيع آرائهم ومعلمهم 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 إيران، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمعدل. تكونت عينة الدراسة من (302) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. أشارت النتائج إلى أن الجنس والمعدل يؤثران في الفروق في نمط الأهداف، حيث بينت النتائج أن الذكور أكثر اختياراً لأهداف الأداء من الإناث، كما بينت النتائج أن ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى تبني أهداف الإلتقان 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 الاهدفية على الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (702) طالب وطالبة. أظهرت النتائج

وتنبثق أهمية اليقظة الذهنية من دورها الفاعل في تطوير الذكاء الانفعالي، والذي يؤدي بدوره إلى مزيد من الرفاه الذاتي (الربيع، 2018). وأضاف ديور وكونستنج (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 تمثيلاً 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 وكونستنج (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 تمثيلاً 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.

وجود علاقة موجبة بين التوجهات الاهدفية والكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي.

تعود جذور اليقظة الذهنية إلى الفلسفة البوذية التي بدأت في الهند حيث ارتبط نشوؤها 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 تقبلاً تاماً دون إصدار أحكام (Brown & Ryan, 2003) أما النهج الآخر 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

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 الآخرين 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. وأخيراً الصبر إذ يسمح الفرد للأشياء بالظهور في وقتها، دون أن يتسرع. كما طورت (لانجر) نموذجاً افترضت فيه أن اليقظة الذهنية تعني رؤية الأشياء بمنظور أوسع، وصورت اليقظة الذهنية على أنها

الانتباه في موقف معين، وتفضيل الاختيارات الانتقائية عند أداء للعمل، وأخيراً الوعي بوجهات النظر المختلفة Perspectives Multi-ple of Awareness : ويعني القدرة على النظر للموقف بروى 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 حاضراً في نشاطاته الآنية، بحيث يكون مركزاً بالعمل الذي يقوم به، ولا يقوم بالأعمال بشكل آلي، في حين يكون انتباهه في مكان آخر، وعدم إصدار الأحكام أي عدم إصدار الحكم على الخبرة الداخلية من خلال اتخاذ موقف تقييمي نحو المشاعر الداخلية، وأخيراً عدم التفاعل أي السماح للأفكار أن تأتي وتذهب دون التفاعل معها. وقد طورت لانجر (Langer,1989) نموذجاً 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 يدرکه 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) طالباً وطالبة من طلبة الصحة النفسية في جامعة كاليفورنيا، واستخدمت الإستبانة كأداة في جمع البيانات. كشفت النتائج أن الطلاب كانوا أقل إجهاداً بعد التدريب على اليقظة الذهنية، وبعد أسبوعين من برنامج التدريب

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 تلقائياً، فيؤثر سلباً على الفرد، ويمنعه من التطور، لذلك تساعد اليقظة الذهنية الفرد لأن يكون يقظاً 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 أفكاراً جديدة، ويحدثون الأفكار القديمة.

- السماح بالشك: إن الأفراد غير اليقظين ذهنياً يتبنون الأفكار المألوفة على أنها مسلمة لا يمكن تغييرها، وغير خاضعة للشك، فيقومون بها بشكل تلقائي دون وعي، وعلى العكس الأفراد اليقظون ذهنياً فليدهم 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، ودائماً 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 لليقظة للمعلومات. في حين حددت 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

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 ارتباطية موجبة بين اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، فكلما ارتفع مستوى اليقظة الذهنية، ارتفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وتؤكد أيضاً دراسة ليلاند (Leland, 2015) أن اليقظة الذهنية لها تأثير إيجابي على الإنجاز لطلاب الجامعة، حيث تساعدهم على التركيز، وأن يكونوا أكثر تنظيماً؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للإنجاز، وزيادة قدرتهم على التخطيط المستقبلي، وسعيهم نحو تحقيق أهدافهم بمهارة، كما تؤكد دراسة برودريك وجينيونج (Broderick & Jenniungs, 2013) أن اليقظة الذهنية تمكن الطلاب من تحسين مستوى دافعيتهم وعاداتهم، وتخطيطهم للدراسة وتساعدهم على وضع 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 وضوحاً تمكنه من إدراك مهاراته الذاتية، وتفوقه، وسرعة إنجازها، وزيادة دافعيته 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 إطاراً نظرياً مهماً في ميدان دافعية الإنجاز، إذ تعد سلوكيات 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 الاهدفية 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 الاهدفية لدى الطلبة، ومن خلال مراجعة الأدب السابق يمكن اختصار الحديث عن العلاقة بين التوجهات الاهدفية ودافعية الإنجاز، بأن توجه الطلاب في تعلمهم نحو أهداف الإتقان قد يعد مؤشراً لامتلاكهم دافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بالطلاب الذين يتجهون بتعلمهم نحو أهداف الأداء، فالطلاب في الحالة الأولى

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 الأكاديمي في رفع المستوى الأكاديمي. وقد ارتبط الأداء الأكاديمي إيجاباً 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 متنبأ 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 الصاغطة، وتحفز الأفراد إلى إظهار ما لديهم من قدرات وإمكانات دون التقييد بالأفكار الجامدة (الهاشم، 2017).

وتعتبر الدافعية المحرك والمفتاح الرئيس لسلوك الفرد وتوجيهه نحو النجاح أو الفشل، كما تعد بمثابة الدافع الخفي الذي ينظم سلوكيات الفرد ويدفعه للإنجاز، وتسعى المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات نحو زيادة دافعية طلبتها للوصول 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 آكيورك (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 موري (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

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) طالباً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين الذين لديهم توقعات كبيرة نحو المستقبل تبنا توجه أداء- إتقان، أما الطلاب ذوي التوقعات المستقبلية المتدنية فقد تبنا توجه أداء- تجنب. حيث أن لكل من بعد توجه الإتقان وبعد توجه الأداء تأثيراً إيجابياً على سلوك التعلم، ومع ذلك عندما تم فحص العلاقة بين دافع الانجاز وتوجيه الهدف وسلوك التعلم تبين أن العلاقة بينهم تختلف باختلاف نوع الاستراتيجية المعرفية.

يلاحظ من خلال الدراسات التي تناولت التوجهات الهدافية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، أن العلاقة بين التوجهات الهدافية 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, et al., 2015)، التي أظهرت أن هناك علاقة بين الدافع الأكاديمي واليقظة الذهنية والنضج العقلي، ودراسة رفلت ورفاقه (Ruffault, et al., 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 إحصائياً بين اليقظة الذهنية ودافعية الانجاز.

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

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 الهدافية. 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 إحصائياً بين اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً 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 الهدافية 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 عشوائياً، 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 إحصائياً 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) سنة. أشارت النتائج إلى توسط أهداف الإتقان بشكل كامل العلاقة بين الأفكار السلبية التلقائية، ودافعية الإنجاز الداخلية، وتوسط تعويق

بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؟

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التوجهات الاهدافية، 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 الاهدافية، واليقظة الذهنية، ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة تحديداً.

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 الاهدافية 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 الاهدافية: الأهداف والمقاصد المدركة من الطلاب إزاء عملية التعلم، وتعمل الأهداف كإطار يمكن الطلاب من اتخاذ قرارات بشأن حجم الجهد المبذول، والمثابرة، والاستراتيجيات التعليمية التي سيتم استخدامها، ومعالجتهم للمعلومات (McCullum & Kajs, 2007) وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الاهدافية 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 إجرائياً 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 إجرائياً 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 وفقاً 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.

واستفادات 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 سلباً 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 الاهدافية، 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.

ونظراً 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 بالطلاب، 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 للطلاب في حياته العلمية والعملية، وعند الرجوع للدراسات السابقة يلاحظ وجود دراسات تناولت متغيرات التوجهات الاهدافية، واليقظة الذهنية، ودافعية الإنجاز بشكل منفرد لدى طلبة الجامعة، لذا تتمثل مشكلة هذه الدراسة في ندرة الدراسات العربية - حسب علم الباحثين - اللذين حاولوا البحث في التوجهات الاهدافية واليقظة الذهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وقد لاحظ الباحثان من خلال مراجعتهم للأدبيات التربوية والنفسية السابقة ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرات المبحوثة، وبشكل أكثر تحديداً، سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما القدرة التنبؤية للتوجهات الاهدافية واليقظة الذهنية

10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)، ثم بعد أهداف أداء/تجنب؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21).

دلالات صدق وثبات مقياس التوجهات الهدافية

الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس التوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك؛ بعرضه على مجموعة من المحكمين 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 التابع له نظرياً، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً على الفقرات، وبعد الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين بخصوص فقرات المقياس؛ بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم مكوناً من واحدة وعشرين فقرة: تتوزع على ثلاثة أبعاد؛ هي: بعد أهداف إتقان/إقدام؛ وله سبع فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، ثم بعد أهداف أداء/إقدام؛ وله تسع فقرات (ذوات الأرقام: 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)، ثم بعد أهداف أداء/تجنب؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21).

صدق البناء

تم تطبيق مقياس التوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة استطلاعية؛ مؤلفة من (60) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد التوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في جدول 2.

الجدول رقم (2)

قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد التوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المصحح مع أهداف إتقان/إقدام	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المصحح مع أهداف أداء/إقدام	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المصحح مع أهداف تجنب
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 إحصائياً ($\alpha=0.05$).

- اقتصرت أداة توجهات الأهداف على التصنيف الثلاثي للتوجهات الهدافية لكونه التصنيف الأكثر شيوعاً واستخداماً في الأدب التربوي.

- تم تبني مقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية الذي أعده باير وسميث وهوكينز وكريتمير وطوني (Bear, Smith, Hop- kins, Krietemeyer & Tony, 2006)، الذي تم استخدامه من أبي حسان (2019).

الطريقة والإجراءات

تتناول الطريقة والإجراءات وصفاً 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 الهدافية واليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، وللكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدافية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من (33619) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؛ حيث ينقسمون وفقاً لجنسهم إلى (12535) طالباً و(21084) طالبة وفقاً لكتلتهم إلى (12593) طالباً وطالبة في التخصصات العلمية و(21026) طالباً وطالبة في التخصصات الإنسانية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019/2020م) حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

وتألّفت عينة الدراسة من (998) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك مشكّلة ما نسبته (3%) تقريباً من مجتمع الدراسة؛ حيث تم اختيار أفرادها بالطريقة المتيسرة؛ لكون أدوات الدراسة؛ وزعت إلكترونياً على البريد الإلكتروني عينة الدراسة الجامعية؛ وينقسمون وفقاً لجنسهم إلى (275) طالباً و(723) طالبة، ووفقاً لكتلتهم إلى (556) طالباً وطالبة في التخصصات العلمية و(442) طالباً وطالبة في التخصصات الإنسانية.

أدوات الدراسة

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

أولاً. مقياس التوجهات الهدافية

لقياس التوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تم تبني مقياس التوجهات الهدافية الذي طوره أبو غزال والحموري والعجلوني (2013)؛ حيث تألف المقياس في صورته الأولية من واحدة وعشرين فقرة؛ تتوزع على ثلاثة أبعاد؛ هي: بعد أهداف إتقان/إقدام؛ وله سبع فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، ثم بعد أهداف أداء/إقدام؛ وله تسع فقرات (ذوات الأرقام: 8، 9،

وبهذا تتراوح الدرجات الخام لأبعاد التوجهات الاهدافية بين [7 - 35) لبعدها أهداف إتقان/إقدام، و(9 - 45) لبعدها أهداف أداء/إقدام، و(5 - 25) لبعدها أهداف أداء/تجنب: حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام لأي بُعد منها، كان ذلك مؤشر على ازدياد التوجهات الاهدافية للبعد المعني لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

ثانياً. مقياس اليقظة الذهنية

لقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تمّ تبني مقياس العوامل الخمسة الذي أعده باير وسميث وهوبكينز وكريتمبير وطوني (Bear, Smith, Hopkins, Kriemeyer & Tony, 2006)، الذي استخدمه أبو حسان (2019): حيث تكون مقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك في صورته الأولى من ثمانية وثلاثين فقرة: موزعة 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 سالبية 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 سبع فقرات (ذوات الأرقام: 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31): وهي جميعها سالبة المضمون، ثم أخيراً: بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية: وله سبع فقرات (ذوات الأرقام: 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38).

دلالات صدق وثبات مقياس اليقظة الذهنية

الصدق الظاهري

لم يضع أي مُحكّم من المُحكّمين 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 مكوّناً من ثمانية وثلاثين فقرة: موزعة 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 سالبية 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 سبع فقرات (ذوات الأرقام: 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31): وهي سالبة المضمون، ثم أخيراً: بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية: وله سبع فقرات (ذوات الأرقام: 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38).

صدق البناء

تم تطبيق مقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة استطلاعية: مؤلفة من (60) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات باليقظة الذهنية

يلاحظ من جدول 2: أنّ قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف إتقان/إقدام ببعدها قد تراوحت بين (0.51-0.64)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.48-0.75). وأنّ قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف أداء/إقدام ببعدها قد تراوحت بين (0.54-0.72)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.53-0.73). وأنّ قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف أداء/تجنب ببعدها قد تراوحت بين (0.50-0.67)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.49-0.70). وهي قيم تشير إلى جودة بناء فقرات مقياس التوجهات الاهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك.

ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التوجهات الاهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تم استخدام معادلة ألفا (Cronbach's α) الخاصة بكرونباخ بالاعتماد على بيانات التطبيق الأولى للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات إعادة لأبعاد المقياس لديهم؛ فقد تمّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادةه (Test-Retest) بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تمّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، كما هو مبين في جدول 3.

الجدول رقم (3)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة لأبعاد التوجهات الاهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك

عدد الفقرات	معاملات ثبات:		أبعاد التوجهات الاهدافية
	الإعادة	الاتساق الداخلي	
7	0.87*	0.84	أهداف إتقان/إقدام
9	0.92*	0.89	أهداف أداء/إقدام
5	0.90*	0.81	أهداف أداء/تجنب

* دال إحصائياً ($\alpha=0.05$).

يلاحظ من جدول 3: أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد التوجهات الاهدافية 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 إعادة لأبعاد التوجهات الاهدافية لديهم بين (0.87 - 0.92).

تصحيح مقياس التوجهات الاهدافية

اشتمل مقياس التوجهات الاهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على واحدة وعشرين فقرة: حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب بتدريج (لبكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل: هي: [كبيرة جداً: 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 جداً: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)].

ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.31 - 0.38). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المصحح 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 المصحح 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 المصحح 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 المصحح 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 الذهنية 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 المصحح لها دون المعيار لأدنى قيمة مقبولة لمعامل التمييز (معامل الارتباط المصحح) البالغة قيمته (0.24925) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة ($\alpha=0.05$) وفق اختبار (t) لفرضية معامل الارتباط المصحح الصفري؛ 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 متيقظاً لإحساسي بالماء يسري على جسدي، كما أن فقرات أخرى شابهها بعض الغموض مثل: لا ارضى عن نفسي عندما تكون أفكار غير منطقية، عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة أشعر بالهدوء بعد ذلك مباشرة، وقد يترتب على ذلك كله تباين استجابات المستجيبين على هذه الفقرات.

كما تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة اليقظة الذهنية بأبعادها، علاوة على حساب معاملات ارتباط (بيرسون) البيئية لعلاقة الأبعاد، كما هو مبين في جدول 5.

الجدول رقم (5)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة اليقظة الذهنية بأبعادها، ومعاملات ارتباط بيرسون البيئية لعلاقة الأبعاد

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

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

الجدول رقم (4)

قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات باليقظة الذهنية وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك

البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	ارتباط الفقرة	
			المصحح مع البعد	المقياس
الملاحظة	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
	11	سالبة الاتجاه	*0.50	*0.48
	12	سالبة الاتجاه	*0.54	*0.51
	13	سالبة الاتجاه	*0.55	*0.53
الوصف	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
العمل بوعي	20	سالبة الاتجاه	*0.69	*0.45
	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
	34		*0.38	*0.30
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	37		*0.45	*0.32
	38		*0.46	*0.31

يلاحظ من جدول 4؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد الملاحظة ببعدها قد تراوحت بين (0.55 - 0.67)، وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.73 - 0.76)،

(0.91)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعادها بين (0.87 – 0.92)، وبهذا أصبح مقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك في صورته النهائية في ضوء دلالات صدق البناء مؤلفاً من ثمانية وعشرين فقرة موزعة على خمسة أبعاد؛ هي: بعد الملاحظة؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5)، ثم بعد الوصف؛ وله ثمانية 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 سبع فقرات (ذوات الأرقام: 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20)؛ وهي سالبة المضمون، ثم بعد عدم إصدار الأحكام؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 21، 22، 23، 24، 25)؛ وهي سالبة المضمون، ثم أخيراً؛ بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية؛ وله ثلاث فقرات (ذوات الأرقام: 26، 27، 28).

تصحيح مقياس اليقظة الذهنية

اشتمل مقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على ثمان وعشرين فقرة؛ حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب التي يبلغ عددها ثمانية عشرة فقرة بتدرج (ليكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جداً، 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 جداً، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)]، في حين يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه السالب التي يبلغ عددها ثمانية عشرة فقرة بتدرج (ليكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جداً، 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 جداً، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)]. وبهذا تتراوح الدرجات الخام لمقياس اليقظة الذهنية بين (28 – 140) درجة؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ازدياد اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

ثانياً. مقياس دافعية الإنجاز

لقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تمّ بناء مقياس دافعية الإنجاز استناداً إلى نظرية تقرير المصير لدرسي وريان (Deci & Ryan, 1985) ونظرية التوقع – القيمة لأتكينسون (Atkinson, 1964)، ونظرية الفعالية الذاتية لباندورا (Bandura, 1982)، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بدافعية الإنجاز (العيسى، 2015، 2015، 2015، Smith، 2016، Portia)، وتكوّن في صورته الأولى من تسع وخمسين فقرة موزعة على تسعة أبعاد؛ هي: المثابرة؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5)؛ مشتتلاً على فقرة سالبة المضمون (ذات الرقم: 2)، ثم بعد المنافسة؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 6، 7، 8، 9، 10)، ثم بعد الثقة بالنفس؛ وله سبع فقرات (ذوات الأرقام: 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17)؛ مشتتلاً على فقرتين سالبتي المضمون (ذوات الرقمين: 16، 17)، ثم بعد ضبط الذات واستثمار الوقت؛ وله تسع فقرات (ذوات الأرقام: 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26)، ثم بعد الرغبة في العمل والاستمتاع به؛ وله ست فقرات

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

* دال إحصائياً (α=0.05).

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

ثبات المقياس

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

الجدول رقم (6)

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

المقياس وأبعاده	معاملات ثبات الاتساق الداخلي	معاملات ثبات الإعادة	عدد الفقرات
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 الداخلية	0.62	0.92*	3
الكلّي للمقياس	0.83	0.91*	28

* دال إحصائياً (α=0.05).

يلاحظ من جدول 6: أنّ قيمة ثبات الاتساق

الداخلي لليقظة الذهنية 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). وأنّ قيمة ثبات الإعادة لليقظة الذهنية لدى الطلبة قد بلغت

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 مكوناً من تسع وخمسين فقرة موزعة على أبعادها التسعة.

صدق البناء

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

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

دلالات صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز

الصدق الظاهري

لم يضع أي مُحكّم من المُحكّمين أية ملاحظة بخصوص

الجدول رقم (7)

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

البعـد	رقـم الفقرة	ارتباط الفقرة المصحح مع:	البعـد	رقـم الفقرة	ارتباط الفقرة المصحح مع:
		المقياس			المقياس
المُثابرة	1	0.49*	السيطرة	33	0.50*
	3	0.48*		34	0.53*
	4	0.45*		37	0.63*
	5	0.38*		38	0.54*
	7	0.57*		39	0.62*
المُنَافَسة	8	0.65*		40	0.54*
	9	0.58*		41	0.46*
	10	0.66*	تفضيل المهمات	43	0.69*
	11	0.50*		44	0.75*
	12	0.40*		45	0.71*
الثقة بالنفس	13	0.59*		47	0.65*
	14	0.55*		48	0.68*
	15	0.42*	الجهد التعويضي	49	0.50*
	18	0.39*		50	0.52*
	19	0.45*		51	0.48*
ضبط الذات واستثمار الوقت	20	0.48*		52	0.67*
	21	0.47*		53	0.60*
	23	0.51*		54	0.54*
	25	0.48*	التدفق	55	0.53*
	26	0.52*		56	0.61*
الرغبة في العمل والاستمتاع به	27	0.44*		57	0.55*
	28	0.53*		58	0.57*
	29	0.50*		59	0.36*
	30	0.56*			
	31	0.49*			
	32	0.56*			

* دال إحصائياً ($\alpha=0.05$).

ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.38 – 0.51).
وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد الرغبة في العمل، والاستمتاع به بعدها قد تراوحت بين (0.44 – 0.56)،
ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.36 – 0.54). وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد السيطرة بعدها 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) البيئية لعلاقة الأبعاد، كما هو مبين في جدول 8.

يلاحظ من جدول 7: أن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد المثابرة بعدها قد تراوحت بين (0.38 – 0.49)،
ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.33 – 0.45). وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد المنافسة بعدها قد تراوحت بين (0.57 – 0.66)،
ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.30 – 0.52). وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد الثقة بالنفس بعدها قد تراوحت بين (0.40 – 0.59)،
ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.38 – 0.56). وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد ضبط الذات واستثمار الوقت بعدها قد تراوحت بين (0.39 – 0.52)،

الجدول رقم (8)

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

العلاقة	المثابرة	للمنافسة	الثقة بالنفس	ضبط الذات واستثمار الوقت	الرغبة في العمل والاستمتاع به	السيطرة	تفضيل المهام	الجهد التعويضي	التدفق
للمنافسة	0.39*								
للتقبالنفس	0.48*	0.34*							
ضبط الذات واستثمار الوقت	0.61*	0.41*	0.59*						
الرغبة في العمل والاستمتاع به	0.42*	0.37*	0.49*	0.55*					
للسيطرة	0.39*	0.40*	0.54*	0.54*	0.45*				
تفضيل المهام	0.36*	0.36*	0.58*	0.50*	0.53*	0.57*			
لجهد التعويضي	0.45*	0.43*	0.36*	0.48*	0.41*	0.43*	0.42*		
للتدفق	0.37*	0.30*	0.38*	0.43*	0.38*	0.38*	0.42*	0.46*	
لكلي للمقياس	0.67*	0.59*	0.74*	0.81*	0.70*	0.76*	0.76*	0.68*	0.63*

* دال إحصائياً (α=0.05).

الجدول رقم (9)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة لمقياس دافعية الإنجاز ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك

عدد الفقرات	معاملات ثبات		المقياس وأبعاده
	الإعادة	الاتساق الداخلي	
4	0.87*	0.64	المثابرة
4	0.89*	0.80	المنافسة
5	0.86*	0.72	الثقة بالنفس
7	0.84*	0.73	ضبط الذات واستثمار الوقت
6	0.91*	0.76	الرغبة في العمل والاستمتاع به
7	0.93*	0.81	السيطرة
5	0.86*	0.87	تفضيل المهام الصعبة
6	0.94*	0.79	الجهد التعويضي
5	0.92*	0.75	التدفق

يلاحظ من جدول (8): أن قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة دافعية الإنجاز بأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.59 – 0.81)، وأن قيم معاملات ارتباط (بيرسون) البيئية لعلاقة الأبعاد لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.30 – 0.61)؛ مما يشير إلى أن الأبعاد الثمانية تشكل المفهوم الكامل للتوجهات الاهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك.

ثبات المقياس

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

الاختبار وإعادته بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، كما هو مبين في جدول 9.

متغيرات خطية متصلة شارحة.

● 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 تم 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 الأول؛ وذلك لرصد التباين المُفسَّر المشترك للنموذج التنبؤي والتباين المُفسَّر النسبي وقيم (t) المحسوبة وفقاً لنسب قيم معاملات الانحدار اللامعيارية إلى قيم أخطائها المعيارية وقيم معاملات الانحدار المعيارية لكل متنبئ من المتنبئين بالمتنبأ به. ثم تم 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 وفقاً لنسب قيم معاملات الانحدار اللامعيارية إلى قيم أخطائها المعيارية وقيم معاملات الانحدار المعيارية لكل متنبئ بالمتنبأ به.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: «ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية لليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكلِّ من: المتنبأ به [دافعية الإنجاز (y)]، والمتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية (x8)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في جدول (10).

الجدول رقم (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات [أبعاد التوجهات الهدفية، أبعاد اليقظة الذهنية] وللمتنبأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك			
المتغير	حالته	المتغير	
		رمزه	الوسط الحسابي
الانحراف المعياري	متنبأ به		
0.51	دافعية الإنجاز متنبئات	y	3.69

عدد الفقرات	معاملات ثبات		المقياس وأبعاده
	الإعادة	الاتساق الداخلي	
49	0.94*	0.94	الكلبي للمقياس

* دال إحصائياً (α=0.05).

يلاحظ من الجدول (9): أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لدافعية الإنجاز 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 الإنجاز لدى الطلبة قد بلغت (0.94)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة بين (0.84-0.94).

تصحيح مقياس دافعية الإنجاز

اشتمل مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على تسع وأربعين فقرة؛ حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب بتدريج (لبكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جداً؛ 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 جداً وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1). وبهذا تتراوح الدرجات الخام لمقياس دافعية الإنجاز بين (49 - 245) درجة؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ازدياد دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تمَّ إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة للباحثين موجه من عميد كلية التربية في جامعة اليرموك إلى رئيس الجامعة، وذلك لمخاطبة رئيس قسم المعلومات؛ بهدف تحديد حجم مجتمع الدراسة وفقاً للجنس وللتخصص، بالإضافة إلى السماح للباحثين بنشر أدوات الدراسة إلكترونياً على البريد الإلكتروني لطلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

2. توزيع استبانة أدوات الدراسة في صورها النهائية إلكترونياً على أفراد عينة الدراسة المستهدفة.

3. شرح هدف الدراسة لأفراد عينة الدراسة، والطلب منهم الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة، كما يرونها معبرة عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، بعد أن تمت إحاطتهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

متغيرات الدراسة

● المتغيرات المستقلة: وهي:

1. التوجهات الهدفية وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وهي متغيرات خطية متصلة شارحة.
2. اليقظة الذهنية وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وهي

والمتمنّيات [أهداف إتقان/إقدام (x1) قد كان ضمن توجهات هدفية (مرتفعة)، أهداف أداء/إقدام (x2) قد كان ضمن توجهات هدفية (متوسطة)، أهداف أداء/تجنب (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 التفاعل مع التجربة الداخلية (x8) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)، 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 التفاعل مع التجربة الداخلية (x8) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط). ويهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبّيات بالمتنبّأ به؛ فقد تمّ حساب قيم معاملات الارتباط الخطية لعلاقة المتنبّيات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية (x8)] بالمتنبّأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في جدول 11.

المتغير	الوسط الحسابي		رمزه	حاله متنّباً به
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
أهداف إتقان/إقدام	0.72	3.87	x ₁	أهداف إتقان/إقدام
أهداف أداء/إقدام	0.92	3.08	x ₂	أهداف أداء/إقدام
أهداف أداء/تجنب	0.97	2.86	x ₃	أهداف أداء/تجنب
الملاحظة	0.79	3.95	x ₄	الملاحظة
الوصف	0.76	3.20	x ₅	الوصف
العمل بوعي	0.85	3.12	x ₆	العمل بوعي
عدم إصدار الأحكام	0.91	2.75	x ₇	عدم إصدار الأحكام
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	0.85	3.16	x ₈	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية

يلاحظ من جدول 10: أنّ الوسط الحسابي الخاص بالمتنبّأ به [دافعية الإنجاز (y)] قد كان ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع)

الجدول رقم (11)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبّيات [أبعاد التوجهات الاهدافية، أبعاد اليقظة الذهنية] بالمتنبّأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك

العلاقة	الرمز	الإنجاز	أهداف إتقان/إقدام	أهداف أداء/إقدام	أهداف تجنب/إقدام	الملاحظة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام
أهداف إتقان/إقدام	x ₁	0.59*							
أهداف أداء/إقدام	x ₂	0.29*	0.02						
أهداف أداء/تجنب	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 الداخلية	x ₈	0.28*	0.22*	0.07*	0.06*	0.11*	0.18*	-0.03	0.04

* دال إحصائياً (α=0.05).

(x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية (x8)] لدى طلبة جامعة اليرموك ترتبط فيما بينها بثمان وعشرين علاقة: تتراوح بين (-0.46) وحتى (0.57) بوسط حسابي مقداره (0.04) وانحراف معياري مقداره (0.2376): منها: ثمان عشرة علاقة موجبة الاتجاه: ثلاث عشرة علاقة منها دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وعشرة علاقات سالبة الاتجاه: منها: ثمان عشرة علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

كما تمّ حساب الارتباط الخطي المتعدد والتباين المُفسَّر

يلاحظ من جدول (11): ارتباط كل من المتنبّيات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية (x8)] بالمتنبّأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك بثماني علاقات: تتراوح قيمها بين (-0.005) وحتى (0.59) بوسط حسابي مقداره (0.24) وانحراف معياري مقداره (0.197): منها: سبع علاقات موجبة الاتجاه: ست منها دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وعلاقة واحدة سالبة الاتجاه غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). كما يلاحظ أنّ المتنبّيات [أهداف إتقان/إقدام

المتعدد (الأثر المشترك) وقيمة (F) للنموذج التنبؤي الكلي كلما تم إدخال متنبئ إلى النموذج التنبؤي الكلي في ضوء قيم وسط مجمع المربعات للانحدار وللخطأ ودرجة الحرية لكل منهما، والتغير في التباين المُفسر (الأثر النسبي) وقيمة (F) للتغير لكل متنبئ تم إدخاله إلى النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات، ودرجة الحرية للوسط والمقام، ثم أُتبع 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/تجنب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية (x8)] إلى المعادلة الانحدارية للمتنبأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجداول 12، و13، و14.

الجدول رقم (12)

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

الخطأ	الانحدار	F	إحصاءات النموذج التنبؤي الكلي		ر ²	ر	الخطوة +
			وسط مجموع المربعات الخطأ	درجة الحرية			
996	1	537.73*	0.17	90.29	0.3506	0.59	1
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، [أهداف إتقان/إقدام (X ₁)]							
995	2	372.85*	0.15	55.16	0.4284	0.65	2
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، [أهداف أداء/إقدام (X ₂)]							
994	3	310.81*	0.13	41.55	0.4840	0.70	3
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، [الوصف (X ₅)]							
993	4	250.80*	0.13	32.35	0.5026	0.71	4
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، [الملاحظة (X ₄)]							
992	5	207.39*	0.13	26.32	0.5111	0.71	5
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، [عدم التفاعل مع التجربة الداخلية (X ₈)]							
991	6	177.47*	0.13	22.23	0.5180	0.72	6
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، [العمل بوعي (X ₆)]							

* دال إحصائياً (α=0.05).

+المتغير التابع: دافعية الإنجاز

الجدول رقم (13)

قيم الأثر النسبي وقيم (F) للتغير لكل متنبئ تم إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات لدى الطلبة.

المقام	الدرجة الحرية	F التغير	التغير في ر ²	الخطوة +
996	1	*537.73	0.3506	1
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، [أهداف إتقان/إقدام (X ₁)]				
995	1	*135.41	0.0778	2
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، [أهداف أداء/إقدام (X ₂)]				
994	1	*107.16	0.0556	3
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، [الوصف (X ₅)]				

إحصاءات التغير الخاصة بالمتنبئات			الخطوة ⁺	
درجة الحرية	F	التغير في R ²		
المقام	البسط	التغير		
993	1	37.01*	0.0185	4
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، [الملاحظة (X ₄)]				
992	1	17.27*	0.0085	5
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، [عدم التفاعل مع التجربة الداخلية (X ₈)]				
991	1	14.15*	0.0069	6
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، [العمل بوعي (X ₆)]				

الجدول رقم (14)

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

الارتباطات ^{&}			t	الأوزان الانحدارية للخطوة السادسة المعيارية			المتنبئات ⁺	
شبه الجزئي	الجزئي	بيرسون		β	الخطأ المعياري	B	رمزه	مفهومه
			7.06*		0.10	0.72	a	(ثابت الانحدار)
0.44	0.54	0.59 ⁽¹⁾	20.14*	0.48	0.02	0.34	x ₁	أهداف إتقان/إقدام
0.28 ⁽²⁾	0.37	0.29	12.70*	0.30	0.01	0.17	x ₂	أهداف أداء/إقدام
0.18 ⁽³⁾	0.25	0.32	8.11*	0.19	0.02	0.13	x ₅	الوصف
0.14 ⁽⁴⁾	0.20	0.34	6.29*	0.15	0.02	0.10	x ₄	الملاحظة
0.10 ⁽⁵⁾	0.14	0.28	4.44*	0.10	0.01	0.06	x ₈	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية
0.08 ⁽⁶⁾	0.12	0.08	3.76*	0.09	0.01	0.05	x ₆	العمل بوعي

+المتغير التابع: دافعية الإنجاز

* دال إحصائياً (α=0.05).

مشترك للتباين المُفسَّر بين المتنبئات مقداره (51.80%) من المتنبئ 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) فإن دافعية الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.48: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثم 2. (07.78%: جدول 13) للمتنبئ أهداف أداء/إقدام (x₂)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإن دافعية الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.30: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثم 3. (05.56%: جدول 13) للمتنبئ الوصف (x₅)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإن دافعية 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) فإن دافعية الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.15: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثم 5. (0.85%: جدول 13) للمتنبئ عدم

آلية اختيار المتنبئات لإدخالها إلى النموذج التنبؤي؛ تمت على النحو الآتي: 1) إدخال المتنبئ الأول الذي يمتلك أكبر معامل ارتباط (بيرسون) مع المتنبئ به في مصفوفة الارتباطات إلى النموذج التنبؤي؛ لكونه يكون مساوياً لمعالملي الارتباط الجزئي وشبه الجزئي في حالة المتنبئ الأول، ثم 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، ثم 3) تكرر الخطوة (2) لبقية المتنبئات حتى يتم إدخالها جميعاً إلى النموذج التنبؤي وفقاً 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 إحصائياً (α=0.05) للمتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (X₁)، أهداف أداء/إقدام (x₂)، الوصف (x₅)، الملاحظة (x₄)، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية (x₈)، العمل بوعي (x₆)] بالمتنبئ به [دافعية الإنجاز (y)] ابتداءً من النموذج الأولي الخطوة الأولى وصولاً للنموذج التنبؤي التراكمي الأخير في الخطوة السادسة بأثر

بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فإن دافعية 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 النتائج 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 إيجابياً 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 ($\alpha=0.05$) فإن دافعية 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 بتحديد 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 ($\alpha=0.05$) فإن دافعية 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 دافعتهم وانجازهم الأكاديمي، وتخفف من قلقهم وضغوطهم، وتزيد من سلوكياتهم الإيجابية.(Watts, 2014).

وكلما زاد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية ($x8$) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فإن دافعية الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.10) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير ذلك بان عدم التفاعل مع الخبرة لدى الطالب يجعله مركزاً على الانتباه في اللحظة الحاضرة، ويمنع تشتتته، 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 ($\alpha=0.05$) فإن دافعية الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.09) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير ذلك بأن الوعي مهم جداً لدافعية الإنجاز فحتى يحقق الطالب الإنجاز المطلوب لا بد أن يكون واعياً 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 وسلوكياته، من خلال رصدها وتقييمها وتعديلها عند الحاجة.

التفاعل مع التجربة الداخلية ($x8$): حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) فإن دافعية الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.10: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثم 6. (0.69%: جدول 13) للمتنبئ العمل بوعي ($x6$): حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) فإن دافعية 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 السادسة.

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

كشفت النتائج وجود قدرة تنبؤية مُرتبة عن العلاقات الارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمتنبئات [أهداف إتقان/إقدام ($x1$)، أهداف أداء/إقدام ($x2$)، الوصف ($x5$)، الملاحظة ($x4$)، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية ($x8$)، العمل بوعي ($x6$)] بالمتنبأ به [دافعية الإنجاز (y)] ابتداءً من النموذج الأول في الخطوة الأولى وصولاً للنموذج التنبؤي التراكمي الأخير في الخطوة السادسة بأثر مشترك للتباين المفسر 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 ($\alpha=0.05$) فإن دافعية الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.48) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أهداف إتقان/إقدام ذات أهمية كبيرة لدافعية الإنجاز فتبعاً لنظرية التوجهات الهدافية بحسب اميس (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 استعداداً للقيام بالمهام الصعبة ويحققون أداء أفضل، ويمتلكون مشاعر إيجابية 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

التوصيات:

- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2005). مقدمة في علم النفس التربوي. دار يزيز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الله، أحمد. (1996). السلوك الاجتماعي ودينامياته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين. (2005). مدخل إلى علم النفس. دار الفكر، عمان، الأردن.
- العطيوات، خالد. (2014). فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الاهدفية 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 والتسويق 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 الاهدفية 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.
- موراى، 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.
- بناء على نتيجة الدراسة يوصي الباحثان بالتوصيات التالية:
- 1. تشجيع الطلبة على تبني توجه أهداف الإتيقان 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 الاهدفية 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 الاهدفية في دافعية الإنجاز إذ إن هناك نقصا كبيرا في الدراسات التي تناولت علاقة التوجهات الاهدفية 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 للإنجاز. 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.

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.

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 down 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*

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*.

- 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 products : 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. Dissekation 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.Dissekation 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*. I(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 regulation* (pp. 451- 502)
San Diego: Academic Press
- Ramnarain, 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. (2016). Mindfulness may moderate the relationship between intrinsic motivation and physical activity: Across-sectional study. *Mindfulness*, 7(2), 445-452.
 - Santrock, J. (2003). *Psychology*. McGraw-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 & Academic Achievement of college Students *International Journal of Management & behavioral sciences*, 6(7), 228-296.
 - Tanaka, 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.