Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (13) : 30 Apr 2020
P: 122 - 140

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (13) : 30 إبريل 2020 م
ص: 122 - 140

The impact of the objectives of Arabic language learners as a second language and their involvement in the learning engagement on their language proficiency- field study on two Malaysian universities – Malaysia

Mikail Ibrahim
Zainalabidin Hajib
Yuslina Mohammad
Essamomudin Ahmad
Saif Darwish Said Al- Harrasi
Faculty of Major Language Studies || University of Islamic Sciences Malaysia || Malaysia

Abstract: This research aims to study the correlative relationships between the orientation towards the goal and engage in the learning process, and their relationship to the acquisition of Arabic language skills as a second language between students of the University of Islamic Science Malaysia and International Islamic University Malaysia. The study followed the correlative approach. The questionnaire consisted of a questionnaire that was distributed to a random stratified sample. The study population consisted of students from the University of Islamic Sciences Malaysia and the International Islamic University Malaysia. It reached 451 students (males = 170, females = 281). The researchers used the typical structural equation for statistical treatments. The result of the analysis showed a statistically significant relationship between the goal of empowerment, the goal of performance on the one hand, and linguistic competence on the other. While the negative relationship between avoiding schoolwork and language competence. The study also revealed that there is a strong positive relationship between engaging in the learning process mentally, behaviorally, emotionally and linguistic competence, and the behavioral involvement factor obtained the strongest relationship in determining the fate of the language learning process. Finally, the analysis showed that females are more capable than males. In light of the results, the current study recommended the application of such studies in some countries where Arabic is considered a second language to ensure the validity and consistency of the scale, and the possibility of generalizing it. Developing the skills of Arabic language teachers through training workshops and introducing them to modern teaching methods in teaching the Arabic language.

Keywords: Goal Orientation, Educational Engagement, language proficiency.

علاقة الدافعية بتحسين الكفايات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية كلغةٍ ثانيةٍ وانخراطهم في العملية التعلمية

- دراسة ميدانية على طلبة جامعتي العلوم الإسلامية الماليزية والإسلامية العالمية الماليزيتين-

ميكائيل إبراهيم
زين العابدين بن حاجب

يوسلينا محمد

عصام الدين أحمد

سيف بن درويش بن سعيد الحراصي

كلية دراسات اللغات الرئيسة || جامعة العلوم الإسلامية الماليزية || ماليزيا

الملخص: هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقات الارتباطية بين التَّوَجُه نحو الهدف والانخراط في العمليّة التعلميّة، وعلاقتهما باكتساب مهارات اللغة العربية بوصفها لُغة ثانية بين طلاب جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. اتبعت الدراسة المنهج الارتباطي. وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية طبقية، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. وبلغت 451 طالبا وطالبة (الذكور = 170، والإناث = 281). وقد استخدم الباحثون المعادلة البنائية النموذجية للمعالجات الإحصائية. أظهرت نتيجة التحليل وجود علاقة دالة إحصائياً بين هدف التمّكن، وهدف الأداء من ناحية، وبين الكفايّة اللغويّة من ناحية ثانية. بينما جاءت العلاقةٌ سالبةٌ بين تجنب العمل المدرسي وبين الكفاية اللغوية. كما كشفت الدراسة وجود علاقة موجبة قويةٌ بين الانخراط في العمليّة التعلميّة عقلياً، وسلوكياً، ووجدانياً وتحقيق الكفايّة اللغويّة، وحصل عامل الانخراط السلوكي على العلاقة الأقوى في تحديد مصير العملية التعلمية اللغوية. أخيراً، أظهرت نتيجة التحليل أنّ الإناث أكثرُ تمكناً من الذكور. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة الحالية بتطبيق مثل هذه الدراسات في بعض الدول التي تعتبر اللغة العربية فيها لغة ثانية للتأكد من صدق وثبات المقياس، وإمكانية تعميمه. وتنمية مهارات معلمي اللغة العربية من خلال إقامة ورش تدريبية، وتعريفهم بطرائق التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التوجه نحو الهدف، الانخراط التعلّمي، الكفاية اللغوية.

المقدمة

يُعَدُّ انخراط المتعلم معرفياً، وسلوكياً، ووجدانياً في العملية التعليمية من أهمّ مؤشرات الكفاية العلمية والتنمية الذاتية. وهذا يعني ببساطة أن المتعلم الذي ينخرط في عملية التعلم بشغف شديد عقلياً، وحركياً، وشعورياً يكسب أكثر ويرفع أداءه التعلّمي وكفايته العلمية، لأنّه تطور لنفسه عادات التنمية العقلية، والنفسية التي تساعده في عملية التعلم المستمر، والتنمية الشخصية. فالانخراط في العملية التعلمية هو تضافر عملية نفسية، وسلوكية، وشعورية معا؛ لتحريك المتعلم نحو بذل أقصى الجهد، ومواجهة التحديات، والمثابرة على الصعوبات والعقبات، واستثمار الأوقات، والمعالجة العميقة للمعلومات، والإنتاج الأكاديمي، والتطوير العقلي، لتحقيق الهدف العلمي. فالانخراط في عملية تعليمية يعني حاجة المتعلم وشغفه وإجبار نفسه على مشاركة فعالة في عملية التعلم لتعزيز مستوى التفكير العالي (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johson, & Sheldon, 1997).

ويحدث الانخراط في العمليّة التعليميّة عندما يتفاعل المتعلم مع العملية التعلمية بشكل يعكس عمق فهمه، مثمناً ما يقوم به، ويشارك مشاركةً فعالةً ونشطة داخل الصفوف وخارجها، وقد نوّه خبراء التعليم إلى أنّ الانخراط له أبعاد متعددة حيث يتضمن البُعد المعرفي، والبُعد الشعوري، والبُعد السلوكي. وكما ورد في دراسات سابقة متنوعة فإنّه عادة ما يركز الخبراء على الجانب السلوكي، حيث يهملون أو يتناسون الدور الحيوي الذي يؤديه الجانب العاطفي، والجانب المعرفي في عملية النجاح التعلّمي. فقديماً اعتقد علماء التربية والتعليم أن النجاح في عملية تعليمية بصفة عامة، وتعليم اللغات على وجه الخصوص يعتمد اعتماداً كلياً على قوة الذاكرة، والذكاء العقلي، ومعالجة المعلومات فحسب. فإذا فشل المتعلم في عمليته التعليميّة، أو أخفق في كفايته اللغوية فيرجع فشله هذا إلى قصور عقله، وتبلد ذهنه حيث لا يمكن له التعلّم، ولا يمكن اكتساب المعرفة. (Munns & Woodard, 2006).

واعتراضا على المدرسة التقليدية هذه وتحديا لها، قام خبراء علم النفس بتسليط الضوء على الدور الحيوي الذي تؤديه العوامل غير المعرفية مثل الدافعية، والاستراتيجية، والكفاية الذاتية، والإسناد السببي، والانخراط

التعلمي في نجاح عملية التعليم. وقد أكدوا أنّ عوامل النجاح في عملية التعليم والتعلم غير محصورة في ذكاء المتعلم فحسب بل هناك عوامل غير معرفية تساند بقوة في تعزيز المقدرة العلمية بصفة عامة وفي اكتساب المهارات اللغوية بصفة خاصة. ويعدّ الانخراط التعلمي من أهم هذه العوامل غير المعرفية ويساهم بقوة في دفع المتعلم سلوكياً ومعرفياً وشعورياً نحو التعلم مما يؤدي إلى رفع مستواه وتحقيق الكفاية اللغوية المنشودة. لذا، تحاول هذه الدراسة العلمية بحث العلاقات المحتملة بين الانخراط التعلمي من جهة والكفاية اللغوية من جهة أخرى. زيادةً على ذلك، تبحث هذه الدراسة دور التوجه نحو الهدف في التحصيل اللغوي وما تؤديه الثقافة الداعمة في تعزيز التحصيل أو تثبطها.

مشكلة الدراسة

يلاحظ متتبع عملية التعليم بصفة عامة، وعملية تعليم اللغات الأجنبية بصفة خاصة، وتعليم اللغة العربية وتعلمها بصفة أخص، استمرارية تدني مستوى الطلبة في جميع مراحل التعليم وعبر أعمارهم. وقد عزى بعض خبراء التعليم أنّ من أهم أسباب تدني هذا المستوى هو فقدان الانخراط التعلمي، وقلة دافعيتهم نحو اللغة المنشودة. وقد أشارت دراسات علمية عديدة منذ ثلاثة عقود إلى قلة انخراط المتعلمين في البلدان المختلفة البلدان المختلفة في العملية التعليمية (Goodland, 1984) ;Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2007 وأرجأت هذه الدراسات فقدان الانخراط إلى عوامل الطلبة الشخصية، أو العوامل المدرسية مثل ضعف التعليم، وانخفاض التوّقعات، وتهشم المناهج وتجزئتها (Curriculum fragmentation). ويعدّ تعزيز انخراط الطلبة في العملية التعليمية تحدياً يواجه التربويون نظراً للآثار السلبية التي يتركها على دافعية المتعلمين واكتسابهم المعرفي، والاستراتيجية المتبناة في تداول المعرفة، وأهدافهم العلمية المرسومة، وبالتالي تؤثر على مسيرتهم العلمية، وتعلمهم مدى الحياة وسعادتهم (Well- being). وعلى حدّ قول كوه وآخرين (Kuh, et.al, 2007) فإنّ انخراط المتعلم في العمليّة التعليميّة يمثل ميزتين مهمتين؛ الميزة الأولى تتعلق بالوقت، والجهد المبذول من قِبل المتعلمين في عمليتهم التعليمية والأهداف الأخرى ذات الصلة. أما الميزة الثانية فتتعلق بكيفية توزيع المؤسسة التعليمية الثروات المتوفرة، وتنظيم المناهج وتصميمها، وتوفير الفرص التعليمية، والتسهيلات، وحثّ المتعلمين على زيادة مشاركاتهم في الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى زيادة خبرات المتعلمين ورضاهم؛ وبالتالي اكتساب الخبرات العلمية. وعلى الرغم من أنّ الدراسات العلمية التي ركّزت على أثر الانخراط على الإنجاز التعلّمي متفاوتة في نتائجها فإنّ جلَّ هذه الدراسات تثبت دائماً علاقات إيجابية قوية بين الانخراط في العمل التعلّمي، والأداء عبر أعمارٍ مختلفةٍ، وعيناتٍ متعددةٍ، ومستوياتٍ علميةٍ متنوعةٍ (;Finn, 1989 Finn & Rock, 1997).

وقد أشار كثير من الخبراء إلى أن العوامل المعرفية (Cognitive Factors) تفسر ما لا يقل عن 50% من التبايّنات في النجاح الأكاديمي (ميكائيل إبراهيم، 2009)، و(Schiefele, Krapp & Winteler, 1992) . ويعني هذا التفسير عموماً استخفافاً للدور المهم الذي تؤديه العوامل غير المعرفية في عملية التعليم بصفة عامة، وتعليم اللغات وتعلمها بصفة خاصّة. وهذا الاستخفاف وتقليل الشأن ناتج عن سوء التصور، والاعتقاد من أن العوامل المعرفية هي محددة النجاح فقط في المجال الأكاديمي. وللردّ على هذا التصور الخاطئ، والاعتقاد المتطرف قامت الثورة ورد الفعل على هذا التصور التقليدي للعمليّة التعليميّة بحيث يجب مراعاة جميع العناصر التي تتضافر في العمليّة التعليميّة من ذكاء، وحرص أو دافعية، واستراتيجية، وانخراط.

وكما سبق ذكره، فقد أكدّت دراسات حديثة تعدد أبعاد الانخراط في عملية التعلّم حيث تتفاعل هذه الأبعاد بطريقة متزامنة (Harris, 2008)، (Munns & Woodward, 2006). وقد سُجِلَتْ مزايا كثيرة للانخراط التعلّمي،

حيث إن الطالب المنخرط تعليما غالباً ما ينخرط سلوكياً، وفكرياً، وشعورياً في الصف، ويساعد تضافر هذه المزايا والسمات في تطوير النتاج التعلّمي له. وتعدّ هذه الأبعاد على قدر المساواة في الأهمية إلا أن الدراسات الحديثة لم تدرس بعد كيفية تفاعلها معا للمساعدة عمليّة التعليم والتعلّم (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; aster & Gregory, 2010; Boykin & Noguera, 2011)

وهناك نماذج متعددة في دراسة أبعاد الانخراط في التعلّم، ومن أمثال هذه النماذج، نموذج فين (Finn). ويحدد هذا النموذج الانخراط في عمليّة التعلّم بأنّه عمليّة دورية مستمرّة. وركز نموذج فين إلى حد كبير على الجانب الفردي للمتعلم، وأهمل التأثيرات البيئية المحتملة مثل الصف الدراسي، والأقران. وقد يحتوي هذا النموذج على عدد المَدَارِس التي التحق فيها المتعلّم، ونوعيّة العلاقات بين المتعلم والمعلم، وتفاعلهما، وتصور المتعلم عن نفسه، والعملية التعلمية برمتها. أما النموذج الآخر فهو نموذج الانخراط لـ (Miserandino, 1996). وقد اقترح هذا النموذج أن المتعلم الذي يعتقد أن الجهد مهم لأداء مهمة تعليمية معينة، ويتميز بقدرة عقلية على أداء المهام بحسب صعوبتها؛ فإنه يكون أكثر انخراطاً في التعلّم (Miserandino, 1996). وبناءً على هذا النموذج، فإنّ تصور المتعلم عن قدرته، والجهد المبذول، والحظ الذي يحالفه يثير المتعلم على الانخراط، ويحفزه على التعلم.

أسئلة الدراسة

1- ما مدى تأثير الانخراط (السلوكي، الشعوري، المعرفي) في تعلم اللغة العربية على الكفاية اللغوية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة العالمية الإسلامية الماليزية؟
2- ما العلاقة القائمة بين القلق اللغوي والجنس من ناحية والكفاية اللغوية من ناحية أخرى لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة العالمية الإسلامية الماليزية؟

فرضيات الدراسة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) على صدق وثبات كل من مقياس الانخراط في العملية التعليمية ومقياس هدف التوجه ومقياس الدعامة الثقافية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين الانخراط (السلوكي، الشعوري، المعرفي) في تعلم اللغة العربية وبين الكفاية اللغوية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة العالمية الإسلامية الماليزية.
3. توجد علاقة ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين القلق اللغوي والجنس من جهة والكفاية اللغوية من جهة أخرى لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة العالمية الإسلامية الماليزية.

أهداف الدراسة

1. التأكد من صدق وثبات كل من مقياس الانخراط في العملية التعليمية ومقياس هدف التوجه ومقياس الدعامة الثقافية.
2. معرفة مدى تأثير الانخراط (السلوكي، الشعوري، المعرفي) في تعلم اللغة العربية على الكفاية اللغوية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة العالمية الإسلامية الماليزية.
3. التحقق من طبيعة العلاقة القائمة بين القلق اللغوي والجنس من ناحية والكفاية اللغوية من ناحية أخرى لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة العالمية الإسلامية الماليزية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوعها ذاته، وباعتبارها من الدراسات القليلة في الموضوع؛ كما تبرز أهميتها في أن نتائجها قد تفيد: من خلال: الجانب النظري، والجانب التطبيقي. أما من ناحية نظرية فقد تفيد في:

- تعزيز الوعي بأهمية الدافعية في العمليّة التعلميّة من ناحية وعلاقتها باكتساب مهارات اللغة العربية من ناحية أخرى، باعتبارها لُغة ثانية بين طلاب مجتمع الدراسة.
- كما أن توضيح العلاقات القائمة بين الدعامة الثقافية والقلق اللغوي من جهة والتمكن اللغوي من جهة ثانية. قد يفيد في فتح المجال لدراسات أكثر عمقاً للحد من القلق والخوف من تعلم العربية ووضع برامج تعليمية مرنة وبأساليب تدريس شيقة.
- أما من ناحية تطبيقية فتكمن أهمية الدراسة فمن المتوقع أن تلفت نظر المسؤولين في الجامعتين إلى ضرورة توفير قاعدة عملية في أساليب التعامل بين معلم اللغة العربية ومتعلميها من حيث طرائق تدريس والسعي لمواكبة كل ما هو جديد في هذا الجانب.
- كما أنها قد تعطي المعلم صورة واضحة لكيفية التعامل مع الطلبة من ناحية سلوكية وشعورية ومعرفية لكي يمكن المعلم المتعلم من الانخراط في العملية التعليمية التعلمية بصورة تكسبه مهارات إتقان اللغة العربية بكل أريحه بعيداً عن الضغوط النفسية وما يصاحبها أثناء فترة التعلم.
- من المؤمل أن تمثل الدراسة إضافة نوعية للمكتبة الماليزية والإسلامية؛ يستفيد منها الباحثون والمهتمون بدراسة اللغة العربية؛ كلغة ثانية، باعتبارها لغة القرآن الكريم.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة تقصي علاقة الدافعية بتحسين الكفايات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية كلغةٍ ثانيةٍ وانخراطهم في العملية التعلمية لطلاب جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
- **الحدود البشرية:** جميع الطلبة الذكور والإناث لطلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM).
- **الحدود المكانية:** جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، والجامعة الإسلامية العالمية (IIUM).
- **الحدود الزمانية:** تحددت الحدود الزمانية بالسنة الدراسية للعام الدراسي 2016- 2017 م.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

آثار الانخراط على النتاج التعلّمي

كشف كليم وكونال (Klem & Connell, 2004) ومارك (Mark, 2005) في دراستهم عن العلاقة المباشرة بين الانخراط والإنتاج التعلمي. وقد أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى أن المتعلم المنخرط تعليمياً داخل الصفوف الدراسية وخارجها، أكثر اكتساباً للمعلومات، كما تعتبر الدراسة الخبرات التعليمية أكثر أهمية في انخراط المتعلم بمهامه التعليمية. علاوة على ذلك، فقد كشفت دراسة ميدانية أخرى بأن تأثير الانخراط في عملية التعلّم أقوى على متدني المستوى من عدد الساعات التي قضاها في عملية التعلّم (Boykin & Noguera, 2011)، كما أنّ لقوّة الانخراط

علاقةً وثيقةً بتحسين الأداء (Klem & Connell, 2004)، وهو المؤشر الموثوق به في نتائج الطلبة التعليمية في العلوم الإنسانية، والرياضيات، وتعلّم اللغات (Leithwood & Jantzi,1999).

ومن نافلة القول، أن نقول إنّ سلوك المدرّس يؤثر بطريقةٍ غير مباشرة على نجاح المتعلمين حيث يتلقى المتعلّم الذي هو أكثر انخراطا في العملية التعليمية اهتمام المعلمين الإيجابي وعنايتهم بينما يتلقى المتعلم الذي هو أقلّ انخراطا في العملية التعليمية عناية واهتماماً أقلّ. ومن المحتمل أنْ يبذل المعلم جهوداً إضافيةً، وطاقاتٍ زائدةً مع المتعلّم الأكثر انخراطاً ودافعيةً في حين تقل جهوده وطاقاته مع المتعلّم قليل الحماسة والانخراط في تعلّمه (Boykin & Noguera, 2011). فقلة الاهتمام تقلل عناية المدرسين لأصحاب المستوى المتدني في وقت هم أكثر الناس حاجة إلى هذه العناية وذلك الاهتمام.

فقد أثبتت دراسات علمية عديدة أنّ تعلّم المتعلم واكتسابه للمعرفة مشروط بمدى انخراطه وشغفه للعلم (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012; Klem & Connell, 2004). وقد كشف Leithwood & Jantzi, (1999) أن انخراط المتعلم مؤشر على تعلمه، وتطوره المعرفي، والنجاح الأكاديمي، واحتفاظه بالمعلومات، وإمكانية استرجاعها عند الحاجة، وإظهار ارتفاع مستوى التأثير الإيجابي، والجهد المستمر، والتفكير النقدي البناء، والتفكير التحولي. أما التباطؤ والكسل، أو عدم الانخراط، فإنّه مؤشر للفشل، والدرجة المتدنية، والانفصال، والعجز عن مواصلة الدراسة، (Reyes, et.al., 2012; Grier- Reed, Appleton, Redriguez, Ganuza & Reschly, 2012). علاوة على ذلك، فقد أثبت (Fredricks, Blumenfield, & Paris, 2004) أنّ المتعلم الذي يظهر الانخراط المعرفي بصورة فعالة ومستمرة يتبنى هدف التمكن، وينظر إلى الواجبات المنزلية بعين الإرادة ويصف عمليته التعليمية بأنها طبيعية وتدفقية، وبصفة عامة فإنّه ينجز أكثر من زملائه غير المنخرطين في عمليتهم التعليميّة.

أبعاد الانخراط في التعلم

أكدت دراسات ميدانية متعددة وجود ثلاثة أبعاد لتكوين الانخراط الفرضي؛ وهذه الأبعاد هي: البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الشعوري الانفعالي (Appleton, et.al., 2008; Haris, 2008; Tinio, 2009; Fredricks, et.al, 2004)وبعد كل بُعْدٍ من هذه الأبعاد مستقلاً لكن يتفاعل تفاعلاً إيجابياً مع الأبعاد الأخرى؛ ليكوّن تكويناً فرضياً يمثل ظاهرة ذات أبعاد متعددة، وعلى النحو الآتي:

1. البعد السلوكي: يمثل مشاركة المتعلّم في عمليّة التعلّم وأداء المهمات الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي، والانخراط في العمليّة اللاصفية (Harris, 2008) فضلاً عن ذلك، فإنّ للانخراط السلوكي عواملَ مشتركةً مثل السلوكيات المرتبطة بالتعلّم واكتساب المعلومات، والسلوك نحو الانضباط الأخلاقي، والإذعان، وكذلك السلوك المتعلق بالأنشطة اللاصفية. وتُعَدّ المتغيرات مثل الحضور والغياب، والمشاركة الطوعية، والأداء، إكمال الواجبات المنزلية، والدرجات المتحصلة، والجهد، والإصرار، والتركيز، والاهتمام، والمشاركة النشطة من خلال إبداء الأسئلة والملاحظة داخل الفصل، والمناقشة العلمية الهادفة، والشغف الشديد في البحث عن معلومات إضافية من المتغيرات المتعلقة بالانخراط السلوكي (Appleton, et.al, 2008).
2. الانخراط المعرفي: مدى استعداد المتعلّم للاستثمار نفسياً في العملية التعليميّة التعلُّمِيّة، ومقدار دافعيته. وبمعنى آخر، فإن الانخراط المعرفي يعني الاستثمار في عملية التعلم والتي تتعلق بالتنظيم الذاتي، واستخدام الاستراتيجيات الفعّالة، والجهود الموجهة نحو اكتساب المعلومات واستيعابها، والتمكن من العلم والمهارات. وتشمل الجانب المعرفي، وشعور المتعلّم بأهميّة التعلّم والإتقان، وأدائه للواجبات بغية الوصول إلى أهدافه السامية، وغايته النبيلة. ومن عناصر البُعد المعرفي أيضاً، الاستراتيجية المعرفية المتبناة من قِبَل المتعلّم،

والانتباه والإصغاء، وإتقان المهمة التعليمية، ومدى استعداد المتعلم لمواجهة المهمة التعليمية الصعبة. ويحقق المتعلم أهدافه في حالة استعداد المتعلم شخصياً ونفسياً للاستثمار في عمليته التعليمية عن طريق التركيز، وتبني الاستراتيجيات الفعّالة، والتنظيم الذاتي (Tinio, 2009; Harris, 2008).

3. الانخراط الشعوري: وهو عبارة عن ردود فعل المتعلّم الإيجابية أو السلبية تجاه عمليّة التعلّم، أي شعوره تجاه الفصل مثل ميوله، ورغبته، وسروره في مداولة الأعمال التعليمية، أو حزنه وقلقه عند مشاركته فيها. وبمعنى آخر، يقيس الانخراط الشعوري مدى اهتمام المتعلم بالعمليّة التعليميّة وشعوره بالانتماء، والأمن وعلاقته مع أقرانه. وينخرط المتعلم شعورياً في حالة وجود المواقف الإيجابية تجاه العملية التعليمية برُمتها.

غموض مصطلحي الدافعية والانخراط

شاع تداول مصطلحي الانخراط، والدافعية في التربية والتعليم وعلم النفس منذ ثلاثة عقود لكن دون معرفة كينونتهما بدقة، وحدودهما نظراً لتعقيد معناهما وتشابك عناصرهما (Dorneyi, 2001) و (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005) ومن أسباب غموض المصطلحين، وتشابكهما هو أنّ الانخراط في مهمة تعليمية للغة أجنبية غالباً ما يوصف بأنّه دافعيّة بسبب صعوبة ملاحظة الدافعية بصورة مباشرة. وبمعنى آخر، فإنّ الدافعية سمةٌ كامنةٌ لا يمكن مشاهدتها بصورة مباشرة، لذلك يوصف متعلم اللغة الأجنبية الذي ينخرط علمياً، ونفسياً، وسلوكياً في مهمته التعليمية بأنّه ذو دافعيةٍ عاليةٍ. (Crookes & Schmidt, 1991). وأشار كروكز وسكميت (Crookes & Schmidt, 1991) إلى أنّ متعلم اللغة الأجنبية سوف يوصف بذي دافعيةٍ إذا انخرط في مهمته التعليمية، ويقدم كلَّ غالٍ ونفيسٍ في سبيل تحقيق أهدافه التعليمية. ويبدو من هذه العبارة اعتبار كلمتي الدافعية والانخراط مطابقتين تمامَ التطابق بحيث تتبع الأولى الثانية.

لكن راسيل وزملاءه ينفون تطابق المصطلحين، وقالوا ليس من الضروري أن يكون المتعلم ذو دافعية منخرطاً في مهمته التعليمية. فالدافعية من وجهة نظرهم شيء، والانخراط شيء آخر مختلف تمامَ الاختلاف (Russell, et.al, 2005).

المهارات اللازمة في تعلّم اللغة الأجنبية

بداية تاريخية

ركّز الاهتمام في البداية التاريخية لتعلّم اللغة الأجنبية على تطوير القواعد اللغوية، وتزويد المتعلّم بالمفردات اللغوية الكافية حتى يستطيع المتعلم ممارسة اللغة في مواقف مختلفة حسب مقتضيات المواقف (Littlewood, 2004)، وتشير معظم الدراسات السابقة أن اختزان المفردات اللغوية وحفظها يؤدي إلى التمكن اللغوي. لكن التطور الهائل الذي شهده حقل الدراسات اللغوية والمجالات المتعلقة بها وسّع من مفهوم الكفاية اللغوية التي يحتاج إليها متعلّم اللغة الأجنبية. وقد شملت أهداف الكفاية الاتصالية في تعلم اللغة الأجنبية خمسة مجالات (Littlewood, 2004).

أولاً: تطوير الكفاية اللغوية والتي تشمل معرفة القواعد اللغوية، والمفردات، وعلم دلالات الألفاظ، والأصوات. ويعتبر هذا جانب تقليدي لدراسة اللغة الأجنبية.

ثانياً: استخدام اللغة الهدف في العملية التواصلية المستمرّة.

ثالثاً: تطوير الكفاية العملية، والتي تساعده في استخدام المهارات المكتسبة؛ لنقل أفكاره وتفسير المعاني عند ما يواجه الفجوات في معرفته للغة.

رابعاً: اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية والتي تساعده في استخدام اللغة المكتسبة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية.

خامساً: اكتساب الكفاية الاجتماعية الثقافية والتي تؤهله في معرفة الخلفية العلمية المعرفية والافتراضات الثقافية التي قد تؤثر على معاني الألفاظ في المواقف الاتصالية (Littlewood, 2004).

التوجه نحو الهدف

تركز نظرية التوجه نحو الهدف على أسباب انخراط شخص في سلوكيات متعلقة بالإنجاز. وبمراجعة بعض الدراسات العلمية يظهر أنّ هناك أقساماً كثيرةً لهذه النظرية. ومن أهم أقسامها تقسيم إليوت وشورتش (Elliot & Church, 1997) اللذين قسّما التوجه نحو الهدف إلى ثلاثة أقسام، وهي: توجه نحو هدف التمكن، وتوجه نحو هدف المبارزة أو الإنجاز، وتجنب العمل التعلّمي. كما قال مولن ودويك (Molden & Dweck, 2000) إذا أردت أن تفهم ما يفعله الإنسان لا بدّ بداية أنْ تفهم الأهداف التي يريد أنْ ينجزها من خلال فعله، وانخراطه فيه. أما التوجه نَحْو هدف التمكن فهو عبارة عن الرغبة في تطوير كفاية التعلّم والاستفادة من عمليّة تعليميّة والحصول على قدر ممكن من المعلومات. وبمعنى آخر، يستهدف المتعلم من خلال تبني هذا الهدف تطوير قدرته العلمية بغضِّ النظر عن الدرجة العلميّة التي يمكن أنْ يحصل عليها، فهدفه الأسمى الذي يسعى لتحقيقه هو اكتساب المعرفة، والحصول على المعلومات المفيدة والقيّمة، وهو الهدف النابع من دوافعه؛ لتلبية رغبته النفسية. أما هدف المبارزة أو الإنجاز وهو الذي يحاول المتعلم من خلال إظهار إبداعاته الفكرية، وكفايته التعلميّة مقارنة بزملائه حتى يتجنب التقويم السلبي. أما تجنب العمل التعلّمي فإنّه هروب من متطلبات العمل التعلّمي تفادياً لظهور فشله، وعدم الكفاية التعليمية (Elliot & Church, 1997). وقد كشفت دراسات عديدة بصفةٍ عامةٍ وجود علاقة إيجابية قوية بين هدف التمكن ونمط التكيّف التعلّمي من جانب، والنجاح الأكاديمي من جانب آخر (Ames & Archer, 1990; Pintrich & DeGroot, 1990).

فالمتعلم ذو هدف التمكن عادة ما يظهر الاعتزاز بما يقوم به من الأعمال التعليمية، ويتفاءل، ويقدر ذاته، وينظر إلى الفصول الدراسية وما يجري فيها، والواجبات المنزلية على أنها تحدي لا بد من مواجهتها بحزم، ويحاول دائما اكتساب المعلومات قدر الاستطاعة، وإزالة العقبات، ومواجهة التحديات، ورفع مستوى الكفاية التحصيلية. زدْ على ذلك، فالمتعلم الذي تبنّى هدف التمكن، أو التعلم يجد الدافعية الذاتية في الانخراط في عملية التعلّم، ويشعر بالقدرة على النجاح، ويحاول دائماً اكتساب الخبرات الجديدة، ويطوّر هذه المهارات باستمرار، ويصرّ على مواجهة التحديات حتى ولو كانت المهمة صعبة، وينظر إلى الخطأ على أنه جزء من عملية التعليم التي عن طريقها يكتسب الخبرات التعليمية الجديدة. فهدف التمكن عادةً ما يوجِّه المتعلم نحو مهارات جديدة، ومحاولة فهم عمله على الوجه الأكمل، وتحسين أدائه (Hidi, 2000)، والحفاظ على التأثير الإيجابي، واستخدام الاستراتيجيات الفعّالة، ورفع مستوى الأداء (Molden & Dweck, 2000)، وينمي دافعيته الذاتية (Forrer- Caja & Wiess, 2000)، ويدعم الاستقلالية، واتخاذ القرار الذاتي، ويحثّه على اكتساب المهارات الجديدة، ويسعى دائماً إلى فهم براعته، ويحسن كفاءته الذاتية (Elliot & Harackiewicz, 1995; Ryan, 1982).

ومن جانب آخر، يركز المتعلم الذي يتبنى هدف الإنجاز على إنجازه مقارنةً بزملائه من الطلبة الآخرين. فهدفه الرئيس هو درجته العلمية، واعتزازه بتفوقه على غيره من الطلبة، فهو يجد كلّ متعة من خلال حصوله على الدرجة العالية والنجاح الذي حققه من خلال الموازنة مع الآخرين. كذلك، يحاول دائماً إظهار جوانبه المشرقة، وقدرته العالية، تفادياً لتقييم سلبي من الآخرين كاتهامه بالعجز التعلّمي وضعف الكفاية العلمية. ومن سمات هدف

الإنجاز أنّه بعكس المتعلم الذي يتبنى هدف التمكن فإنّه يرى الخطأ على أنّه فشل، ويحاول تفاديه بأيّ وسيلةٍ ممكنةٍ. ويعيّن لنفسه استراتيجية سطحية مثل الحفظ الروتيني السطحي الذي قد يؤهله إلى الدرجة العالية لكن دون الفهم والاستيعاب في معظم الأحيان.

وبسبب أن هدف التمكن انبثق من الدافع الأصيل المحض، فإنّه يثير الدافعية الذاتية دائما مما يؤدي إلى الكفاية العلمية لكن دون حتمية مصاحبتها بدرجة عالية (Elliot & Church, 1997)، بينما ينبثق تجنب العمل التعلّمي من هدف تجنب الفشل مما يعرض الدافعية الذاتية للخطر وبالتالي الإخفاق في العملية التعليمية بسبب القلق والاضطراب النفسي الذي يرتبط بهذا الهدف. أما هدف الإنجاز فإنّه مركب من هدفي التمكن، وتجنب العمل التعلّمي، لذلك يشتمل على خصائص هذين الهدفين المتضادين والذي قد يؤثر إيجاباً أو سلباً على الدافعية الذاتية، والنجاح الأكاديمي معتمداً على الجانب الغالب من الهدفين.

وقد كشف الخبراء أنّ هدف الإنجاز يؤدي إلى الطموح في التقييم الإيجابي، وتفادي التقييم السلبي، والتحديات، كما يؤدي إلى استخدام استراتيجية سطحية ويسلك طريقاً مختصراً بغيةً تقليل الجهود مع الحصول على درجة عالية (Harackiewicz, et. al, 2000)، ويقوّض مهارة حلّ المشكلات، والتفكير الابتكاري (Butler, 2000). علاوة على ذلك، فقد أُكْتُشِف كذلك أن لهدف الإنجاز علاقة سلبية مع استراتيجيات الإتقان (الارتباط =- 44.، النسبة الفائية = 001.) وتعزيز الاهتمام (الارتباط =- 19.، النسبة الفائية = 001.) والتحكم في البيئة التعليمية (الارتباط =- 29.، النسبة الفائية = 001.) (Wolters & Rosenthal, 2000).

وقد نفت دراسات معاصرة كل هذه التهم والسلوكيات السالبة عن هدف الإنجاز (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) وقد ثبت أنّ هدف الإنجاز الوحيد الذي يرافقه سلوك تجنب العمل فقط هو الذي يقوّض الدافعية الذاتية، ويسبب الخطر الجسيم على انخراط المتعلم، وبالتالي أدائه التعلّمي. وقد اكتشف (Elliot & Harackiewicz, 1996) في دراستهما التجريبية أن هدف الإنجاز يكون مؤذياً لعملية التعليم فقط في حالة مصاحبته بهدف تجنب العمل. ومن ناحية أخرى، أشار (Elliot & Church, 1997) أن لهدف تجنب العمل علاقةً موجبةً بأنماط التعلم السيئة عن طريق تقويض الدافعية الذاتية والانخراط التعلمي، وبالتالي الفشل في العملية التعليمية. فضلاً عن ذلك، فقد اكتشف (Elliot & Church, 1997) أن لدافعية الذاتية ارتباطاً بانخفاض احترام الذات (الارتباط =- 30.، النسبة الفائية = 001.)، والتحكم الذاتي (الارتباط =- 22.، النسبة الفائية = 001.) وقلة الرفاهية (الارتباط =- 39.، النسبة الفائية = 001.) ورضا الحياة (الارتباط =- 32.، النسبة الفائية = 001.) وأخيراً التصور السلبي عن الكفاية الذاتية (الارتباط =- 32.، النسبة الفائية = 001.). لذلك رأى بتلر (Butler, 2000) أنّ هدفي الإنجاز، والتمكن قد يُنتجان الدافعية الذاتية والإنجاز التعلّمي، ويحفظان عليهما ما دامت العمليات ونتائج دافعية الإنجاز وفقا لأهداف المتعلم المحددة. لذا، فلا مجال للقول إن هدف الإنجاز يقوض الدافعية الذاتية والإنجاز التعلّمي إلا إذا كان مقروناً بعدم الكفاية وقلة الانخراط. ويرتفع مستوى رضا الطلاب وتمتعهم بالعملية عندما تكون بيئة الفصول التعليمية مشجعة للمشاركة في اتخاذ القرار، وهناك شعور بالمسؤولية الشخصية، ويكون للطلاب التزام تام؛ لتحقيق أهدافهم التعليمية، والأنشطة التي تعجبهم (Grolnick, 1986) وقد يدعم هذه النتائج العلمية إمكانية اعتماد الأهداف المتعددة في آن واحد؛ لتعزيز دافعية المتعلم وبالتالي نتائجه العلمية. وقد لاحظ إليوت وشورش (Elliot & Church, 1997) وبتلر (Butler, 2000) أنّ الطلاب الذين اعتمدوا الهدفين (التمكن والإنجاز) يحققون نتائج الهدفين حيث يحصلون على عمق العلم بإضافة إلى النتائج العالية. لذلك أقرّ خبراء علم النفس بإمكانية تعامل الهدفين جنباً إلى جنبٍ؛ لتعزيز أداء الطلاب الأكاديمي ودافعيتهم الذاتية في الأجلين القصير، والطويل. وفي أي مجتمع

إنساني، فإنّ محتوى تعليمي يُشَكَّل من خلال القيّم الثقافيّة التي جمعت مجموعة من الناس. وتكون هذه القيّم المشتركة حساسة في تحديد أهمّ ما ينبغي للناس أن يتعلموا في هذه المجموعة العرقية، وكيفية القيام به.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتبع البحث الميداني المنهج الارتباطي في دراسة العلاقات الارتباطية بين التَّوَجُّه نحو الهدف والانخراط في العمليّة التعلميّة من ناحية، وعلاقتهما باكتساب مهارات اللغة العربية بوصفها لُغة ثانية بين طلاب جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، كما تناول البحث العلاقة النوعية بين الدعامة الثقافية والقلق اللغوي من جهة والتمكن اللغوي من جهة ثانية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، والجامعة الإسلامية العالمية الماليزية. وتعتبر الجامعتان من أكبر جامعات ماليزيا اهتماماً بتعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية، حيث إن على المتعلمين خاصة في مرحلة البكالوريوس تعلّم اللغة العربية بغض النظر عن مجال تخصصه، كما أن موادّ اللغة العربية والدراسات الإسلامية تدرس باللغة العربية بخلاف كثير من الجامعات الأخرى في البلاد. وتكوّنت عينة هذه الدراسة الميدانية من 451 طالباً وطالبةً من دارسي اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون مجتمع الدراسة غير متجانس؛ أي يتكون من طبقتين الذكور والإناث. وقد كان عدد الإناث في العيّنة أكبر من عدد الذكور حيث إن عدد الإناث يساوي281 (62.3%) وعدد الذكور يساوي 170 (37.7%).

الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية

الجامعة	عدد الطلبة	النسبة المئوية	توزيع طبقات العينة	
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية	261	57.88	الذكور	95
			الإناث	166
الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية	190	42.12	الذكور	75
			الإناث	115

أدوات الدراسة

تبنى الباحثون عدة مقاييس لإجراء هذا البحث الميداني؛ حيث استخدم الباحثون مقياس الانخراط في عمليّة التعلّم، لاختبار مدى انخراط المتعلّم نفسياً، وسلوكياً، وشعورياً في عمليّة التعلّم. وهو عبارة عن تسعة عشرة فقرة صممه فريدريكس، وبلومنفلد، وفريدل، وباريس(Blumenfeld, Friedel & Paris, 2005). وتكون المقياس من ثلاثة عوامل؛ العامل السلوكي، والعامل الشعوري، والعامل المعرفي، وأشار مصممو المقياس في تحليلاتهم إلى أن المقياس تشبع في خمس فقرات على البعد السلوكي، وست فقرات على البعد الشعوري، بينما تشبعت ثمان فقرات على البعد المعرفي. وقد أضاف مصممو المقياس مجموعة جديدة من الفقرات استمدوها من المقاييس الموجودة في دراستهم. وقد اختبروا الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث تراوحت قيمة الاتساق الداخلي للفقرات بين 0.54 و0.93. واكتشفوا أن المقياس تميّز بجودة عالية نظراً لما تميّز به من الاتساق

الداخلي القوي والذي يعد خاصيةً مهمةً من خصائص سيكومترية. إضافة إلى ذلك، فقد تبنى الباحثون مقياس هدف التوجه (Goal Orientation) لأليوت وشورش (Elliot & Church, 1997) لاختبار الأهداف التي يسعى المتعلّم لتحقيقها من خلال انخراطه في مهمة تعليميّة معيّنة. وقد احتوى المقياس على 18 فقرة، واستخدما مقياس ليكرت السباعي، كما استخدما طريقة المركبات الرئيسة؛ لتلخيص الفقرات إلى عواملها الداخلية، واستنتجت ثلاثة عوامل مستقلة، تشبعت ست فقرات في عامل هدف التمكن، وتقيس ست فقرات أخرى عامل هدف الإنجاز، بينما تقيس ست فقرات أخيرة عامل تجنب العمل التعلمي. وقد قدّم إليوت، وشورش الخصائص السيكومترية للمقياس ووجداه صالحا للاستخدام في إجراء البحث العلمي حيث إن ثبات المقياس يساوي 0.91، 0.89، 0.77 للعوامل الثلاثة على التوالي (Elliot & Church, 1997). أما القلق اللّغوي فقد استخدم الباحثون مقياس القلق اللغوي لـ غاردنر (Gardner, 1985) وهو عبارة عن خمس فقرات تقيس قلق المتعلم من ممارسة لغوية داخل الصف أو خارجه. وقد أُستخدم هذا المقياس كثيراً في البحوث العلمية، كما قد اختبر صدقه وثباته كذلك، حيث تميز بثبات عال (Gardner, 1985). وصمم الباحثون مقياس الدعامة الثقافية لقياس التوقعات الاجتماعية من المتعلم سواء من أسرته، أو أصدقائه، أو مجتمعه، والطريقة التي ينظر به المتعلم إلى بيئته بسبب إنجازه، أو فشله، والتشجيع الذي يتلقاه أثناء تعلمه. واحتوى هذا المقياس على خمس فقرات. وتمّ اختبار اتساقه الداخلي عن طريق ألفا كرونباخ، ووصلت قيمته إلى 0.89، مما يدلّ على أنّ المقياس صالح للاستخدام بسبب جودته فضلاً عن قوة علاقته.

وقد جمع الباحثون هذه المقاييس، واستهلوها بتوجيه أسئلة عامة تتعلق بمعلوماتٍ أساسيةٍ مثل الجنس، والعمر، والجامعة، والمعدل التراكمي، الكلية، والسنة الدراسية، والدرجات في مهارتي القراءة والمحادثة. وقد وصل عدد فقرات المقياس إلى 54 فقرة، 19 فقرة منها لقياس الانخراط، و18 فقرة لهدف التوجه، و5 فقرات لقياس القلق اللغوي و5 فقرات لقياس الخلفية الثقافية. ومراعاة للبيئة الداخلية للعينة تم ترجمة المقياس باستخدام الترجمة الخلفية (وذلك بترجمة المقياس من الإنجليزية إلى الملايوية مرة أولى وإعادة الترجمة من الملايوية إلى الإنجليزية من قبل الخبراء المختصين المختلفين كي يتمّ التأكّد من أنّ الأفكار، والمعاني تم نقلها كاملة وبصورةٍ سليمةٍ).

المعالجات الإحصائية

اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الأساليب الإحصائية ذات القوة الاختبارية في الحصول على النتائج حيث استخدم الباحثون برنامج SPSS النسخة 21، كما استخدموا برنامج LISREL 8.8. إذ ابتدأ الباحثون بالتحليل العاملي الاستكشافي ثم التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من الصدق البنائي والتكويني لأدوات الدراسة. واستخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي نظراً لتبنيهم مقياساً تجميعياً (Summated Scale) لمفردات المقاييس. وقد لجأوا إلى التحليل العاملي التوكيدي؛ للتأكد من صلاحية فقرات كلّ على حدة، وثباتها قبل تجميعها. بعدها انطلق الباحثون في تحليلاتهم معتمدين على النمذجة البنائية لكثرة استخدامها في العلوم الإنسانية، كما أنها تكشف على العلاقات الدقيقة بين متغيرات الدراسة ومحاورها مع المتغيرات الأخرى المدروسة.

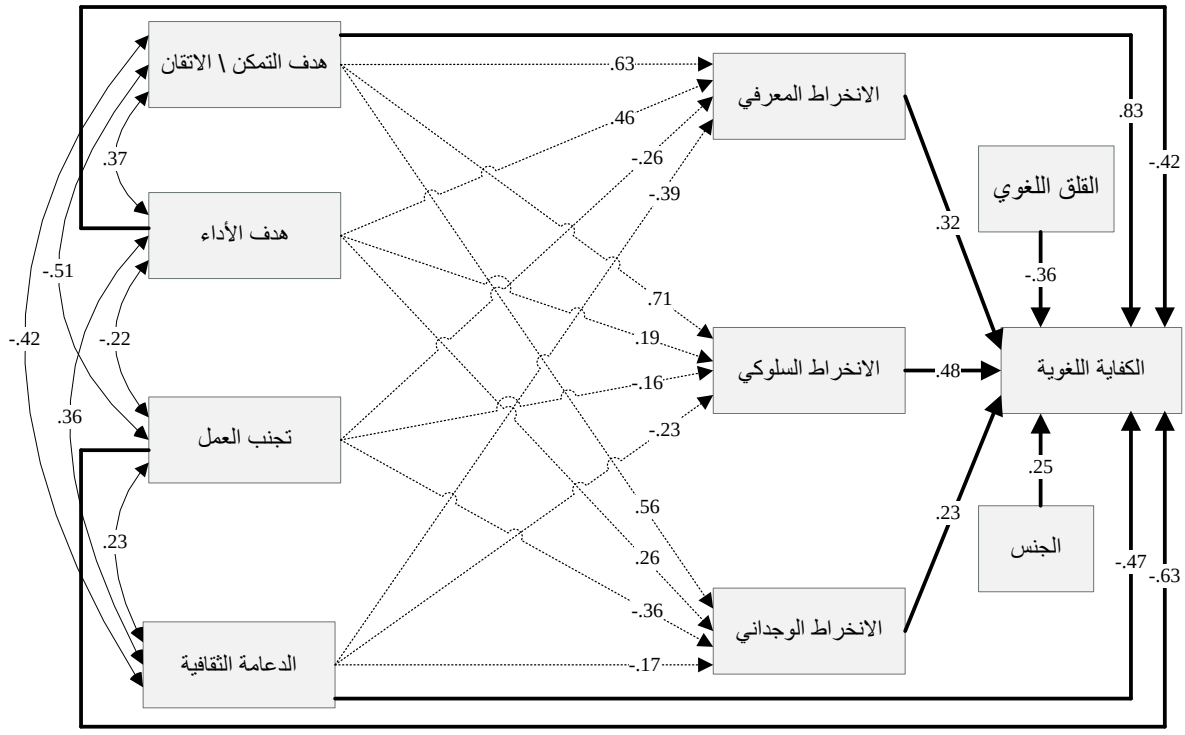
4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

مرَّ تحليل هذه البيانات بعدة مراحل. ففي المرحلة الأولى تم إجراء التحليلات العاملية المستقلة باستخدام التدوير المتعامد لكلّ مقياس من المقاييس المستخدمة (مقياس الانخراط، مقياس هدف التوجه، مقياس القلق اللغوي، والدعامة الثقافية). وعلى الرغم من أن مقياس الانخراط، ومقياس هدف التوجه، والقلق اللغوي متبناة من الدراسات السابقة لكن بسبب التغيرات الطفيفة التي أُجريت عليها، وإضافة مقياس الدعامة الثقافية تمّ إجراء

التحليل العاملي من جديد لهذه المقاييس؛ للتأكد من صدقها التكويني. وقد أظهرت نتيجة التحليل العاملي لمقياس الانخراط انسجام تام مع نتائج الدراسات السابقة، حيث توصلت إلى ثلاثة عوامل مستقلة؛ الانخراط السلوكي (α =0.81، والتبايّن 39.3%) والانخراط الشعوري (α = 0.81، التبايّن = 19.1%) والانخراط المعرفي (α = 0.79، التبايّن = 44.2%). كما توصلتْ نتيجة مقياس هدف التوجه إلى ثلاثة عوامل مستقلة كذلك (α =0.85، التبايّن = 52%) وهدف الإنجاز (α = 0.80، التبايّن 32.3%) وتجنب العمل التعلمي (α = 0.71، التباين 18.2%). وقد جمع الباحثون بين مقياس القلق اللغوي لغاردنر، ومقياس الدعامة الثقافية الذي صممه الباحثون في تحليل واحد، واستنتج التحليل عاملين مستقلين. وقد تشعبت خمس فقرات للقلق اللغوي في عامل واحد (α = 0.92، والتبايّن = 36.9%) بينما تشعبت فقرات مقياس الدعامة الثقافية في عامل آخر مستقل (α = 0.88، والتبايّن =12.6).

أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أنّ جميع فقرات المقاييس المستخدمة المستخلصة في التحليل العاملي مصداقية بحيث وصل ثبات كلّ سؤال 70. فما فوق، ومؤشرات الجودة كلّها وصلت الحدّ المقترح من قبل الإحصائيين أي 90 فأكبر. أما قيمة RMSEA والذي يختبر مدى التباين بين النموذج المقترح، ومصفوفة الارتباط فقريبة جداً من الصفر (03.) مما يشير إلى التطابق بين النموذج المقدر، والبيانات المسحوبة، وأنّ العينة تمثل مجتمع الدراسة خير تمثيل. وتدلّ هذه النتيجة على تميّز فقرات المقياس وجودتها مما يضفي الشرعية للبحث، وأنّ العوامل المستخلصة في التحليل العاملي صالحة ومؤكدة. لذلك أجرى الباحث المعادلة النموذجية البنائية بعد التأكّد من صلاحية المقاييس المستخدمة.

وعلى الرغم من أن للنسبة الفائية المرتبطة بمربع كاي دلالةً إحصائيةً (أي أقل من 05.) مما يدلّ على رداءة النموذج وعدم مناسبته، أمّا المؤشرات الأخرى (مؤشرات المقارنة، ومؤشرات الحزم) دلت على جودة النموذج. وكما سبق ذكره، فإنّ مربع كاي والنسبة الفائية المرفقة له حساسة جدا لحجم عيّنة الدراسة بحيث إن العيّنة إذا تجاوزت 200 غالباً ما تكون النسبة الفائية المرفقة بمربع كاي دالة إحصائية.



نموذج معادلة البنائية النموذجية

استخدم الباحثون المعادلة البنائية النموذجية لتحديد تأثير هدف التوجه على انخراط المتعلم في تعلّم اللغة العربية، وبالتالي تأثير الانخراط (السلوكي، الشعوري، والمعرفي) على الكفاية اللغوية، كما تمّ استقصاء تأثير القلق اللغوي، والجنس على الكفاية اللغوية. وقد أظهرت نتيجة التحليل لبرنامج LISREL 8.8 أن لهدف التمكن تأثيراً قوياً على جميع أبعاد الانخراط خاصة الانخراط السلوكي (الارتباط =71.)، والانخراط المعرفي (الارتباط =63.)، ثم الانخراط الوجداني (الارتباط =56.). وتفسر هذه المتغيّرات 39.1% من إجمال التبايّنات في استخدام هدف التوجه عند تعلّم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً واكتساب مهاراتها. أما هدف الأداء فله كذلك علاقة قوية بالانخراط المعرفي (الارتباط = 46.، والنسبة والفائية = 001.)، والانخراط السلوكي (الارتباط = 19.، النسبة الفائية = 001.)، والانخراط الوجداني = 26.، النسبة الفائية = 001.). من جانب آخر، فإنّ لتجنب العمل التعلّمي علاقة سالبة قوّية بالانخراط المعرفي (الارتباط =- 26.، النسبة الفائية = 001.)، والانخراط السلوكي (الارتباط =- 16.، النسبة الفائية = 001.، والانخراط الوجداني (الارتباط =- 36.، النسبة الفائية = 001.). إضافة إلى ذلك، للدعامة الثقافة علاقة سالبة بالانخراط المعرفي (الارتباط =- 39.، النسبة الفائية = 001.)، والانخراط السلوكي (الارتباط =- 23.، النسبة الفائية =001.)، والانخراط الوجداني (الارتباط =- 17.، النسبة الفائية =- 001.).

علاوة على ذلك، فقد أظهرت نتيجة المعادلة النموذجية البنائية تأثير الانخراط على الكفاية اللغوية. وبعبارة أدق، فإنّ للانخراط السلوكي تأثيراً قوياً على الكفاية اللغوية (الارتباط =48.) يليه الانخراط المعرفي (الارتباط =32.)، ثم الانخراط الشعوري (الارتباط= 23.). ويفسر هذا الجزء من النموذج 48.3% من التبايّنات الإجماليّة للانخراط في عمليّة التعلم. زد على ذلك، فإن لهدفي التمكن والأداء علاقة مباشرة قوية بالكفاية اللغوية (الارتباط = 83.، 42.، النسبة الفائية 001.) لهدفين على التوالي. أما هدف تجنب العمل التعلّمي والدعامة الثقافية فعلاقتهما بالكفاية اللغوية علاقة سلبية (الارتباط =- 63.،- 47.، والنسبة الفائية = 001.) لتجنب العمل والدعامة الثقافية على التوالي. من جانب آخر، فإنّ للقلق اللغوي تأثيراً سلبياً على الكفاية اللغوية (الارتباط =- 36.). والجدير بالذكر، أنّ التأثير السلبي لتجنب العمل على الانخراط والقلق اللغوي على الكفاية اللغوية كانا متوقعين حيث إنّ الدراسات العلمية العديدة قد أشارت إلى التأثيرات السلبية بين تجنب العمل، والانخراط في عمليّة التعلّم، وبين القلق اللغوي والكفاية اللغوية (ميكائيل إبراهيم، 2009).

أما الجنس فقد أظهرت نتيجة التحليل وجود تأثير مباشر بينه والكفاية اللغوية. وتشير التحليلات المتلاحقة أن الإناث أكثر كفاءة من الذكور بسبب تبنيهن هدف التمكن مما أدى إلى انخراطهن سلوكياً ومعرفياً، وشعوريا أكثر من زملائهن الذكور. وقد أشارت نتيجة إلى أن الإناث أكثر انخراطاً سلوكياً، ومعرفياً، وشعورياً من الذكور بسبب التعامل الاجتماعي، والدعامة الثقافية حيث إن المجتمع يرقب الإناث، ويشجعهن على الالتزام، والاهتمام، والأداء، والجهد، والانخراط التعلّمي أكثر من الذكور مما رمى بظلاله على إنجازهن في جميع المجالات الأكاديمية لا سيما اللغة العربية. أما الشباب فلا يبالون كثيراً وينخرطون نتيجة لذلك قليلاً، ولا تضع الأسرة مراقبة عليهم كما تضع على الإناث مما انعكس على دراساتهم كذلك. فالمعروف أنّ الثقافة المحلية مشجعة للإناث أكثر من الذكور لا سيّما بعد التقدم التكنولوجي المذهل الذي شهدته ماليزيا منذ ثلاثة عقود مضت. وقد وفّر هذا التقدم المذهل فرصة متساوية لكلا الجنسين، وعرفت السيدات أن أدوارهن لم تقتصر على البيوت كما كانت سابقاً، بل لهن أدوار اجتماعية وأسرية فعالة خاصة بعد الانكماش الملاحظ في أوساط الشباب، فلا بد لهن أن يتسلحن علمياً، وثقافياً؛ لمواجهة هذه الأدوار العظيمة. لذلك، نشطت الحركة التعليمية النسائية في جميع ميادين المعرفة، وأصبحن أفضل من زملائهن من الشباب.

مناقشة النتائج

اعتمدت هذه الدراسة الميدانية على المنهج الارتباطي، معتمدة على عمليات إحصائي رصينة في جمع المعلومات وتحليلها. واستخدمت عدة طرق إحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار الفرضيات المختلفة. وقد استخدم الباحثون التحليل العاملي، وذلك لاختزال فقرات المقاييس المستخدمة إلى عوامل كامنة ودراسة صدقها التكويني. وكما كان متوقعاً، فقد تشعبت فقرات المقاييس حسب التوقعات، حيث تشبعت ثلاثة عوامل كامنة لمقياس الانخراط، وثلاثة عوامل لمقياس التوجه نحو الهدف. أما مقياس القلق اللغوي والدعامة الثقافية فقد جاءت نتيجة التحليل العاملي كذلك حسب توقعات الباحثين، حيث تشبعت 10 فقرات إلى عاملين نظيفين؛ خمس فقرات لعامل القلق اللغوي وعامل الدعامة الثقافية على التوالي. وتدلّ هذه النتيجة على جودة فقرات المقاييس وصدقها التكويني، حيث إنّ هذه الفقرات محملة في عواملها المخصصة.

علاوة على ذلك، فقد أكدت نتيجة التحليل العاملي التوكيدي ما توصل عليها الباحثون من التحليل العاملي الاستكشافي حيث دلت أغلب المؤشرات على جودة النموذج التوكيدي، وتجاوزت قيم المؤشرات 90.< الحد الأدنى المقترح من قِبَل الإحصائيين. أما قيمة RMSEA والتي تدلّ على التبايّن بين النموذج المقترح، ومصفوفة العيّنة المسحوبة فقد دلت النتيجة على عدم التباين بين المصفوفتين. وبناءً على هذه الشواهد العلمية المتضافرة يمكن اعتماد التحليل العاملي التوكيدي على أنه يتطابق مع نتيجة التحليل العاملي ويؤكده.

أهم الطرق الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن الأسئلة البحثية هي طريقة المعادلة البنائية النموذجية؛ للتحقق من النموذج المفترض. وقد أثبتت نتائج التحليل أهمية تحديد الهدف لانخراط المتعلمين في تعلم اللغة العربية، وما يترتب على ذلك من تمكن لغوي وكفاية اتصالية. وقد كشفت نتيجة الدراسة أنّ لهدف التمكن أثراً كبيراً في انخراط متعلم اللغة العربية في عملية التعلم. ويعني هذا أنّ المتعلم الذي يتبنى هدف التمكن غالباً ما ينخرط في العملية التعليمية بغض النظر عن الصعوبات والعراقيل التي تواجهه. وليس هدفه مجرد الحصول على الدرجات والنتائج العلمية بقدر ما يريد الحصول على العلم والمعلومات الجديدة والمفيدة. وقد انسجم هذا مع دراسات عديدة (Printrich & DeGroot,1990; Molden & Dweck, 2000; Butler, 2000).

حيث أظهرت هذه الدراسات إيجابيات هدف التمكن في الكفاية العلمية، والاهتمام بالمعرفة والتمكن ليس بالدرجة العلمية. من جانب آخر، فقد أظهرت النتيجة بأنّ هدفي الإنجاز، وتجنب العمل يؤثران تأثيراً سلبياً على جميع أبعاد الانخراط التعلّمي. وقد انطبقت هذه النتيجة على دراسات علمية عديدة (Wolters & Rosenthal, 2000 ; Butler, 2000 حيث اكتشفت هذه الدراسات أنّ الاهتمام المفرط على الدرجات، والتهرب من العمل المدرسي يقللان من فرصة النجاح والتمكن. والتأمل للوضع التعلّمي لدى طلاب الجامعات الماليزية وخاصة متعلمي اللغة العربية يجد أنّ من المشكلات الرئيسة هي قلة الاهتمام بالدراسة، والتلذذ بها بسبب شدة الإفراط في السعي لكسب الدرجات دون مبالاة بالجودة العلمية والكفاية الدراسية. ويساعد في ذلك الأساتذة وأولياء الأمور وربما المؤسسة التعليمية حيث إنّ البرامج التعليمية والمواد العلمية مبنية على الأسس الكمية، والمنافسة العلمية العقيمة المبنية على الدرجة التراكمية. ويساعد على ذلك، الأساليب التعليمية الرتابة وعجز إيصال المعلومات من قبل المعلمين، والمناهج التعليمية غير ملبية لمتطلبات المتعلم، والمجتمع على حد سواء. والذي يزيد من عمق المشكلة، تورط المتعلمين في تقييم الأساتذة سنويا، وبدلاً من أن يركز الأساتذة على تزويد المتعلمين بمعلومات علمية لازمة وتكليفهم بواجبات لازمة بدون رغبة ولا رهبة تراهم يتهافتون حول الطلبة، ويلهثون وراءهم خوفاً من أن يقيمهم الطلبة سلباً ويحرمهم ذلك من تجديد العقد، أو ترقية علمية.

أما القلق اللغوي فقد أظهرت هذه الدراسة أنه يؤثر سلبا كذلك على الكفاية اللغوية منسجماً مع دراسات ميدانية متعددة. وتشير هذه النتيجة أن القلق اللغوي عائق حقيقي للتطور العقلي والمعرفي، كما يعدُّ عقبة في رفع مستوى التحصيل العلمي بصفة عامة، والكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بصفة خاصة. كما يفسر الباحثون هذه النتيجة بأن الطلبة يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية مما ينتابهم القلق من استعمال اللغة العربية في التحدث مع أقرانهم والانخراط في تعلمها بشكل مستمر، والقلق من الوقوع في الأخطاء اللغوية أو الكتابية، مما يؤثر سلبا في تقدمهم التعليمي في إتقان اللغة العربية كلغة ثانية والانخراط فيها. عادة ما ينعزلون عن غيرهم في الفصول الدراسية، ولا يحبذون المشاركة والمساهمة، بل يحجمون عن الكلام، ولا يمارسون اللغة الهادف، مع أنَّ الممارسة هي شرط أساسي في إجادة اللغة وإتقانها. فقد رأت مجموعة من الدراسات العلمية التجريبية منها والميدانية أنّ القلق يسبب انزعاجاً لمتعلم اللغة الأجنبية ويثير مجموعات من السلوكيات المناقضة لتطوير الكفاية اللغوية مثل التوجس من الاتصال، والعناية المفرطة بالكلام أثناء التحدث، وإنكار القدرة على ممارسة اللغة، وزيادة الانتباه الذاتي، والتقييم السلبي للأداء اللغوي، والاضطرابات العصبية، والانعزال عن الممارسة اللغوية والمشاركة فيها (Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999). علاوة على ذلك، فإن هناك أدلة علمية تشير إلى أنّ للقلق اللغوي علاقةً سلبيةً بالنجاح الأكاديمي في تعلّم اللغة الفرنسية، حيث أشارت هذه الدراسات أنّ المتعلم الأشد قلقاً يكتسب مجموعة من المفردات اللغوية بسرعة أقلّ واسترجاعها أشدّ صعوبةً مقارنةً بنظرائه الذين هم أقلّ قلقاً (Chastain,1975; Gardner, 1985).

وحسب نتائج التحليل فإنّ الذكور أقلّ كفاية من الإناث في الممارسة اللغوية. ويعزو الباحثون ذلك لما تتميز به الإناث من استقرار ذاتي، وقدرة على التركيز في أهدافهن التعليمية، والمهام الدراسية الموكلة إليهن أكثر من الذكور. علاوة على ذلك كثرت المشتتات الذهنية والفكرية التي تسيطر على الذكور في الوقت الحاضر، والتي تمنعهم من صقل مهاراتهم اللغوية بكثرة الاستذكار لدروسهم في مادة اللغة العربية، واكتشاف عن قدراتهم الداخلية، وتسخيرها في خدمة الأهداف الدراسية، وتحقيق أعلى مستويات الإتقان اللغوي. ولعل هذه النتائج تدعم نتائج الدراسات السابقة حيث إنّها (أي الدراسات السابقة) أثبتت بأنّ الإناث أفضلُ من الذكور في المجال الأكاديمي بصورة عامة، وفي تعلّم اللغات الأجنبية بصفة خاصة (ميكائيل إبراهيم، 2009).

وعلى مدرسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بذل مزيد من الجهود للتقليل من السلوكيات التي تنفر المتعلم من الانخراط التعلّمي وعليهم أن يساعدوا دارسيهم على تصميم الأهداف العلمية التي تؤدي إلى الانخراط الفعلي، وبالتالي تحقيق الأهداف العلمية المنشودة. ولقد أوْصى علماء تعليم اللغات الأجنبية المدرسين بتجنب الممارسات والسلوكيات التي تؤدي إلى المنافسة السلبية بين المتعلمين والتي يكون جلّ الاهتمام فيها منصباً على الدرجة، لأن ذلك سيفاقم الوضع، وينمي القلق.

ومن التصرفات التي أثبتت الدراسات أنّها تسبب القلق النفسي هي: المقارنة العلنية بين إنجازات الطلبة، وردّ الفعل العدائي تجاه بعض الطلبة بسبب المقارنة غير العادلة، والتركيز المفرط على تقويم الأداء، والاختبار لا على الكفاية اللغوية، والتهكم من الأداء لمتدني المستوى، والتركيز على تصحيح الأخطاء خاصة أمام جمهور الطلاب (ميكائيل إبراهيم، 2009) و(Bailey, 1983). كما لا يجوز لمعلمي اللغة أنّ يصبوا كلّ اهتماماتهم على الطلبة المتميزين فقط، بل لا بدّ من التركيز على الضعاف أيضاً على حد سواء. بل يجب عليهم إعطاء أولوية لمتدني المستوى لمساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم اللغوية. وبما أنّ ارتكاب الأخطاء اللغوية جزء من عملية التعلم لذا لا يجوز أنّ يتمّ تصحيح الأخطاء بصورة تؤدي إلى نتائج عكسية (Young, 1991).

إنّ الانخراط في عملية تعليمية هدف مرجو، وهو ظاهرة متعددة الأبعاد، ويمكن تنشئته من خلال ممارسة الأساتذة مع تلاميذهم. لذا، تعد خبرة الأساتذة في تلبية الحاجات النفسية والتعليمية من أهمّ عوامل انخراط المتعلمين، وبالتالي تنمية مهاراتهم في اللغة العربية ميزة تفوق جميع اللغات الأخرى المدروسة حيث إن طلبة اللغة العربية في الغالب يقبلون عليها بشغف شديد بسبب علاقتها الوطيدة مع دينهم الحنيف، وكل ما يُحْتاَجُ من الأساتذة هو تغذية هذا الشغف وتلك الرغبة الأصيلة من خلال تسلسل منطقي للمعلومات، والحيوية في إلقائها، والتعامل الإيجابي، والاستقلالية، والتشجيع على الممارسة اللغوية داخل الفصل وخارجه في جوٍّ حرٍّ بعيد كلّ البعد عن الانتقادات، وتصيّد الأخطاء.

التوصيات

1. تطبيق دراسات ميدانية مشابهة في دول مثل إندونيسيا على اعتبار أن اللغة العربية هي من اللغات الثانية في بعض جامعاتها للتأكد من ثبات المقياس، وإمكانية تعميمه على مثل هذه المجتمعات البشرية.
2. توفير الكتب والمراجع والقصص التي من شأنها تنمية وتطوير مهارات اللغة العربية عند الطلبة.
3. تزويد الطلبة بالبرامج الحديثة والأجهزة المتطورة السمعية منها والمرئية لتنمية مهاراتهم اللغوية، وزيادة الحصيلة اللغوية من المفردات.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية

1. إبراهيم، ميكائيل (2011) السَّبيّ والكفاية الذّاتيّة وعلاقتهما بتعلُّم اللّغة العربيَّة بوصفها لغةً ثانيةً: دراسة حالة لمتعلمي اللَّغة العربيَّة بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلاميّة الماليزيّة، الورقة المقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للغات لمركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية. إبريل.
2. إبراهيم، ميكائيل (2009) أثر القلق اللغوي على الكفاءة اللغوية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية: دراسة ميدانية تجريبية. المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العددان 27/26، 51- 68.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية

1. Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 260- 269.
2. Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in Schools, 45(5), 369- 386.
3. Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning; looking at and through the diary studies. In Herbert, W. S. and Long, M. H. (Eds.). Classroom oriented research in second language acquisition. Newbury House, 67- 102.
4. Bandura, (1986). The explanatory and predictive scope of self- efficacy. Journal of Personality and Social Psychology, 4, 359- 37.

5. Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johson, M., & Sheldon, B. (1997). The impact of teaching strategies on intrinsic motivation. Champain, IL: Eric Clearing house on elementary and early childhood education. (Eric document reproduction service No. ED 418925.
6. Boykin, A.W. & Noguera, P. (2011). Creating the opportunity to learn: Moving research to practice to close the achievement gap. Alexandria, VA: ASCD.
7. Butler, R. (2000). What learners want to know: the role of achievement goal in shaping information seeking, learning, and interest. In Sansone & Harackiewicz, H. (Eds.). Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance (pp161- 194). London: Academic press.
8. Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language learning. Language learning, 25, 153- 161.
9. Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking component. Language learning, 49(3), 417- 446.
10. Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research. Language Learning, 41(4) 469- 512
11. Dörnyei, Z. (2001). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
12. Dörnyei, Z. 2001, Motivational strategies in the language classroom, Cambridge: Cambridge

13. Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218- 232.
14. Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 461- 475.
15. Elliot, A. J.& Sheldon, K. M. (1997). Avoidance Achievement Motivation: A Personal Goals Analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 171- 185.
16. Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of applied psychology, 82, 221- 231
17. Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. Review of educational Research, 59, 117- 142
18. Fredricks, J. A., Blumenfield, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 76(1), 59- 109.
19. Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation. Baltimore, MD: Edward Arnold.
20. Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Grunet, G. R. (1977). Intensive second language study: effects on attitudes, motivation and French achievement. Language learning, 27, 243- 261.
21. Goodland, J. I. (1984). A place called school: prospects for the future. New York: McGraw. Hill Book University Press.

22. Grier- Reed, T., Appleton, J., Rodriguez, M. Ganuza, Z. & Reschly, A. L. (2012). Exploring the Student Engagement Instrument and Career Perceptions with College Students. Journal of Educational and Developmental Psychology; 2, (2), 85- 96
23. Hair, F., Anderson, E., Tatham, L., & Black, C. (1998). Multivariate data Analysis. New Jersey: Prentice-Hall International, INC.
24. Harackiewicz, M., Barron, E., Tauer, M., Carter, M., & Elliot, J. (2000). Short- Term and Long- Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Overtime. Journal of Educational Psychology, 92,313- 330.
25. Harris, L. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. The Australian Educational Researcher, 35(1), 57- 79.
26. Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective; the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In Sansone & Harackiewicz, H. (Eds.), Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance (pp.309- 339). London: Academic press.
27. Howard, K. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. Language learning, 27, 93- 107.
28. Klem, A. M., & Connell, J. P (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74, 7, 262 – 273.
29. Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2007). Piecing together the students success puzzle: Research proposition and recommendations. ASHE higher education report, 32(2), 5, San Francisco, Jossey- Bass.
30. Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. Educational Administration Quarterly, 35, 679- 706.
31. Leuven, E. De gear, Pustjens, H., Damme, J. & Munter, A. (2009). School engagement and language achievement. A longitudinal study of gender differences across secondary school. Merrill- Palmer quarterly, 55(4), 373- 405
32. Littlewood, W. (2004). Second Language Learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), The handbook of applied linguistics (pp. 501- 523). Malden, MA: Blackwell Publishing.
33. Masters, Y., & Gregory, S. (2010). Second life: Harnessing virtual world technology to enhance student engagement and learning. In R. Muldoon (Ed.), Rethinking learning in your discipline.Proceedings University Learning and Teaching Futures Colloquium. Armidale, Australia: University of New England.
34. Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above- average children. Journal of Educational Psychology, 88(2), 203- 214.

35. Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2000). Meaning and Motivation. In Sansone C. & Harackiewicz, J. M. (eds.) intrinsic and extrinsic motivation; the search for optimal motivation and performance, New York, Academic press
36. Munns, G. & Woodward, H. (2006). Student engagement and student self- assessment: The REAL framework. Assessment in Education, 13(2), 193- 213.
37. Paris, S.G, & Oka, E. R. (1986).Children's Reading Strategies, Metacognition, and Motivation." Developmental Review. 6, 25- 56.
38. Printrich, P.R, & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self- regulated learning components of class academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33- 40.
39. Printrich, R. & Schunk, H. (2002). Motivation in education: Theory, research and application. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
40. Reyes, M. R., Brackett, M. A, Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 104(3), 700- 712
41. Russell, V.J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Schooling issues digest: Student motivation and engagement. Retrieved June 6, 2011.
42. Ryan, M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology, 43(3), 450- 461.
43. Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self- report and projective assessments of children's perceptions. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 550- 558.
44. Schiefele, J., Krapp, A., Winteler, A., (1992). Interest as a predictor of academic achievement: a meta analysis of research. In K. A. Renniger, S., Hidi, & A., Krapp (eds.). The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum.
45. Schumacker, R. E. & Lomax, G. L. (2004). Structural Equation modeling. London, Lawrence Erlbalm Associates.
46. Tinio, M.F. (2009). Academic engagement scale for grade school students. Philippine Educational Measurement and Evaluation Association, 2009, 64- 75.
47. Wolters, C.A. and Rosenthal, H. (2000). The relation between students motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. International Journal of Educational Research, 33, 801- 820.
48. Young, J. D. (1991). Creating a low- anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? The modern language journal, 75, 427- 439.