الأهداف الدافعية للإنجاز فى حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببى للتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية

الدكتور/ السيد عبدالدايم عبدالسلام سكران
المدرس بقسم علم النفس التربوى-كلية التربية
جامعة الزقـــــــــــــازيـــق

المجال العام لمشكلة البحث:

منذ أكثر من ٢٥ عاما ، اهتمت بحوث وكتابات عديدة بدراسة كيف أن بيئات التعلم فى حجرة الدراسة تؤثر على تعلم التلميذ ، ولكن انتباهات أكثر حداثة أكدت على كيف تؤثر تلك البيئات على وجهات نظر التلاميذ فى طبيعة وأهداف التعلم .(Ames, C. , 1992:261)

وظلت بحوث الدافع للإنجاز ، ولفترة طويلة ، تؤكد على الأساس المعرفى للسلوك ، ولكن فى الفترة الأخيرة بدأت تلك البحوث تكامل المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك الموجه بالهدف.(Elliott & Dweck, 1988:5-12) كما أن بحوث التعلم الفعال وأداء المهام المعرفية حددت المهارات الشخصية المعرفية المتطلبة للنجاح فى تلك المهام مع عدم تركيز على العمليات الدافعية التى تؤثر على المهام المعرفية. فالعمليات الدافعية تؤثر على بحث الأطفال عن التحديات أو تجنبها ، ومثابرتهم فى مواجهة الصعوبات او الانسحاب عنها،واستخدامهم لمهاراتهم او تنميتها.(Dweck, 1986:1040)

فى بحث لـ Ames & Ames (١٩٨٤) وصف كيف تتباين بيئات التعلم فى صورة تلميحات معلوماتية نوعية (مثل مقارنات إجتماعية مقابل تغذية راجعة تعزز الذات) ، وكيف أنها تؤثر على تجهيز التلاميذ للمعلومات وإدراكات الأداء. وفى ذلك البحث وصف Ames كيف يكوّن بناء بيئات التعلم أهدافا بارزة ، ومن ثم يؤثر على كيف يفكر التلاميذ حول أنفسهم ومهامهم والآخرين.(Ames & Ames, 1984:535-556)

فالتلميذ فى حجرة الدراسة تكون لديه الفرصة لإنجاز أهداف عديدة منها ماهو أكاديمى ومنها ماهو غير أكاديمى . على سبيل المثال: يستطيع التلميذ أن يحرز أهدافا أكاديمية عن طريق التعلم وتطوير كفايات فى مجالات متطقة بمواد دراسية ، كما أنه يستطيع أن يحرز أهدافا إجتماعية عن طريق تكوين الأصدقاء ، كما أن إتباع النظام المدرسى وقوانينه يكون هدف المسئولية الإجتماعية.(Wentzel, 1989:131-132)

ويرى كلاينبك Kleinbeck (١٩٨٩) : أن الأهداف الشخصية هى المحدد الوجدانى لسلوك الشخص ، وتلك الفكرة مقبولة بصورة واسعة فى علم النفس كما أنها مركز نظرية Locke (١٩٦٨) المسماه The goal setting حيث ترى تلك النظرية أن الأهداف هى المسئولة عن توجيه الفعل ، كما تفترض أيضا أن المحتوى النوعى للأهداف هو الأكثر تحديدا للفعل وأيضا لنتائج الأداء.(Kleinbeck, 1989:153)

ولهدف الانجاز شكلان متقابلان لقيا أغلب الاهتمام فى البحوث النفسية ، والتقابل نشأ من إرتباط كل منهما بأنماط مختلفة من العمليات الدافعية ، وأطلق عليهما بالتبادل : أهداف التعلم وأهداف الأداء (Dweck & Leggett, 1988:256) ، أو أهداف إحتواء المهمة وأهداف إحتواء الأنا (Nicholls, 1984:328) ، أو أهداف التمكن (التفوق) وأهداف الأداء (Ames & Archer, 1987:409). وعلى المستوى المفاهيمى فإن أهداف التعلم ، وإحتواء المهمة ، والتمكن يمكن تمييزها عن أهداف الأداء ، وإحتواء الأنا (Ames, 1992: 261-262). وسوف يتبنى الباحث مصطلحى أهداف التمكن وأهداف الأداء ليشير إلى شكلى هدف الانجاز.

أساسى فى هدف التمكن أن الجهد والنتيجة يسهم كل منهما فى الآخر covary ، والأشخاص يكونون موجهين نحو تطوير مهارات جديدة ، ومحاولة فهم أعمالهم ، وتحسين مستوى كفائتهم ،أو انجاز معنى التفوق على أساس معايير مرجعية الذات (Ames, 1992: 262)، وهنا يكون التأكيد على القيمة الداخلية للتعلم. ويتكون من هدف تحسين مهارات الشخص ، وادراك ان النجاح يأتى بالعمل الجاد ومحاولة فهم العمل المدرسى والتعاون مع الزملاء، وأهداف التمكن تزيد كمية الوقت الذى يقضيه التلاميذ فى تعلم المهام (Butler, 1987:) ، وتزيد مثابرتهم فى مواجهة الصعوبات (Ellist & Dweck, 1988:) ، ولكن اكثر من ذلك ارتباطهم بالتعليم بناحية كيفية . بينما يكون أساسى لهدف الأداء التركيز على قدرة الذات وفهم قيمة الذات ، والقدرة تظهر عن طريق الأداء أفضل من الآخرين ، وعن طريق إجتياز إختبارات ذات أساس معيارى فائق أو تحقيق النجاح مع أقل مجهود ، وينظر إلى التعلم على أنه طريقة للوصول إلى هدف متمنى ، كما أن قيمة الذات تتحدد بقدرة الشخص على الأداء . (Ames, 1992: 262)

وتقول سهير أنور محفوظ (١٩٩٣) وفقا لكل من Elliott & Dweck (١٩٨٨) "يوجد نمطان رئيسيان من السلوك المعرفى -الوجدانى وهما: استجابة العجز (استجابة غير متكيفة) ، واستجابة التوجه نحو الاتقان mastry-oriented (استجابة متكيفة) ، ويكمن وراءها نوعان من الاهداف ، هما: أهداف الأداء performance goal (فى حالة العجز واللاعون) ، وهنا يهتم الافراد بالحصول على أحكام حسنة حول أدائهم ويدركون الذكاء على أنه بنية ثابتة . ونمط العزو لديهم هو تجنب التحدى والاستمرار فى الإداء لمواجهة الصعوبات .. وتتناسب القدرة عكسيا مع الجهد. وينتج عن ذلك انماط وجدانية مثل القابلية للانجراح ، تهديد تقدير الذات ، القلق ، وقد يتكون الاحباط ، الشعور بالخجل والذنب وقلة المكافآت الداخلية مع تداخل المشاعر السالبة مع عدم التركيز على المهمة. وتختار المهام السهلة لعدم المخاطرة بالأخطاء. وأهداف التعلم learning goals (فى حالة التوجه نحو الاتقان) ويهتم الافراد هنا بزيادة التمكن والاتقان ، ويدرك الذكاء على أنه صفة طبيعية قابلة للنمو ، وأن التعلم يهدف إلى ذلك. ونمط العزو هو البحث عن المهام المثيرة للتحدى ، مع الاستمرار فى المواجهة الفعالةحتى تحت ظروف الفشل باظهار المثابرة ، ويرتبط الجهد بالقدرة ارتباطا عاليا لانه وسيلة للاتقان. وتتمثل الجوانب الوجدانية فى مشاعر

موجبة مثل الاثابة الذاتية ، السرور ، الفخر مع استمرار المكافآت الذاتية ، ولايحدث توزيع فى الانتباه ولكن تركيز على المهام". (سهير أنور محفوظ ، ١٩٩٣: ١٩٨-١٩٩)

وأضاف نيكولز (١٩٩٠) بعدا ثالثا هو تجنب العمل والذى يعنى أن الشخص يهدف لعدم العمل بجد ، والاعتقاد بأن النجاح فى المدرسة يعتمد على خفة الظل فى حجرة الدراسة. كما أيد ذلك ميس وهولت Meece & Holt (١٩٩٣) حيث هدفا فى دراستهما "تحليل أهداف الانجاز للتلاميذ" من خلال التحليل التجميعى إلى تصنيف ٢٥٧ تلميذا بالصفين الخامس والسادس على أساس توجهات الاتقان والأنا وتجنب العمل. (Meece & Holt, 1993:582-590)

ولكن السؤال المهم كيف يمكن لمكونات البيئة المدرسية أن تجعل التلاميذ يتوجهون نحو هدف التمكن أو هدف الأداء؟ وأجابت عن ذلك Ames (١٩٩٢) حيث قسمت بيئة حجرة الدراسة إلى مجموعة من المكونات هى : المهام ، السلطة الخارجية (المعلمون) ، التقويم والتقرير. فإذا كانت المهام من النوع الذى يجعل التلميذ يركز على الأوجه ذات المغزى أو الهدف لنشاطات التعلم ، والتى لها درجة معقولة من التحدى للتلاميذ ، وتساعد التلاميذ على تأكيد أهداف مرجعية الذات ، كما تساهم فى إستخدام وتنمية استراتيجيات تعلم نشطة. وإذا كانت السلطة من النوع الذى يركز على مساعدة التلاميذ على الاشتراك فى المناقشات واعطائهم فرصة الاستقلالية وتحمل المسئولية ، والاعتماد على الجهد وليس القدرة ... وكان التقييم يساعد على تحسين الذات والتمكن ، وعمل تقديرات خاصة وليست عامة ، وتنظيم جهد التلميذ واعطاء فرصة لتحسين الذات ... فإن الانماط الدافعية تركيز على الجهد والتعلم ، والاهتمام الداخلى فى النشاط ، والعزو للجهد والاستراتيجيات المؤسسة عليه ، واستخدام تعلم فعال ، وتكوين اتجاه موجب نحو المهام التى تتطلب جهدا عاليا. (Ames, 1992: 267)

وأهداف الإنجاز المختلفة -التى تتضمن معايير مختلفة للنجاح- تشترك مع إعتقادات مختلفة حول أسباب النجاح.

ومفهوم النجاح والفشل ظهرا فى كل بحث من بحوث دافعية الإنجاز. وهنا يتعرض الباحث لنظرية العزو السببى للتحصيل لفينر Weiner (١٩٧٩) وطورها عامى (١٩٨٠) و (١٩٨٣) والتى يركز فيها على تعليل أسباب النجاح وليس على تفسيره كنجاح.

هذه النظرية تربط نتائج التحصيل والعزو السببى والأبعاد السببية للتوقع وتغير التوقع وردود الفعل الوجدانية لتوضيح لماذا يبدأ ويستمر السلوك. و تتضمن وجهين يعرفان بالأوجه الزمنية :

الوجه الأول: يعالج نتائج التوقع واستعمال طريقة التتابع الزمنى لفحص العوامل التى تحدد التوقع . حيث أن توقعات الأشخاص لنتائج المستقبل "النجاح والفشل" -إلى حد ما- تعتمد على عزوهم السببى لنتائج سابقة. كمثال : إذا عزا تلميذ نجاحه فى إختبار ما لجهده فى إستذكار دروسه ، فإن التلميذ يتوقع النجاح فى الإختبارات المماثلة والتى (هو/هى) ذاكره.

الوجه الثاني: يعالج تغير التوقع ، حيث يزداد أو ينقص توقع النجاح كدالة العزو السببى لأى نتيجة. قال فينر (١٩٨٠) أن تغير التوقع يتحدد بالبعد الأول للسببية والذى يسمى الإستقرار الزمنى Temporal stability . وفى ضوء ذلك يمكن تصنيف أسباب مثل القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة على أساس أنها مستقرة أو غير مستقرة. فالقدرة والمهمة أسباب ثابتة نسبيا بينما الجهد والحظ أسباب أكثر تغيرا.

وعزو النتائج لسبب ثابت تقود إلى تحول كبير فى التوقع (أى زيادة بعد النجاح ونقصان بعد الفشل) أكثر من عزو النتائج لسبب أكثر تغيرا "الجهد والحظ". مثال: إذا عزا التلميذ نجاحه فى إختبار للقدرة العالية فالزيادة فى توقع النجاح فى الإختبارات المستقبلية يكون أكبر مما لو عزا التلميذ نجاحه لجهد كبير أو حظ حسن.

استخدم فينر البعد الثانى للسببية وهو بعد الموضع Locus لتمييز درجة تغير التوقع المصاحب لعزو الجهد من ذلك المصاحب لعزو الحظ. فرغم أن الجهد والحظ تصنف سويا ضمن بعد الإستقرار (كمتغيرات) فهى تصنف مختلفة داخل بعد الموضع . الجهد يعتبر تحكما داخليا للشخص بينما الحظ يعتبر تحكما خارجيا.

استخدم فينر هذا التمييز الموضعى بسبب أن الناس يعتبرون أن الجهد أكثر إستقرارا من الحظ ، وعلى ذلك يفترض أن عزو الجهد يسبب تغيرا كبيرا فى التوقع أكثر من عزو الحظ.

بعد الموضع هو مفتاح تحديد التفاعلات الوجدانية لنتائج التحصيل . عندما ينظر إلى البعدين معا "الإستقرار والموضع" يمكن توضيح العلاقة بين الأسباب والمعتقدات حول المستقبل على النحو التالى :

١- عزو النتائج لأسباب متغيرة وخارجة (الحظ) فقط ، عادة شخص يأمل نتائج جيدة فى المستقبل.

٢- عزو النتائج لأسباب ثابتة (القدرة ، المهمة) عادة شخص يتنبأ بنتائج المستقبل .

٣- عزو النتائج لأسباب متغيرة وداخلية (الجهد) عادة شخص يضبط "يتحكم فى" نتائج المستقبل.

كمثال : عزو فشل التحصيل لنقص الجهد عادة يجعل الشخص يعتقد بأن زيادة الجهد المبذول تمكنه من تحسين الأداء فى المستقبل وتقود إلى نجاح أكبر.

وتعتبر نظرية لوك locke (١٩٦٨) ربطة نظرية بين مفاهيم العزو وأهداف الانجاز ، حيث أنه إفترض أن توقعات الهدف قوة منظمة للسلوك ، ووجد أن تنظيم أهداف نوعية يؤدى الى تحسين الأداء عن طريق:

١- توجيه الانتباه: حيث تجعل الفرد يركز الانتباه على مظاهر المعلومات التى تكون وثيقة الصلة بالفعل.

٢- تربية النمو الاستراتيجى: اى أن الاهداف تساعد الفرد على تبنى استراتيجيات معينةللأداء ، وتطوير تلك الاستراتيجيات لتناسب الهدف.

٣- توجيه وتحريك الجهد: حيث أن الهدف النوعى للشخص يساعده فى تحديد وجهة الجهد.

٤- زيادة المثابرة.

ويرى أن الجهد يتوسط بين الهدف ونتيجة الأداء ، ولكنه لم يقرر عما إذا كانت توقعات الشخص لانجاز الهدف قبل أى نتيجة يعزى للجهد لم لا..كما أشار ايضا الى أن صعوبة المهمة ترتبط بتنظيم الهدف والأداء ، فصعوبة الهدف تزيد الأداء بصورة أفضل مما هو عليه فى حالة الاهداف السهلة.(Locke, 1981:125-152)

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة البحث فى التساؤل الآتى:

هل يختلف تلاميذ الصف الأول الثانوى فى تبنيهم لهدف الانجاز (التمكن / الأداء/تجنب العمل) وذلك باختلاف الأسباب التى يعزون إليها تحصيلهم المدرسى (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) والجنس (ذكر/أنثى)؟

مصطلحات الدراسة:

١- هدف الانجاز Achievement Goal

وهدف الانجاز يتعلق بأغراض سلوك الإنجاز ، ويعرف بأنه أنماط متكاملة من المعتقدات والعزوات والوجدان تولد النوايا السلوكية وتمثل بطرق مختلفة للاقتراب والبدء والإستجابة لنشاطات مرتبطة بالإنجاز.(Dweck & Legget, 1988:256) وعرفه Dweck (١٩٨٨) أنه تأثير مخطط العمليات المعرفية التى لها نتائج معرفية ووجدانية وسلوكية.(Dweck , 1986:11) وله ثلاثة أشكال هى:

(أ) هدف التمكن Mastery Goal

ويتمثل فى النشاطات التى يركز فيها الشخص على المهمة والارضاءات الداخلية بصرف النظر عن النتيجة.

(ب) هدف الأداء Performance Goal

ويتمثل فى النشاطات التى يركز فيها الشخص على الذات والارضاءات الخارجية مع التركيز الشديد على نتيجة المهمة.

(ج) تجنب العمل Work Avoidence

ويتمثل فى الاعتقاد بأن النجاح يأتى بدون عمل جاد

٢- العزو السببى للتحصيل Causal Attribution for Achievement

هو عملية معرفية عن طريقها يفسر التلميذ الاسباب التى تقع وراء تحصيله ، سواء كانت أسباب داخلية - يكون التلميذ مصدرها - ويمكن التحكم فيها وغير مستقرة مثل الجهد أو لايمكن التحكم فيها ومستقرة مثل القدرة ، أو أسباب خارجية -لايكون التلميذ مصدرها- غير مستقرة مثل الحظ ومستقرة مثل صعوبة المهمة.

الدراسات السابقة:

دراسة اميس و اميس Ames & Ames (١٩٨١) موضوعها "بناءات هدف التنافس مقابل (هدف الاداء) هدف الفردية (هدف التمكن) : ظهور معلومات الاداء السابق للعزوات السببية والوجدان" . هدفت الدراسة لبحث انماط الاستجابات الفروية والوجدانية بناء عن هدف التنافس او هدف الفردية. ودلت النتائج على ان عزو الجهد للنتائج سائد لدى ذوى الهدف الفردى ، بينما عزو الحظ سائد لدى ذوى هدف التنافس.(Ames & Ames, 1981:411-418)

دراسة اميس Ames (١٩٨٤) وموضوعها "عزوات الانجاز والتعلم الذاتى تحت بناءات هدف التنافس والفردية". تم تصميم مهمة لتلاميذ الصف الرابع والخامس عبارة عن التحصيل فى رواية وتم تقسيم التلاميذ الى : تلاميذ ذوى هدف تنافسى (الاداء) ، وتلاميذ ذوى هدف فردى (التمكن) ، ودلت النتائج على أن التلاميذ ذوى هدف الاداء اكثر عزوا للقدرة بينما ذوو هدف التمكن فهم أكثر عزوا للجهد. (Ames, 1984: 478-487)

دراسة آميس وآرشر Ames & Archer (١٩٨٨) وموضوعها: أهداف الانجاز فى حجرة الدراسة: استراتيجيات التعلم والعمليات الدافعية. ومن بين اسئلة الدراسة ١- كيف أن ادراكات التلاميذ لاهداف حجرة الدراسة ترتبط مع اختيارهم للمهام ، واتجاهاتهم واعتقاداتهم حول أسباب النجاح والفشل؟ وتكونت عينة الدراسة من ١٧٦ تلميذا (٩١ ولدا ، ٨٥ بنتا) فى الصفوف من الثامن حتى الحادى عشر . وتم قياس توجه الهدف عن طريق مقياس مكون من ٣٤ عبارة تقيس توجه المهمة (١٩ عبارة) ، وتوجه الأنا (١٥ عبارة) مستخلصة من التحليل العاملى لـ ٤٠ عبارة ، كما تم قياس العزو السببى (القدرة ، الجهد ، الاستراتيجية ، المهمة ، المعلم). وتم حساب معامل الارتباط المسمى Zero-order correlation بين كل من أهداف التمكن وأهداف الأداء وبين المتغيرات الأخرى. ومن النتائج ارتباط الجهد والاستراتيجية والمعلم -كأسباب لعزو النجاح- ايجابيا بهدف التمكن ، بينما ارتبطت الاستراتيجية بدرجة أعلى بهدف الاداء . وارتبطت سهولة المهمة سلبا بهدف التمكن. وبالنسبة لاسباب الفشل فقد ارتبط المعلم -كسبب للفشل- سلبا بهدف التمكن ، وكل من الاستراتيجية وصعوبة المهمة ايجابيا بهدف الاداء. (Ames & Archer, 1988: 260-267)

دراسة تسالسكى Zaleski (١٩٨٨) وموضوعها: العزوات والعواطف المرتبطة بانجاز الاهداف فى المستقبل. ومن بين أهدافها دراسة العلاقة بين اسباب العزو (الجهد ، القدرة ، الحظ ، صعوبة المهمة) وانجاز الهدف. وتكونت العينة من ١٦٦ طالبا ، ١٦٥ طالبة بالجامعة . وتكونت أداة القياس من ٥٨ سؤالا تقيس ابعاد الهدف ، ابعاد الفعل ، العزوات لانجاز الهدف. ودلت النتائج على أنه عند سؤال الطلاب عن الاسباب التى يعزونها لانجاز اهداف مستقبلية فانهم يميلون للعزو لاسباب داخلية، وعندما توزع على

فترات زمنية طويلة فإنهم يعزونها لاسباب خارجية تزيد بالنسبة للنجاح وتقل بالنسبة للفشل. (Zaleski, 1988: 563-568)

دراسة نيكولز وآخرين Nicholls & et. al. (١٩٨٩). وموضوعها هل يمكن لنظرية الدافع للانجاز ان تنجح مع مفهوم واحد فقط للنجاح؟. ورغم أن معظم نظريات الدافعية ايدت الافتراض بوجود بعد واحد للنجاح-الفشل ، إلا أن هؤلاء قدموا دليلا على وجود بعدين متعامدين للنجاح هما: توجه المهمة(هدف التمكن) وتوجه الأنا (هدف الاداء). حيث وضعوا مقياسا لاهداف الانجاز يتكون من أربعة أبعاد هى: هدف التمكن ، هدف الاداء ، تجنب العمل ، الاغتراب الأكاديمى. كما تم عمل مقياس للاعتقادات حول أسباب النجاح فى المدرسة تتضمن عوامل: الجهد ، القدرة ، الحظ المتضمنة فى نظرية العزو وأضافوا أبعادا أخرى ، وتم تطبيق المقاييس على عينة (لم يذكر العدد) من تلاميذ الصفين التاسع والثانى عشر.

أسفر التحليل العاملى لمقياس أهداف الانجاز عن وجود سبعة عوامل : الفهم ، العمل بجد ، التفوق ، تجنب ، التفوق السهل ، تجنب العمل ، الاغتراب. بحيث كان الفهم والعمل بجد هما الأقرب لمفهوم هدف التمكن ، وتجنب العمل والاغتراب الاقرب لتجنب العمل ، والباقى هم الاقرب لهدف الاداء.

أجرى التحليل العاملى لاهداف الانجاز مع أسباب النجاح : وجد أن الجهد ، والاهتمام ، محاولات الفهم والتعاون تشبعت بدرجة عالية مع هدف التمكن، بينما القدرة ، والمعرفة ، والاستراتيجيات الخارجية تشبعت مع هدف الاداء، ولم يظهر بعد تجنب العمل كبعد مستقل.(Nicholls & et. al., 1989: 187-208)

دراسة كولومبا وهيلمان Golumba & Hillman (١٩٩٠) وموضوعها " مقارنة الانماط الدافعية لدى الشباب ذوى صعوبات التعلم والاسوياء".

هذا البحث يوضح الانماط الدافعية المعرفية للشباب ذوى صعوبات التعلم والاسوياء، باستخدام النموذج النظرى لدويك Dweck ، والذى يثبت أن أهداف التعلم توجه التلاميذ نحو تنمية الكفاءة ، بينما أهداف الاداء توجه التلاميذ نحو تدعيم كفاءاتهم بالادلة ، وتلك الاختلافات فى الاهداف تظهر نتائجها فى تفسيرات مختلفة لبيئة الانجاز. كما يبحث عما اذا كانت المعالجة التجريبية لبيئة (محيط) الانجاز تعزز أو تفسد الاستجابات الوجدانية وسلوك اختيار المهمة لـ ٦٣ من ذوى صعوبات التعلم و ٦٩ من الاسوياءعندما يتم تغذيتهم بنتائج النجاح والفشل على مهمة حل مشكلة معقدة وغامضة. ودلت النتائج على أن نموذج دويك حقق قيمة تفسيرية على المستوى المفاهيمى للعمليات المعرفية والدافعية .(Golumba & Hillman, 1990)

دراسة هاو وساليلى Hau & Salili (١٩٩٠) وموضوعها "عزو وتوقع نتائج الامتحان ، وأهداف الانجاز بين الطلاب الصينيين فى هونج كونج". ومن بين أهدافها دراسة الفروق المرتبطة بالعمر

فى توجهات هدف الانجاز بين الصينيين ، كما تم بحث العلاقة بين العزوات السببية وتوجهات هدف الانجاز. تكونت العينة من ٦٠٣ تلاميذ (٣٣٤ ولد١ ، ٢٦٩ بنتا) من الصفوف الثانى والرابع والسادس . تم سؤال التلاميذ حول أقرب امتحان لهم من حيث : كيفية نتيجة الامتحان؟ توقعاتهم للنتيجة فى الامتحان القادم؟ كما تم سؤالهم عن الاسباب التى يعزون اليها آداءهم فى الامتحان وذلك بالاختيار من ١٢ سببا تجمعت حول ستة عوامل بالتحليل العاملى للمكونات الاساسية، وتم قياس أهداف الانجاز من خلال عشر عبارات خمس تقيس هدف التمكن والخمس الاخرى تقيس هدف الاداء.

تم اجراء تحليل التباين ذى التصميم العاملى ٣ × ٢ (مستوى الصف × مستوى التحصيل) والانجاز المدرك وتوقع النجاح واهداف الانجاز والعزوات السببية كمتغيرات تابعة ، ودلت النتائج على أن مرتفعى التحصيل لديهم ادراك مرتفع للانجاز وكذلك توقع عال للنجاح ، كما أنهم مرتفعو هدف التمكن ، ويعزون نجاحهم لتحسن الظروف المنزلية ، ولاسباب داخلية وقابلة للضبط. لم توجد فروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى هدف الاداء والعزوات المرتبطة بالامتحان ومساعدة الاخرين والدراسة فى المنزل. وجدت فروق مرتبطة بالعمر حيث الكبار لديهم هدف تمكن اقوى من صغار السن (بالنسبة لعينة الدراسة) ، كما أن الكبار يعزون نجاحهم لاسباب داخلية ولدراستهم بالمنزل. كما وجد ارتباط بين الاداء الحقيقى والمدرك وتوقع النجاح والعزو لاسباب داخلية (المعرفة ، الذكاء ، القدرة ، الجهد) وبين هدف التمكن. وبتحليل التباين باعتبار الجنس كمتغير مستقل دلت نتائج التحليل على عدم وجود فروق بين المجموعات وكذا عدم وجود تأثير للتفاعل بين مستوى الصف ومستوى التحصيل على المتغيرات التابعة.(Hau & Salili, 1990: 17-30)

دراسة شيوكارد وهليمان Shucard &Hillman (١٩٩٠) وموضوعها " التغذية الراجعة وشروط الهدف: التأثيرات على عزو الشباب الموهوبين". تهدف لدراسة التقديرات العزوية المعلوماتية لصعوبة المهمة ، الحظ ، القدرة ثم الجهد فى اطار:

١- بناء الهدف الفردى غير التنافسى .

٢- بناء الهدف التنافسى.

٣- شروط التغذية الراجعة للنجاح والفشل.

٤- الجنس.

تكونت العينة من ٤٠ ولدا ، ٤٠ بنتا من الموهوبين من الصف السادس حتى الثامن ، وقد أدت العينة مهمة تحت شرطى : التنافسى والفردية. وتم تقسيم العينة بناء عن نتائج النجاح والفشل إلى:

١- نجاح/نجاح ٢- نجاح/فشل ٣- فشل/نجاح ٤- فشل/فشل

ومن اهم النتائج ان هدف التمكن والتركيز على المهمة اشترك مع الجهد العالى لمواجهة الفشل.(Shucard & Hillman, 1990)

دراسة ديودا ونيكولز Duda & Nicholls (١٩٩٢) وموضوعها "ابعاد دافعية الانجاز فى العمل المدرسى والرياضة البدنية". ومن أهدافها الاجابة عن السؤال الآتى:

هل أهداف الانجاز مستقلة وتقترب من الاعتقاد حول أسباب النجاح كما يظهر ذلك فى العمل المدرسى؟

وتكونت العينة من ٢٠٧ تلاميذ (٩٩ ولدا ، ١٠٨ بنات) بالصفين العاشر والحادى عشر.

تم تدوين بيانات خاصة بجنس التلميذ والسن والصف الدراسى ..، ثم تم تطبيق مقاييس لتوجهات الهدف والاعتقادات حول مسببات النجاح ...

استخدم مقياس أهداف الانجاز فى حجرة الدراسة لنيكولز والذى يتكون من ١٩ عبارة تقيس هدف التمكن وهدف الأداء وهدف تجنب العمل وتم اضافة عبارتين تقيسان هدف التعاون فى المدرسة. ومقياس النجاح فى المدرسة يتكون من ٢٠ عبارة هى اسباب مقترحة للنجاح مسبوقة بسؤال "الناس ينجحون إذا...". بجانب مقاييس أخرى .

التحليل العاملى لمقياس أهداف الانجاز أكد على الاربعة عوامل السابقة ، ثم أجرى تحليل عاملى لمقياسى أهداف الانجاز واسباب النجاح فى المدرسة واسفر عن ارتباط هدف التمكن وهدف التعاون بالاعتقاد بأن الجهد والتعاون سبب النجاح فى المدرسة . وارتباط هدف الأداء بالاعتقاد بأن النجاح يحتاج قدرة عالية (Duda & Nicholls, 1992: 290-299).

دراسة ليونج Leung (١٩٩٣) والتى موضوعها :"الفروق بين الجنسين فى التوجهات الدافعية الأكاديمية: الطلاب الأمريكان والصينيين". وهدفت الى دراسة :

١-الفروق بين الجنسين فى العزو السببى للنجاح أو الرسوب فى المدرسة.

٢-علاقة الجنس بتوجه هدف الانجاز.

٣-الفروق عبر الثقافية فى التوجه الدافعى الأكاديمى.

اشتملت العينة على ١٣٣ طالبا أمريكيا، ٣٧٥ طالبا صينيا بالصفوف الثامن والعاشر والثانى عشر ، واكمل التلاميذ اختبارا باللغة الانجليزية يتضمن مجموعة معلومات ديموجرافية ومجموعة من العوامل المرتبطة بالتوجهات الدافعية الاكاديمية للطلاب. دلت النتائج على أن البنات فى كلتا الثقافتين شعرن بأن سبب نجاحهن فى العمل المدرسى داخلى وقابل للضبط ، ويعزون فشلهن فى العمل المدرسى لنقص الجهد ، كما أنه لديهن احساس قوى بالمسئولية الشخصية عن التحصيل الاكاديمى أكثر من الاولاد.

البنات الامريكيات سجلن درجات أعلى فى هدف احتواء المهمة (التمكن) ، كما أنه يعزون فشلهن لصعوبة المهمة. (Leung, 1993)

تعقيب على الدراسات السابقة:

١-من حيث الموضوع والهدف: نجد ان معظم الدراسات كان موضوعها مهتما بتوجهات هدف الانجاز ، ولكن الاختلاف كان فى ربطها بمتغيرات اخرى مثل جنس التلميذ كما فى دراسة ليونج ١٩٩٣ حيث كان موضوعها "الفروق بين الجنسين فى التوجهات الدافعية الاكاديمية...." وكانت دراسة عبر ثقافية ، كما ظهر الجنس كمتغير مستقل ايضا فى دراسة هاو وساليلى ١٩٩٠. واهتمت دراسات اخرى بربطها باسباب العزو (ديودا ونيكولز ١٩٩٢ ، وهاو وساليلى ١٩٩٠ ، شيوكارد وهليمان ١٩٩٠ ، .....). بينما هناك دراسات كان هدفها الاول هو التعرف على مكونات هدف الانجاز ثم ربطه بمجموعة من المتغيرات كما فى دراسة نيكولز واخرين ١٩٨٩ حيث هدفت الى التعرف على ماإذا كان هناك بعد واحد أم اكثر للنجاح.

٢- من حيث العينة: تراوحت اعداد العينات مابين ٨٠ حتى ٦٠٣ ، كما تم الاختيار من الصفوف الثانى حتى الثانى عشر ، ودراسة واحدة كانت عينتها من الجامعة. والاعداد الصغيرة كانت من الفئات الخاصة مثل ذوى صعوبات التعلم او الموهوبين.

٣- من حيث الادوات: قامت معظم الدراسات بتصميم اداة لقياس توجه هدف الانجاز فيما عدا دراسة ديودا ونيكولز والتى استخدم فيها مقياس معد من قبل ، اما اسباب العزو فقد قيست بمقياس اسباب النجاح فى المدرسة او عن طريق السؤال المباشر للتلاميذ عن الاسباب التى يعزون اليها فشلهم او نجاحهم فى المدرسة.

٤- من حيث الاساليب الاحصائية: كان التحليل العاملى ، وكذلك تحليل التباين ذو التصميم العاملى ومعامل الارتباط من أكثر الاساليب الاحصائية استخداما فى الدراسات السابقة.

٥- من حيث النتائج: من اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسات السابقة :

وجود فروق بين البنين والبنات وكبار وصغار السن فى اهداف الانجاز ، استقلالية اهداف الانجاز وارتباطها بالاسباب التى يعزو اليها التلاميذ نجاحهم وفشلهم فى المدرسة .

ومن هنا كانت فروض البحث على النحو التالى:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين البنين والبنات فى أهداف الانجاز فى حجرة الدراسة.

٢- يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ نجاحهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف التمكن كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة.

٣- يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ نجاحهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف الاداء كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة.

٤- يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ نجاحهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف تجنب العمل كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة.

٥- يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ فشلهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف التمكن كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة.

٦- يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ فشلهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف الاداء كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة.

٧- يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ فشلهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف تجنب العمل كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة.

خطة الدراسة

العينة:

العينة الاستطلاعية: (نهاية ديسمبر من العام الدراسى ١٩٩٤/١٩٩٥)

تكونت العينة الاستطلاعية من ١٣٦ طالبا (٦٦ ولد + ٧٠ بنتا) من الصف الاول الثانوى بمدارس الزقازيق الثانوية الحكومية.

العينة النهائية: (فبراير من العام الدراسى ١٩٩٤/١٩٩٥)

تكونت العينة النهائية من ٢٦٣ طالبا (١١٥ ولدا + ١٤٨ بنتا) بالصف الاول الثانوى من نفس المدارس التى اختيرت منها العينة الاستطلاعية.

الأدوات:

١- مقياس أهداف الانجاز:

قام نيكولز وآخرون (١٩٨٩) باعداد مقياس يهدف لقياس هدف التمكن وهدف الاداء بالاضافة الى تجنب العمل. ويتكون هذا المقياس من ٢٧ عبارة موزعة على سبعة أبعاد مشتقة من التحليل العاملى وهى: الفهم (٧ عبارات) ، العمل بجد (عبارتان) ، التفوق (٥ عبارات) ، تجنب الدونية (عبارتان) ، التفوق السهل (عبارتان) ، تجنب العمل (٥ عبارات) ، الاغتراب (٤ عبارات).

البعد الاول والثانى يشيران الى هدف التمكن ، البعد الثالث فقط يشير الى هدف الاداء وعند اضافة البعد الرابع والبعد الخامس ظهر انخفاض بسيط فى الثبات ، والبعد السادس والسابع يشيران الى تجنب العمل.

جدول رقم (١) يوضح معاملات الثبات لابعاد مقياس أهداف الانجاز كما حسبها معد المقياس على العينات الاربع

العينة / البعد	الاول	الثانية	الثالثة	الرابعة
الاول	٨٤و٠	٨٨و٠	٨٥و٠	٨٥و٠
الثانى	٨٠و٠	٧٥و٠	٨٢و٠	٦٨و٠
الثالث	٧٧٩و٠	٨٦و٠	٨٤و٠	٨٥و٠
الرابع	٧٤و٠	٨٦و٠	٨٤و٠	٨٥و٠
الخامس	٧٨و٠	٨٤و٠	٧٦و٠	٨٦و٠
السادس	٨٧و٠	٨٨و٠	٨٥و٠	٨٦و٠
السابع	٨٤و٠	٨٧و٠	٨٩و٠	٨٢و٠

وقد قام الباحث الحالى بتقنين المقياس على العينة الاستطلاعية على النحو التالى:

أولا : صدق المقياس

نظرا لأن المقياس معد من قبل ، لذلك فإن أنسب انواع الصدق هو الصدق العاملى التوكيدى.

قام الباحث الحالى عن طريق استخدام حزمة البرامج الاحصائية LISREL8 باجراء التحليل العاملى التوكيدى كما يلى:

١-- تكوين نموذج ثلاثى كالآتى:

البعد الاول والثانى تمثل هدف التمكن ، البعد الثالث والرابع والخامس تمثل هدف الاداء ، البعد السادس والسابع تمثل تجنب العمل.

اختبر الباحث نموذج العوامل الثلاث والذى اسفر عنه التحليل العاملى للمكونات الاساسية لمعد الاختبار ويوضح الجدول التالى التشبعات والخطأ وقيم "ت":

جدول رقم (٢) يوضح تشبعات أبعاد مقياس أهداف الانجاز على العوامل الثلاث وكذلك الخطأ المعيارى للتشبع وقيم "ت"

الابعاد	البيان	العامل الكامن الاول (توجه المهمة)	العامل الكامن الثانى (توجه الانا)	العامل الكامن الثالث (تجنب العمل)
الاول	التشبع	٠,٥٣		
	الخطأ	٠,١٥		
	ت	٣,٥٥		
الثانى	التشبع	٠,٣١		
	الخطأ	٠,١٣		
	ت	٢,٣٥		
الثالث	التشبع		٠,٤٥	
	الخطأ		٠,١٥	
	ت		٢,٩٧	
الرابع	التشبع		٠,٢٣	
	الخطأ		٠,١٢	
	ت		١,٨٨	
الخامس	التشبع		٠,١١	
	الخطأ		٠,١٧	
	ت		٠,٦٣	
السادس	التشبع			٠,٧٦
	الخطأ			٠,٢٦
	ت			٢,٨٩
السابع	التشبع			٠,٥٦
	الخطأ			٠,١٧
	ت			٣,٢٥

ويكون التشبع دال إذا كانت قيمة "ت" لاتقع فى الفترة [١,٩٦ ، -١,٩٦] (Joereskog& Soerbom,1993:121)

ويتضح من الجدول السابق ان مؤشرات الصدق للبعدين الرابع والخامس غير دالة.

كما أن شروط حسن المطابقة كانت كالآتى:

جدول رقم (٣) يوضح مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الثلاث السابق

المؤشر	القيمة	المطلوب ان تكون:
كا ٢	٢٣,٨٣	اقل مايمكن
مستوى الدلالة	٠,٠١٣	غير دالة
درجات الحرية	١١	
نسبة كا٢	٢,١٧	
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٤	يقترب من الواحد الصحيح
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٦	" " " "
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠٨٥	" " الصفر
جذر متوسط مربع خطا الاقتراب RMSEA	٠,١١	" " "
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج ECVI	٠,٩٢	يكون أقل من مؤشر الصدق الزائف
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٥٨	المتوقع للنموج المشبع

يتضح من مؤشرات حسن المطابقة أن النموذج المفترض غير مقبول

٢- تم تكوين نموذج ثلاثى كالأتى:

البعد الاول والثانى تمثل هدف التمكن ، البعد الثالث يمثل هدف الاداء، البعد الرابع والخامس والسادس والسابع تمثل تجنب العمل.

ولكن تم رفض النموذج أيضا حيث لم تتشبع الابعاد الرابع والخامس على العامل الثالث ز كما ان شروط حسن المطابقة لم يتحقق معظمها.

٣- تم تكوين نموذج رباعى كالآتى:

البعد الاول والثانى تمثل هدف التمكن، والبعد الرابع والخامس تمثل هدف الاداء ، والبعد السادس والسابع تمثل تجنب العمل.

وأيضا تم رفض النموذج حيث لم يتشبع البعد الخامس على العامل الثالث كما لم يتحقق بعض شروط حسن المطابقة.

٤- تم تكوين نموذج خماسى كالآتى:

البعد الاول والثانى تمثل هدف التمكن ، البعد الثالث يمثل هدف الاداء ، البعد الرابع يمثل عاملا رابعا ، والبعد الخامس يمثل عاملا خامسا ، البعد السادس والسابع تمثل تجنب العمل.

وقد تراوحت التشبعات مابين ٠،٤١ ، ١,٠٦ كما أن قيم "ت" تراوحت مابين ٢٢,٧٩ ، ١٣,٧٤ وهذا يعنى تشبع كل الابعاد على عواملها، كما ان شروط حسن المطابقة قد تحققت.

صدق المحك:

استخدم الباحث صدق المحك لعاملى هدف التمكن وهدف الاداء حيث طبق على العينة الاستطلاعية مقياس توجهات الانجاز من إعداد سهير انور محفوظ والذى يقيس توجه المهمة (هدف التمكن) وتوجه الانا (هدف الاداء) وتم إختبار النموذج البنائى والذى يتكون من خمسة عوامل والذى اسفر عن وجود درجة تشبع عالية لبعدى توجه المهمة وتوجه الانا فى مقياس توجهات الانجاز على عاملى هدف التمكن وهدف الاداء فى المقياس الحالى كما تحققت شروط حسن المطابقة .

صدق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المقياس بدون المفردة (إعتبار المقياس بدون المفردة كمحك للمفردة) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٠٤ ، ٠,٤٠ وكانت جميعها دالة فيما عدا ٠,٠٤ وهى مقابلة للعبارة رقم "٣".

الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ حيث كان:

١- ثبات المفردات وذلك عن طريق حساب معامل الثبات للمقياس ككل ثم حساب معامل الثبات للمقياس بعد حذف المفردة فاذا قل الثبات دل على اهمية المفردة فى رفع ثبات الاختبار والعكس صحيح ، وقد اسفرت تلك الخطوة عن استبعاد المفردة "٣".

٢- الثبات الكلى للمقياس بلغ ٠,٦٩٧.

ونظرا الى أن الباحث الحالى يهدف الى قياس أهداف التمكن وأهداف الاداء وتجنب العمل ، ولذلك استبعد العاملين الرابع (عبارتان) والخامس (عبارتان) واصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من ثلاثة عوامل واثنين وعشرين مفردة.

تصحيح المقياس:

تم وضع اربعة اختيارات أمام كل عبارة وهى دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، بحيث تصحح العبارة الموجبة على اساس ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ والعكس فى تصحيح العبارة السالبة.

الصورة المبدئية للمقياس ملحق رقم (١) والصورة النهائية ملحق رقم (٢).

٢- مقياس العزو السببى للتحصيل:

قام الباحث الحالى باختيار اربعة اسباب يعزو اليها التلاميذ تحصيلهم ، وهى الاسباب الاكثر تكرارا فى البحوث والتى ايضا قد تضمنتها نظرية العزو لفينر وهى : الجهد ، القدرة ، الحظ ، المهمة.

الجهد والقدرة كعوامل داخلية ، والحظ والمهمة كعوامل خارجية ، الجهد والحظ كعوامل غير مستقرة والقدرة والمهمة كعوامل مستقرة.

وتم انتقاء ثلاث عبارات تدل على العزو السببى للنجاح ، وثلاث أخرى تدل على العزو السببى للفشل لكل سبب من الاسباب الاربعة بحيث اصبح عدد العبارات ٢٤ عبارة ، وتم اجراء التحليل العاملى لتلك العبارات وتم استخلاص العوامل التالية بعد التدوير (الصدق الاحصائى):

جدول رقم(٤) يوضح تشبعات المفردات على عواملها المستخلصة من التحليل العاملى لمفردات مقياس العزو السببى للتحصيل

العوامل لمفردات	نجاح قدرة	فشل قدرة	نجاح جهد	فشل جهد	نجاح حظ	فشل حظ	نجاح مقرر	فشل مقرر
	٠,٧٢٣							
١	٠,٧٠٧							
١	٠,٦٧٠							
١	٠,٥٤٥							
		٠,٧٩٠						
٢		٠,٦٨٤						
١		٠,٤٧٩						
			٠,٨٠٩					
١			٠,٦٥٤					
٢				٠,٨٠٠				
				٠,٥٠٥				
					٠,٥٨٥			
١					٠,٥٤٧			
٢						٠,٧٤٢		
						٠,٧١٢		
١						٠,٦٤٩		
١							٠,٨٨٧	
٢							٠,٤٥٦	
٢								٠,٧٤٣
								٠,٦٨٥
١								٠,٥٤٨

صدق المفردات:

حسب الصدق للمفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المقياس بدون المفردة ، وتراوحت معاملات الارتباط مابين ٠,١٨٦ ، ٠,٥٠٣ وكانت جميعها دالة.

الثبات:

تم حساب معامل الثبات للاختبار ككل وللمفردات باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث:

١- بلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٣٦٤

٢- تم حساب الثبات للمفردات عن طريق حساب الثبات للمقياس ككل فى حالة حذف المفردة ، وظهر لجميع المفردات اهمية فى ثبات المقياس.

تصحيح المقياس:

تم وضع خمسة اختيارات امام كل عبارة وهى : موافق جدا ، موافق ، محايد ، معارض ، معارض جدا وتأخذ العبارة الموجبة ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ ، صفر والعكس مع العبارة السالبة.

الصورة المبدئية للمقياس ملحق رقم (٣) والصورة النهائية ملحق رقم (٤)

الاجراءات:

بعد التأكد من صلاحية المقياسين لجمع البيانات من العينة النهائية والوصول الى النتائج وتفسيرها اتبع الباحث مايلى:

١- طبق المقياسين على طلاب الصف الاول الثانوى من بعض مدارس مدينة الزقازيق محافظة الشرقية.

٢- تم تصحيح المقياسين .

٣-عن طريق الحاسب الالى تم حساب المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء ومعامل التفلطح لدرجات الطلاب فى ابعاد المقياسين للكشف عن اعتدالية التوزيع حتى يمكن تحديد نوع الاحصاء المناسب كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) يوضح المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى ومعاملى الالتواء والتفلطح لمتغيرات البحث

المتغيرات البيان	هدف التمكن	هدف الاداء	تجنب العمل	اسباب النجـــاح				اسباب الفشـــل			
				القدرة	الجهد	المقرر	الحظ	القدرة	الجهد	المقرر	الحظ
المتوسط	٢٦,٣	١١,٨	٢٣,٦	٨,٨٠	٥,٢٩	٥,٣٧	٨,٩٦	٣,٢٤	٢,١٩	٧,٠٢	,١٣
الوسيط	٢٧	١٢	٢٤	٩	٥	٦	٩	٣	٢	٧	٢
لانحراف المعيارى	٣,٥٨	٢,٦٤	٤,٣	١,٨٥	١,٧	١,٦١	٢,٢٨	١,٩٩	١,٨١	٢,٤	,٦٧
معامل الالتواء	٠,٩٦- *	٠,٢٣-	٠,٦-	٠,٧-	٠,٥-	٠,٣-	٠,٨-	٠,٤٤	٠,٩٩	٠,٣	,٧٨
معامل التفلطح	٠,٤٧	٠,٨١	٠,١٩	١,٥٧	٠,٢٩	٠,٤٠	٠,٨٦	٠,٣٦	٠,٧٥	٠,٢٦	,٥٣

* الخطأ المعيارى لمعامل الالتواء = ٠,١٥ ، ولمعامل التفلطح= ٠,٣٠ ، وجميع الارقام مقربة لاقرب رقمين عشريين.

فى الجدول السابق يتضح عدم اعتدالية توزيع درجات متغيرات البحث حيث كان معامل الالتواء ومعامل التفلطح أو إحداهما على الاقل اكبر من ضعف الخطأ المعيارى ، فيما عدا درجات المقرر كسبب للنجاح او الفشل. وبالتالى تم إستخدام احصاء لابرامترى حيث حسب معامل الارتباط بطريقة سبيرمان كما تم حساب الفروق باستخدام معادلة مان ويتنى كبديل لاختبار "ت".

النتائج وتفسيرها

نتائج اختبار صحة الفرض الاول وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين البنين والبنات فى اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين البنين والبنات باستخدام طريقة مان-ويتنى كبديل لاختبار "ت" والجدول التالى بين النتائج الخاصة بذلك:

جدول رقم (٥) يوضح نتائج اختبار مان-ويتنى للفروق بين البنين والبنات فى اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة

لابعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	U	W	Z
دف التمكن	البنين	١١٥	١٣٩	٧٧٠٤,٥	١٥٩٨٥,٥	١,٣٢١٤-
	البنات	١٤٨	١٢٦,٥٦			
دف الاداء	البنين	١١٥	١٣٦,٩٨	٧٩٣٧,٥	١٥٧٥٢,٥	٩٤١٤.-
	البنات	١٤٨	١٢٨,١٣			
نب العمل	البنين	١١٥	١٣٨,٤٧	٧٧٦٦,٥	١٥٩٢٣,٥	١,٢١٨٦-
	البنات	١٤٨	١٢٦,٩٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين البنين والبنات فى اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة وهذا يتعارض مع نتائج دراسة ليونج (١٩٩٣) ، ويتفق مع دراسة هاو وساليلى (١٩٩٠).

ويفسر الباحث ذلك بأن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية دائما مهيئين من الناحية النفسية على ضرورة التحصيل الجيد حتى يمكنهم تحقيق املهم وامل ذويهم وعلى ضرورة بذل الجهد يتساوى فى ذلك الولد والبنت ، وساعد فى ذلك وسائل الاعلان ونظرة الطلبة وأولياءالامور الى الثانوية العامة وكانها مرحلة عنق الزجاجة

نتائج اختبار صحة الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ نجاحهم فى المدرسة (القدرة ن الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف التمكن كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة".

ولاختبار صحة هذا الفرض وكذلك الفروض من الثالث حتى السابع فقد حسب الباحث معاملات الارتباط بين أسباب العزو واهداف الانجاز ، باستخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان وذلك من خلال حزمة البرامج الاحصائية SPSS وكانت النتائج كما هو موضح بجدولى (٧) ، (٨).

جدول رقم (٧) يوضح معاملات الارتباط بين اسباب عزو النجاح واهداف الانجاز فى حجرة الدراسة

اسباب العزو / هداف الانجاز	القدرة	الجهد	الحظ	المقرر
هدف التمكن	٠,٠٤	٠,١٧**	٠,١٥*	٠,٠٤
هدف الاداء	٠,١٣*	٠,٠٧	صفر	٠,١٦**
تجنب العمل	-٠,٢٠**	٠,٠٢	٠,٢٢٨**	-٠,١٢

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ، ** دال عند مستوى ٠,٠١ ، والارقام مقربة الى اقرب رقمين عشريين.

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال بين هدف التمكن كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة وكل من الجهد والحظ كسببين من اسباب عزو النجاح ، بينما لم يوجد ارتباط بين هدف التمكن وكل من القدرة والمقرر.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة آميس وآميس (١٩٨١) فى ارتباط هدف التمكن بالجهد ، بينما اختلفت النتيجة فى ارتباط هدف التمكن بالحظ ، واتفق ذلك ايضا مع دراسة آميس (١٩٨٤) ، وآميس وآرشر (١٩٨٨) ، ونيكولز وأخرين (١٩٨٩) ، وهاو وساليلى (١٩٩٠) ، وديودا ونيكولز (١٩٩٢) ، وليونج (١٩٩٣) ، وتعارضت مع دراسة هاو وساليلى (١٩٩٠) من حيث ارتباط هدف التمكن مع القدرة.

وتلك النتيجة تتفق الى حد ما مع الاطار النظرى والذى أكد على أن ذوى هدف التمكن يعزون نجاحهم للجهد المبذول . ويفسر الباحث تلك النتيجة بان طلاب الصف الاول الثانوى- المدفوعين اساسا للتحصيل الجيد حتى يساعدهم فى تحقيق التفوق الذى يرضيهم -مطالبون داخليا ببذل اقصى مايمكن من جهد ويعتمدون فى جزء بسيط على التوفيق فى توجيه الجهد (الحظ).

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ نجاحهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ن الحظ ، المهمة) وهدف الاداء كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة".

ويتضح من الجدول رقم (٧) وجود ارتباط دال احصائيا بين هدف الاداء كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة وكل من القدرة والمقرر(المهمة) كسببين من اسباب عزو النجاح ، بينما لم يوجد ارتباط بين هدف الاداء وكل من الجهد والحظ.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من نيكولز واخرين (١٩٨٩) ، وديودا ونيكولز (١٩٩٢). ويتفق ذلك مع الاطار النظرى والذى يؤكد على أن ذوى هدف الاداء يؤيدون كفاءتهم بالادلة ويعتمدون على قدرتهم بعكس ذوى هدف التمكن .

ويفسر الباحث ذلك بأن طلاب الصف الاول الثانوى -المدفوعين للتحصيل من اجل إرضاء ذويهم واظهار قدرتهم ، أو من أجل تحقيق مكسب مادى او معنوى- لايعنيهم الجهد بل يركزون على قدرتهم واعطاء ادلة لذويهم تؤكد ان لديهم قدرة اعلى من نظرائهم فى الانجاز ن كما يشيرون الى سهولة المقرر بالنسبة لقدرتهم.

نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ نجاحهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف تجنب العمل كهدف من أهداف الانجاز فى حجرة الدراسة".

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود ارتباط دال بين هدف تجنب العمل كهدف من أهداف الانجاز فى حجرة الدراسة وكل من القدرة (ارتباط سالب) ، والحظ كسببين من اسباب عزو النجاح ، بينما لم يوجد ارتباط بين تجنب العمل وكل من الجهد والمقرر.

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن الصنف الثالث من الطلاب -الذين يتجنبون أى عمل أو بذل الجهد ، ويتضايقون من تكليفهم بواجبات منزلية او مهام محددة - ينسبون نجاحهم للحظ وبدرجة عالية، وهم دائما بعيدون عن المقرر-على الاقل من الناحية النفسية- ويتجنبون بذل أى جهد ، والارتباط السالب بالقدرة دليل على أن ثقتهم فى قدرتهم على انجاز اى عمل منخفضة او انه كلما حققوا نجاحا كلما قل ان يعزوا هذا النجاح لقدرتهم.

نتائج اختبار صحة الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ فشلهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف التمكن كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة.

ويوضح الجدول التالى نتائج اختبار صحة هذا الفرض وكذلك الفروض حتى السابع

جدول رقم (٨) يوضح معاملات ارتباط اسباب عزو الفشل واهداف الانجاز فى حجرة الدراسة

اسباب العزو / اهداف الانجاز	القدرة	الجهد	الحظ	المقرر
هدف التمكن	-٠,٠٥	-٠,١٧**	-٠,١٣*	صفر
هدف الاداء	٠,٠٧	-٠,٠٢	٠,٠١	-٠,١٣*
تجنب العمل	-٠,٠٦	-٠,١٤**	-٠,٢٢**	٠,١٦**

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ، ** دال عند مستوى ٠,٠١ ، والارقام مقربة لاقرب رقمين عشريين

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط سالب دال بين هدف التمكن كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة وكل من الجهد والحظ كسببين من اسباب عزو الفشل ، بينما لم يوجد ارتباط بين هدف التمكن وكل من القدرة والمقرر (المهمة).

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من أميس وأميس (١٩٨١) ، ودراسة ليونج (١٩٩٣) ، بينما تعارضت مع دراسة أميس (١٩٨٤) ، وأميس وآرشر (١٩٨٨).

وهذا يتفق مع الاطار النظرى حيث ان الطلاب ذوو هدف التمكن والذين يركزون على المهمة لذاتها يميلون لعزو فشلهم لضعف الجهد اى انهم لم يبذلوا الجهد المطلوب لتحقيق النجاح ، ويضاف الى ذلك وجود نسبة بسيطة من سوء الحظ ، بينما لايرتبط ذلك بضعف القدرة او صعوبة المقرر.

ويفسر الباحث ذلك بان طلاب الصف الاول الثانوى (عينة البحث) والذين يتميزون بتوجههم نحو الاتقان والذى قد يمثل الفشل فى نظرهم عدم الحصول على درجة معينة أو تحقيق ترتيب معين بالنسبة لزملائهم ولا يعنى رسوبهم فى المهمة (المقرر) حيث انهم يمتازون بالمثابرة وبذل الجهد فينسبون ذلك الى انهم لم يبذلوا جهدا كافيا او ان هناك درجة قليلة من عدم التوفيق.

نتائج اختبار صحة الفرض السادس وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على انه: "يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ فشلهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف الاداء كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة".

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود ارتباط سالب ودال بين هدف الاداء كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة والمهمة كسبب من اسباب عزو الفشل ، بينما لم يوجد ارتباط بين هدف الاداء وكل من القدرة ، الجهد ، الحظ.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة أميس وآرشر (١٩٨٨) حيث ترى تلك الدراسة أن هدف الاداء يرتبط ايجابيا مع صعوبة المقرر .

وهذا يتفق مع الاطار النظرى فى بعض اجزائه حيث ان الطلاب ذوو هدف الاداء والذين يركزون على الارضاءات الخارجية يميلون لعزو فشلهم الى صعوبة المقرر ، وضعف القدرة.

ويفسر الباحث ذلك بأن طلاب الصف الاول الثانوى (عينة البحث) والذين يتميزون باستراتيجيات هدف الاداء والذى يمثل الفشل عندهم هو عدم تحقيق المهمة بأكملها ينظرون الى المقرر على اساس انه يتحدى قدرتهم فى تحقيق النجاح وبالتالى يظهر الارتباط السالب واضحا بين هدف الاداء والمقرر .

نتائج اختبار الفرض السابع وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه : "يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاسباب التى يعزو اليها التلاميذ فشلهم فى المدرسة (القدرة ، الجهد ، الحظ ، المهمة) وهدف تجنب العمل كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة".

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود ارتباط سالب ودال بين هدف تجنب العمل كهدف من اهداف الانجاز فى حجرة الدراسة وبين كل من الجهد والحظ ، وارتباط موجب ودال مع المقرر كاسباب لعزو الفشل ، بينما لم يوجد ارتباط بين هدف تجنب العمل والقدرة.

وهذا يعنى أن الطلاب الذين يتميزون بهروبهم من المسئوليات والابتعاد عن بذل الجهد او القيام بأى واجبات ينسبون فشلهم لنقص جهدهم ولسوء حظهم ولسهولة المقرر مما دفعهم لعدم بذل جهد يحقق لهم النجاح.

تعقيب عام:

يتضح من النتائج السابقة ان ذوى هدف التمكن يركزون على الجهد كسبب لتفسير نجاحهم او فشلهم ، اماذوى هدف الاداء يركزون على القدرة كسبب لتفسير النجاح والمقرر كسبب لتفسير الفشل ، بينما اولئك الذين يتجنبون العمل فيركزون على القدرة والحظ لتفسير نجاحهم والجهدوالحظ والمقرر لتفسير فشلهم .

وحيث ان هدف التمكن هدف مرغوب فيه بينما هدفى الاداء وتجنب العمل فتعد اهداف غير مرغوبة.

لذا يوصى الباحث بالاتى :

١- ضرورة ان تكون الاستراتيجية الدافعية للوالدين معتمدة على تشجيع الابناء على الاعتماد على جهدهم ، والاتجاه نحو المقرر لذاته وليس لاى منفعة مادية او معنوية حتى تنمى لديهم التوجه نحو الاتقان .

٢- المعلمون فى المدارس يمثلون الجزء الاكبر فى تكوين بيئة المدرسة والتى بدورها تمثل العنصر الاساسى فى تكوين اهداف الانجاز لتلاميذها ، لذا يوصى الباحث هؤلاء المعلمين بتحويل المقرر الدراسى - مهما كان نوعه -الى خبرة حياتية يستفيد منها التلميذ فى حياته قبل ان يستفيد منها لامتحانه ، اى انه يذاكر المقرر لذات المقرر وليس من اجل الامتحان.

٣- المسؤولون عن المناهج والخطط الدراسية لابد وان يعوا تمامابمتطلبات المجتمع والتى اصبحت تعتمد على الجهد اكثر مما تعتمد على اى شئ آخر ، فالحفظ والاستظهار قد يفيد فى جزء ولكن لايفيد فى كل الاجزاء ، والمناهج والمقررات التى لاترتبط بحياة التلاميذ وتمثل بيئاتهم على اختلافها فلن يقبل عليها التلاميذ ولن يستطع المعلم تحويلها الى خبرة حياتية.

المراجع

١- سهير أنور محفوظ (١٩٩٣): لبفروق الفردية فى التوجهات الدافعية للانجاز وعلاقتها بطلب العون الاكاديمى : دراسة استطلاعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد الخامس ، ص ص ١٩٣-٢٣٤

٢٢- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ط٣

3- Ames, C. (1984). Achievement Attributions and Self-Instructions under Computitive and Individulastic Goal Structures, J. of Educational Psychology, 76, 478-487.

4- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals , Structure, and Student Motivation, J. of Educational Psychology, 84, 3, 261-2271.

5- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systemsof Student and teacher Motivation : Toward A qualitative Defination, J. of Educatonal Psychology, 766, 535-556.

6- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in The classroom : students' Learning Strategies and Motivation Processes, J. of Educational Psychology, 80, 3, 20-267.

7- Benty, J. (1991). SPSS/PC+ Mit einer Einfuerung in Dos Betriebssystem MS-DOS, Muenchen: R. Oldenburg Verlag Gmb H.

8- Butler, R. (1987). Task-Involving and Ego-Involving properties of Evaluation : Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance, J. of Educational Psychology, 79, 474-482.

9- Duda, J. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport, J. of Educational Psychology, 84, 3, 290-299.

10- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning, American Psychologist, 41, 10, 1040-1048.

11- Dweck, C. S. & Legget, E. L. (1988). A social- cognitive Approach to Motivational and Personality, Psycholical Review, 95, 256-273.

12- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to Motivation and Achievement, J. of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.

13- Golumba, L. R. & Hillman, S. B. (1990). A comparison of Learning Disabled and nondisabled Adolescent Motivational Processes, Paper Presents at the Annual Meeting of the American Psychological Association (18th, Boston, MA, August 10-14). In Coputer Search

14- Hau, K. T. & Salili, F. (19900. Examination Result Attribution, Expectancy and Achievement Goals among Chinese Students in Hong Kong, Educational Studies 16, 1, 17-30.

15- Joereskog, K. G. & Soerbom, D. (1993). Structural Equation Modleling with the SIMPLIS Command language, Chicago: Scientific Software International, Inc.

16- Leung, J.J. (1993) Gender Differences in Academic Motivational Orientations: American and chinese students. Ph. D Dissertation, Umiversity of illinois, Urbane - Champaigon. (In computer search).

17- Locke, E. A. & Shaw, K. N., Saari, L. M. and Lathman, G. P. (1981). Goal Setting and Task Performance: 1969-1980, Psychological Bulleting, 90, 125-152.

18- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A pattern Analysis of Students' Achievement goals, J. of Educational Psychology, 85, 4, 5822-590.

19- Nicholls, G. ; Patashnick, M. ; Cheung, P. C. ; Thorkildsen, T. A. & Lauer, J. M. (1989). can Achievement Motivation Theory Succeed with only One Conception of Succeed?. In F. Halish ; J. H. L. Van Den Bercken & S. Hazlett (Eds.), International Perespectives on Achievement and Task Motivation (PP. 187-208). Amstrdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

20-Shucard, S.B. & Hillman, S. B. (1990). Feedback and Goal Conditions : Effects on Attributions of Gifted Adolescents, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Boston, August 10-14). In Coputer Search

21- Wentzel, K. K. (1989). Adolescent Classroom Goals, Standards for Performance and Academic Achievement : An Inter Actionist Perspective, J. of Educational Psychology, 81, 131-142.

22- Weiner, B. (1979). A theory of Motivation for some Classroom Experiences, J. of Educational Psychology, 71, 1, 3-25.

23- Zalaski, Z. (1988). Attributtions and Emotions Related to Future Goal Attainment, J. of Educational Psychology, 80, 4, 563-568.