



بنية العلاقات التبادلية بين عمليات الدافعية للتعلم من منظور النظرية المعرفية
الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة

إعداد

د. هبة أبوالمجد الشوربجي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية . جامعة الزقازيق

بنية العلاقات التبادلية بين عمليات الدافعية للتعلم من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة

إعداد

د. هبة أبوالمجد الشوريجي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة بنية العلاقات التبادلية (السببية) بين عمليات الدافعية للتعلم (أهداف التعلم وقيم التعلم والمقارنات الاجتماعية للتعلم وتوقعات ناتج التعلم) من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية، لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام، بلغ حجمها (٢٦٣) طالبا وطالبة، طبق عليها مقاييس عمليات الدافعية للتعلم، من إعداد الباحثة، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي، بنموذج العامل الكامن الواحد، أوضحت النتائج أن بنية عمليات الدافعية للتعلم تتكون من بناء واحد كامن يؤشر لمفهوم نفسي هو الدافعية للتعلم، وباستخدام تحليل المسار، أوضحت النتائج وجود تأثير موجب جوهرى لأهداف التعلم في قيم التعلم وتوقعات ناتج التعلم، وجود تأثير موجب جوهرى لقيم التعلم في المقارنات الاجتماعية للتعلم وتوقعات ناتج التعلم، وجود تأثير موجب جوهرى للمقارنات الاجتماعية للتعلم في توقعات ناتج التعلم، وقُدمت مناقشة لتلك النتائج، وتوصيات وبحوث مستقبلية مقترحة.

أشارت التوصيات إلى أهمية ممارسات التعلم بالملاحظة والتعلم من النماذج، حيث تؤثر ملاحظة الطالب للمعلم ولزملائه في بناء الدافعية للتعلم وتحفيزها، خاصة في سياق قاعات الدراسة؛ وتعقبا على نتائج البحث الحالي، فإن علم النفس التربوي مازال بحاجة إلى مزيد من البحث الذي يقدم معرفة خبراتية مفيدة في الإجابة على السؤال كيف يتم تشكيل الدوافع الانسانية وتحفيزها لدي المتعلمين؟

الكلمات الأساسية: عمليات الدافعية للتعلم، أهداف التعلم، قيم التعلم، المقارنات الاجتماعية للتعلم، توقعات ناتج التعلم، النظرية المعرفية الاجتماعية، طلبة الثانوية العامة.

مدخل لمشكلة البحث:

يُعد التكامل المفاهيمي مسعى رئيساً ومهماً للبحث العلمي، ليس فقط بين مكونات عمليات الدافعية للتعلم، بل بين جميع جوانب الشخصية، فحتى الآن لا يستطيع أحد أن يعطي بياناً شاملاً ومتكاملاً عن الأدب الذي يناقش مفهوم الدافعية باعتبارها مصطلحاً واسعاً تناولته جميع نظريات علم النفس برؤى متباينة، نظراً لتأثيرها وارتباطها بالتعلم.

أشار أحمد زكي صالح (١٩٨٨، ٢١) إلى أنه لا يكتمل فهمنا لظاهرة ما إلا إذا وصفت في إطار نظري معين، وهو الحال في الظواهر السلوكية، وأن الشخصية هي الإطار المنظم لمجموعة من العلاقات الوظيفية التي تعبر عن العلاقات بين الأحداث السلوكية والأحداث البيئية، مع مراعاة المعيار الأساسي في النظرية وهو معيار المنفعة، فالنظرية الناجحة هي التي تقدم تصنيفاً لظواهرها يتصف بالشمول والاستغراق.

ترى النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory أن عمليات الدافعية Motivational Processes والمقدرة للدافعية الذاتية والفعل الهادف متجذرة rooted في النشاط المعرفي، وتُعد من المؤثرات المهمة في تعلم الناس وأداء سلوكياتهم المتعلمة، من خلال التنظيم الذاتي لأفكارهم وأفعالهم التي تتضمن عمليات معرفية اجتماعية مثل: وضع الأهداف، وتوقع

النتائج، وتقييم التقدم نحو الأهداف، وأن الدوافع المعرفية تتأثر بالأهداف المدركة وتوقعات ناتج الأداء (Bandura, 1997, p. 122-223).

ومن منظور تلك النظرية فإن الدافعية تؤثر في جميع مراحل التعلم والأداء، وأن كثيراً من التعلم الإنساني يحدث في بيئة اجتماعية، ومن المرجح أن يتصرف الناس بناء على معتقداتهم، وقد قدمت بعض العمليات المعرفية الدافعية التي تحفز الطلاب للتعلم، مثل: الأهداف، والقيم، والمقارنات الاجتماعية، وتوقعات الناتج، ويحتاج المعلمون إلى النظر بعين الاعتبار لتلك المؤثرات الدافعية وللممارسات التعليمية في السياقات البيئية لضمان بقاء الطلاب محفزين للتعلم (Schunk, 2012 ; Bandura, 1986).

ووفقاً لما أورده عزيز حنا داوود، محمد عبدالظاهر الطيب، ناظم هاشم العبيدي (1991)، 62-63) أن باندورا يعتبر العمليات المعرفية لها القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها، ويؤثر هذا التوقع في توجيه السلوك، وأن التعلم يتم من خلال مشاهدة أو ملاحظة الآخرين ووجود القدوة أو النموذج Model، وهذا النموذج يؤثر فيما نفعله، وفيما ننتبه إليه، وفي طريقة إدراكنا له، وتعد الدافعية إحدى العمليات المعرفية الأساسية التي تمر بها عملية النمذجة إضافة إلى الانتباه والتذكر والأداء الحركي.

يذكر باندورا (Bandura, 1999, p.6) أن توليد معظم الدوافع البشرية يحدث بشكل معرفي أفعالهم بشكل استباقي Proactive من خلال ممارسة التفكير المدروس؛ إنهم يشكلون معتقدات حول ما يمكنهم فعله ويتوقعون النتائج المحتملة للإجراءات المستقبلية المرتقبة (توقع نتائج التعلم المستقبلية)، ويضعون أهدافاً لأنفسهم ويخططون لمسارات العمل المصممة لتحقيق مستقبل له قيمة وأهمية (قيمة التعلم).

ونظراً لأهمية الدافعية في عملية التعلم، فقد تم تناول العمليات الدافعية من منظور نظريات أخرى، حيث بحث كيد، لوكسن، اوهلامان، دونفان، (Kidd, Loxton, Uhlmann & Donovan, 2024) العمليات الدافعية التي تساهم في اضطرابات صورة الجسم والأكل لدى المرأة من منظور نظرية حساسية التعزيز Reinforcement Sensitivity Theory؛ وتناول ستولبرج، كلاكل، جونز (Stollberg, Klackl, Jonas, 2024) العمليات الدافعية العاطفية الكامنة وراء ردود الفعل القريبة والبعيدة من منظور نموذج العملية العامة للتهديد والدفاع.

كما درست العمليات الدافعية من منظور نظرية تقرير المصير Self-Determination، فقد درس إيشي، سوميتا، ناجامين، موريتا (Ishii, Sumita, Nagamine & Morita, 2024) دور العمليات الدافعية في تبني العمال للسلوك الصحي في مجال الصحة المهنية من منظور نظرية تقرير المصير بافتراض أن التدخلات القائمة على التحفيز على نمط الحياة تعزز صحة العمال المهنية، كما بحث ثروفالا، غريفيث، رينولدسون، كوس (Throuvala, Griffiths, Rennoldson, 2019) العمليات الدافعية والآليات غير الوظيفية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين المراهقين، مقدمين تفسيراً لمناقشة نتائجهم من منظور نظرية تقرير المصير؛ كذلك حاول بورجينيو، كوتري، سيرانو، كولمينيرو، دياز، كازاوبون، شيلون (Burgueño, Cutre, Serrano, 2019) فهم العمليات الدافعية استناداً إلى نظرية تقرير المصير التي تشارك في سلوك التنقل النشط من وإلى المدرسة لدى المراهقين.

المستقرى للبحث في مفهوم الدافعية بصفة عامة والعمليات الدافعية بخاصة من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية يمكنه استخلاص أربعة مكونات رئيسية لتلك العمليات هي: هدف التعلم، وقيمة التعلم، والمقارنة الاجتماعية للتعلم، وتوقع ناتج التعلم، حيث يضع الطلاب أهدافاً

للتعلم وقيمون التقدم المحرز في ضوء تلك الأهداف، وتعكس قيمهم ما يجدونه مرضيا للذات ويعتقدون أنه مهما، كما تلعب المقارنة الاجتماعية دورا هاما في تحفيز التعلم والاداء، مثل المساعدة المتاحة في المدرسة من المعلمين والأقران، بالإضافة إلى المساعدة والتشجيع من الآباء والأشخاص الآخرين ذوي الأهمية في حياة الطلاب (Pajares & Schunk, 2002; Pintrich, 2004; Schunk & Zimmerman, 2006; Bandura, 2006; Schunk, 2012)

لماذا العلاقات التبادلية (السببية)؟:

تؤثر ملامح النظرية المعرفية الاجتماعية لمنطقية العلاقات التبادلية (السببية) reciprocal relationships (causality) بين مكونات العمليات الدافعية للتعلم، حيث يكتسب الطلاب وتتشكل دافعتهم من مؤثرات بيئاتهم الاجتماعية، خاصة في سياق قاعات الدراسة، ويتعلمون من النماذج أو التعلم بالوكالة human agency ومن خلال ملاحظة الآخرين (Bandura, 1982, p. 122-123)، وتصبح ملاحظة الطالب للمعلم ومقارنته لأقرانه تأثيرا في عملية التعلم (المقارنة الاجتماعية كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، كما يتعلم الطالب قيمة السلوكيات وفائدتها من النماذج (قيمة التعلم كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، ويتوقع الطالب نواتج سلوكياته بصفة عامة ونواتج التعلم بخاصة (توقع الناتج كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، ويتصرف الطالب وفقاً للمعتقدات حول قدراته وتوقعاته لنتائج أفعاله في ضوء أهدافه التعليمية (هدف التعلم كأحد عمليات الدافعية للتعلم) (Bandura, 2001, 2006).

وقد استت دراسة التفاعلات التبادلية على نموذج تبادلية السلوك الثلاثية للسببية Behavior Triadic reciprocity model of causality (البيئة - السلوك، السلوك - البيئة، البيئة - الشخص، الشخص - البيئة، الشخص - السلوك، السلوك - الشخص) الذي طرحه بانديورا (Bandura, 1986, 1997)، فسلوكيات الطلاب وبيئات قاعة الدراسة تؤثر في بعضها البعض بطرق عديدة، فعندما يقدم المعلم المعلومات ويطلب من الطلاب توجيه انتباههم إلى شريحة معينة فيحدث التأثير البيئي في السلوك عندما ينظر الطلاب إلى الشريحة دون مزيد من التفكير الواعي (البيئة - السلوك)، وغالبا ما تغير سلوكيات الطلاب البيئة التعليمية، فإذا قام المعلم بطرح أسئلة وقدم الطلاب إجابات خطأ، فقد يقوم المعلم بإعادة تدريس بعض النقاط بدلا من متابعة الدرس (السلوك - البيئة)، كما يمكن أن تؤثر التغذية الراجعة من المعلم في فاعلية الذات (البيئة - الشخص)، وقد استنتج براين وبرلين (Bryan & Bryan, 1983) أنه عندما يخبر المعلم أحد الطلاب: أعلم أنك تستطيع القيام بذلك، فمن المرجح أن يشعر الطالب بمزيد من الثقة بشأن النجاح.

كما تتضح تلك التفاعلات التبادلية، فيما أورده شنك، وشنك وبارجرز (Schunk, 2012; Schunk & Pajares, 2009) من خلال مفهوم فاعلية الذات المدركة أو المعتقدات المتعلقة بقدرات المرء على تنظيم الأفعال الضرورية وتنفيذها أو القيام بها عند مستويات محددة، فبيما يتعلق بعامل فاعلية الذات (عامل شخصي) والسلوك فقد أظهر الباحثون أن فاعلية الذات تؤثر في سلوكيات الإنجاز مثل اختيار المهام والمثابرة، وبذل الجهد، واكتساب المهارات (الشخص - السلوك) وأثناء عمل الطلاب في المهام، فإنهم يلاحظون تقدمهم نحو أهداف التعلم الخاصة بهم (على سبيل المثال: إكمال التكاليفات وإنهاء أجزاء من الامتحانات الفصلية)، وتلك المؤشرات عن مدى التقدم تخبر الطلاب أنهم قادرون على الأداء الجيد وتعزز فاعليتهم الذاتية من أجل التعلم المستمر (السلوك - الشخص).

توجد سمة جوهرية تميز هي: أن الناس لا يتصرفون فقط وفقا لتفضيلات الآخرين، فمعظم سلوكهم يكون دافعيًا، ومنظما من خلال معايير داخلية وردود أفعال تقييمية ذاتية لأفعالهم الخاصة؛ وبعد تبني المعايير الشخصية، تقوم التباينات بين الأداء والمعيار الذي يتم في ضوءه

قياس الأداء بتنشيط ردود فعل ذاتية تقييمية، تؤثر في السلوك اللاحق؛ لذلك، يشمل الفعل، من بين محدداته، المؤثرات المولدة ذاتياً (Bandura, 1986, p. 20).

مشكلة البحث:

تؤثر متغيرات عديدة في دافعية الطلاب للتعلم، فالطلاب يبدأون في المهام التعليمية ومعهم أهداف عديدة، مثل أن يتعلموا المادة التعليمية، كما يكون لديهم توقعات لنتائج أعمالهم وإدراكات لنتائج التعلم (توقعات الناتج)، ويختلف الطلاب في قيمهم للتعلم على سبيل المثال: كم هو (التعلم) مهم بالنسبة لي؟، أو التعليم له قيمة عندي، أو مجرد الحصول على المعرفة، وتلك القيمة قد تكون الحصول على مكانة اجتماعية متميزة.

أظهر وينتزل (Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004; Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010) أن الطلاب لديهم أهداف اجتماعية يمكن أن تتكامل مع أهدافهم الأكاديمية، وأثناء النشاط الجماعي، قد يرغب الطالب في تعلم المادة ولكنه أيضاً قد يرغب في أن يصبح صديقاً لزملائه، وأن المساندة الاجتماعية من المعلم تتنبأ بالدافعية الاجتماعية، كما أن المقارنة الاجتماعية يمكن أن تؤثر في الدافعية مثل مقارنات الطلاب الاجتماعية للقدرة مع الأقران (Meece 1991, 2002; Schunk & Ertmer, 2000)

ترجح تلك النظرية أهمية الأهداف كمكون هام للدافعية، إضافة إلى التوقع والقيمة باعتبارهما منبئات للانجاز، فالطلاب الذين يتوقعون أداء جيداً ويحصلون على نتائج إيجابية من التعلم يميلون إلى أن يكونوا محفزين لمواصلة التعلم، بافتراض أنهم يعتقدون أنهم يحققون تقدماً ويمكن أن يستمر هذا التقدم، ومن المتوقع أن تؤثر التوقعات الخاصة بالنجاح وقيم المهمة في النتائج المتعلقة بالانجاز، فالتوقعات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالانخراط المعرفي والتحصيل وأن القيم تُعد منبئات قوية لتحفيز الطلبة لمزيد من التعلم؛ وبيت القصيد، فإنه من المحتمل ونسبة عالية أن العمليات الدافعية، وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية، يمكن أن تكون سبباً (الأهداف) تؤثر في توقع الناتج) ويمكن أن تكون نتيجة (توقع الناتج يؤثر في الأهداف) (Bandura, 1997; Trautwein, Marsh, Nagengast, Lüdtke, Nagy, & Jonkmann, 2012; Wigfield & Eccles, 2000, 2002; Wigfield, Tonks, & Klaua, 2009)

ونظراً لغياب الاهتمام في البحوث العربية والاجنبية (في حدود اطلاع الباحثة) بتناول العلاقات التبادلية بين مكونات عمليات الدافعية للتعلم (هدف التعلم، وقيمة التعلم، وتوقع ناتج التعلم، والمقارنة الاجتماعية للتعلم) خاصة من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية، كما بحثت العمليات الدافعية مع متغيرات أخرى من منظور نظريات ونماذج غير النظرية المعرفية الاجتماعية، وفي سياقات بعيدة عن علم النفس التربوي، وبيئات بعيدة عن بيئات التعلم والتعليم فقد بحث (Kidd, et al., 2024) العمليات الدافعية التي تساهم في اضطرابات صورة الجسم والأكل لدى المرأة، وبحث (Throuvala, et al., 2019) العمليات الدافعية والآليات غير الوظيفية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين المراهقين، وبحث (Levy, Ariely, Mazar, Chi, & Elman, 2008) الفروق بين الجنسين في عمليات الدافعية لجمال الوجه ونموذج الوجه المحفز؛ وتناول (Stollberg, et al., 2024) العمليات الدافعية العاطفية الكامنة وراء ردود الفعل القريبة والبعيدة للتهديد والدفاع.

تركز مشكلة البحث الحالي على الكشف عن التفاعلات التبادلية أو التأثيرات المتبادلة لأربع عمليات دافعية للتعلم هي: هدف التعلم، وقيمة التعلم، والمقارنة الاجتماعية للتعلم، وتوقع ناتج التعلم؛ نظراً لأن النظرية المعرفية الاجتماعية ترى أن ناتج السلوك لا يتشكل من متغيرات ذرية تعمل بشكل منفصل، وأن التعلم هو منتج للتفاعلات التبادلية بين الأشخاص، والسلوكيات

والسياقات البيئية، وتحاول مشكلة البحث الحالي دراسة هذا الافتراض، أو التحقق منه خاصة في تكاملية العلاقات بين مكونات الدافعية للتعلم.

من خلال المدخل السابق للمشكلة، وأنها لم تلق إلا قليلاً من الاهتمام الذي تستحقه من البحث، وقلة البحث لتلك المكونات بصورة تكاملية، تتضح الحاجة إلى التوصل لرؤية شاملة للطبيعة المشتركة لبنية مكونات العمليات الدافعية، ودراسة التأثيرات المتبادلة بين تلك العمليات (هدف التعلم، وتوقع ناتج التعلم، وقيمة التعلم، والمقارنة الاجتماعية للتعلم)، ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما طبيعة بنية عمليات الدافعية للتعلم لدى طلبة الثانوية العامة.
٢. هل توجد علاقة تبادلية (سببية) بين هدف التعلم وكل من قيمة التعلم، والمقارنة الاجتماعية للتعلم، وتوقع ناتج التعلم لدى طلبة الثانوية العامة؟
٣. هل توجد علاقة تبادلية (سببية) بين قيمة التعلم وكل من المقارنة الاجتماعية للتعلم وتوقع ناتج التعلم لدى طلبة الثانوية العامة؟
٤. هل توجد علاقة تبادلية (سببية) بين توقع ناتج التعلم والمقارنة الاجتماعية للتعلم لدى طلبة الثانوية العامة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة بنية عمليات الدافعية للتعلم (هدف التعلم، وتوقع ناتج التعلم، وقيمة التعلم، والمقارنة الاجتماعية للتعلم) من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة، وتوليد أفضل بنية توضح المسارات بين تلك العمليات، ويمكن تحديد أهداف البحث في النقاط الآتية:

١. وصف مفاهيم عمليات الدافعية للتعلم، واستجلاء الملامح الرئيسة لها، والعلاقات النظرية بينها في السياقات التعليمية والتربوية من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية.
٢. الكشف عن طبيعة بنية عمليات الدافعية للتعلم لدى طلبة الثانوية العامة.
٣. فهم وتفسير كيف تتكامل عمليات الدافعية مع بعضها البعض لدى طلبة الثانوية العامة.
٤. الكشف عن العلاقات التبادلية السببية لمكونات الدافعية للتعلم لدى طلبة الثانوية العامة.
٥. فهم وتفسير طبيعة العلاقات التبادلية السببية بين الدافعية للتعلم لدى طلبة الثانوية العامة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في أنه يعتبر مقدمة للكشف عن بنية العلاقات التبادلية (السببية) لمكونات الدافعية للتعلم في السياقات التربوية والتعليمية من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية، وتمهيدا لدراساتها من منظور نظريات التعلم الأخرى (السلوكية، البنائية، تجهيز المعلومات... إلخ) خاصة في البيئة العربية، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة البناء المفاهيمي لمكونات عمليات الدافعية للتعلم، والعوامل المؤثرة فيها، فالبيئة العربية بحاجة إلى نماذج ونظريات تربوية ونفسية تتسق وتؤسس على ثقافتها وسياقاتها التربوية والتعليمية.

ويبرز أحمد عزت راجح (١٩٨٥، ٢٨٧-٢٨٠) أهمية الدافعية في التعلم والتعليم، حين ذكر أن الدافع شرط ضروري لكل تعلم، وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم، أي مثابرة المتعلم عليه واهتمامه به، حين تهمل الدافعية في التعلم، أدى إلى نتائج غير مرغوبة، منها مسارعة التعب والملل إلى نفسه، واستخدام الحد الأدنى لقدراته؛ وهي (الدافعية) ليست ضرورية

فقط للتعلم بل ضرورة للاستمرار فيه ولإتقانه وللتغلب على ما يعترضه من صعوبات ولإستخدامه في مواقف جديدة.

وكما قرر كل من (Eccles, 2005; Wigfield, Bymes & Eccles, 2006; Schunk, Meece, & Pintrich, 2014) فإن التحدي في المستقبل يتعلق باستكشاف الروابط بين متغيرات الدافعية بمزيد من العمق وتحديد كيفية اختلافها حسب سياق قاعة الدراسة، وسيكون لنتائج البحوث المستقبلية قابلية تعميم جيدة؛ لأن الدراسات تستخدم الطلاب في قاعات الدراسة الفعلية وتتابعهم على فترات طويلة، كما يتمثل جزء مهم من دور المعلم في تحديد قيم (تفضيلات) الطلاب وخاصة إذا كان أي منها يعكس الصور النمطية أو الاختلافات الثقافية.

كما أن هذا البحث يمكن أن يفيد في إنتاج نموذج لمكونات عمليات الدافعية للتعلم، مما يحفز التربويين إلى الإهتمام بتنميتها لدى الطلاب من خلال محتوى المناهج الدراسية، والبرامج التدريبية للمعلمين وبرامج التوجيه التربوي والإرشاد الطلابي، تأسيساً على هذا النموذج، الأمر الذي يساعدهم على تحقيق المزيد من تحسين عملية التعلم وتطوير التعليم، خاصة مع مجتمع عينة البحث الحالي، حيث تعتبر درجة واحدة إضافية لمجموع التحصيل الدراسي مصيرية بالنسبة لطالب الثانوية العامة في مصر.

وقد لقيت دراسة الدافعية إهتماماً من قبل علماء النفس (أحمد زكي صالح، ١٩٨٨، ٣٣٤-٣٣٥) نظراً لدورها الأساسي في الموقف التعليمي حتى يتم التعلم، ويقرر مبدأ: لا تعلم دون دافع، ومفاده: يحدد نشاط الفرد والتعلم الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين بالظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف.

إن أهمية البحث تنطلق من منطقية هي: أن الدافعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعلم من خلال الملاحظة (Pajares, 1996, p. 544)، ويمكن أن يؤثر كل من الدافعية والتعلم في بعضهما، فدافعية الطلاب يمكن أن تؤثر في ما يتعلمونه وفي طريقة تعلمهم، وفي المقابل، عندما يتعلم الطلاب ويدركون أنهم أصبحوا أكثر مهارة، يكون لديهم الدافعية لمواصلة التعلم؛ وحين يعمل الطلاب نحو تحقيق أهدافهم بجد وكفاءة، فإنهم يلاحظون تقدمهم ويحافظون على دافعتهم ويتوقعون نتائج إيجابية لأهدافهم، وعند إذ يدركون قيمة التعلم، خاصة عند تحقيق أهدافهم بنجاح.

وقد تتضح أهمية هذا البحث من خلال طرح تصور نظري لعمليات الدافعية للتعلم، وإعداد أربعة مقاييس لها وفقاً لهذا التصور، مما يتيح قياس تلك العمليات في البيئة العربية، ويمكن تحديد أهمية البحث في النقاط الآتية:

١. تقديم رؤية مفاهيمية تكاملية لعمليات الدافعية للتعلم للمساعدة في إتخاذ القرارات التعليمية والارتقاء بالممارسات التعليمية.
٢. الإسهام في إدراك أهمية تطبيق مبادئ التعلم الانساني في إطار السياقات التعليمية، والعمليات المعرفية المؤثرة فيه، خاصة المؤثرات الدافعية.
٣. إبراز دور الدافعية الجوهرية في التعلم والتعليم، وإمكانية الاستفادة من عمليات الدافعية للتعلم في الممارسات التربوية داخل قاعات الدراسة وخارجها.
٤. تقديم بعض الافكار التي تعكس مبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية في عمليات الدافعية للتعلم كموجهات ومؤشرات للممارسات والتطبيقات التعليمية.
٥. طرح بعض التوصيات التي تفيد في تقييم التعلم والتعليم من خلال الكشف عن العوامل المؤثرة على دافعية الطالب للتعلم، خاصة العوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة ك نماذج للتعلم بالملاحظة أو التعلم بالانابة من منظور من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية.

التعريفات الاجرائية لمتغيرات البحث:

التعلم Learning:

وفقا لباندورا (Bandura, 1986, p. 51) فإن التعلم هو: "نشاط معالجة معلومات، يتم فيه تحويل معلومات بنية السلوك والأحداث البيئية إلى تمثيلات رمزية تعمل بمثابة موجبات للفعل"، ويحدث التعلم إما بشكل عملي من خلال الأداء الفعلي عن طريق العمل أو بشكل غير مباشر عن طريق ملاحظة أداء النماذج؛ على سبيل المثال: أداء المعلم داخل فصول الدراسة، وأداء الآباء، وأداء الأقران، أو من خلال القراءة، والاستماع؛ ويضيف باندورا (Bandura, 1997, p.1) أن الناس يتعلمون من بيئاتهم الاجتماعية، ويرغبون في التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم"، ويعتبروا أنفسهم وكلاء فاعلين في التعلم.

الدافعية Motivation:

تنظر النظرية المعرفية الاجتماعية للدافعية على أنها تعكس العمليات المعرفية الدافعية، وهي عملية تحفيز للسلوك الموجه نحو الهدف والحفاظ عليه، وتعمل الدافعية قبل التعلم وأثنائه وبعده بإعتبارها موجهة ومحركة للتعلم وأداء السلوكيات المتعلمة، وسواء كنا سنؤدي ما نتعلمه أم لا فهذا يعتمد على عوامل مثل: دافعييتنا، واهتمامنا، وحوافزنا للأداء، والحاجة المدركة، والضغوط الاجتماعية، ونوع الانشطة التنافسية مع الأقران في الفصول الدراسية (Schunk, 2016).

وفي تلك النظرية انتقل مفهوم الدافعية من منظور المثير - الاستجابة (stimulus-response) البسيط إلى نموذج معرفي أكثر تعقيدا، من خلال تأكيد إدراكات الشخص ومعتقداته بوصفها مؤثرات في السلوك، وتحول تركيز الدافعية من الحاجات الداخلية والعوامل البيئية إلى العالم الذاتي للفرد (Eccles, 2005).

ويشير كيم وآخرون (Kim, Marulis, Grammer, Morrison, & Gehring, 2017, p. 32) إلى أن الدافع هو مجموعة من المعتقدات والقيم والعواطف التي تؤثر على كيفية تعامل الفرد مع نشاط أو هدف، وأنه يمكن تنشيط العمليات الدافعية بشكل خاص أثناء مواقف التعلم الصعبة.

عمليات الدافعية للتعلم Motivational Processes for Learning:

تشير النظرية المعرفية الاجتماعية لعمليات الدافعية للتعلم بأنها تنظيم معرفي ذاتي تحفيزي يؤثر في التعلم وفي أداء السلوكيات المتعلمة وإدراك الطلاب لأهدافهم، وتوقع ناتج التعلم وقيمة ما يتعلمونه، ومقارنتهم الاجتماعية للآخرين ولأنفسهم (Bandura, 1997, p.6; Bandura, 1999, p. 122).

أهداف التعلم Learning Goals:

يعكس الهدف غرض المرء ويشير إلى مقدار أو جودة أو معدل الأداء (Locke & Latham, 2002, 1990)؛ ويتضمن وضع الأهداف معيار ليكون بمثابة المقصد من أفعال الشخص؛ ويمكن للناس وضع أهدافهم الخاصة أو يمكن وضع الأهداف من قبل الآخرين (الآباء، والمعلمين، والمشرفين). ووفقا لاكيليس (Eccles, 2005)، فإن الأهداف هي مخططات الطلبة الذاتية التي تعكس معتقداتهم ومفاهيمهم الذاتية.

¹ للاختصار قد يشار لأهداف التعلم بـ الأهداف (هدف التعلم)، وقيم التعلم بـ القيم (القيمة)، وللمقارنات الاجتماعية للتعلم بـ المقارنات الاجتماعية (المقارنات، المقارنة) ولتوقعات ناتج التعلم بـ التوقعات (توقع الناتج، توقعات النتائج).

وابرز روبرت ودورث (1985، 286-289) أهمية القصد أو الغرضية كمحرك للسلوك الانساني، وذكر أن حقيقة القصد الإنساني والمعنى والقيمة لا يمكن أن تكون موضع جدل؛ وأشار إلى دعوة مكوجل 1908 للقصدية، وعمل بجد في تنمية علم نفس دوافع السلوك الإنساني.

قيم التعلم Learning Values:

تشير القيمة إلى الأهمية أو الفائدة المدركة للتعلم، وافعال الأشخاص التي تعكس تفضيلاتهم للقيمة وإلى الفائدة المدركة للمهمة، أو الإيمان بالسبب وراء ضرورة انخراط المرء في المهمة (Bandura, 1986) وتجيب القيمة عن السؤال: لماذا يجب علي أن أقوم بهذه المهمة؟ وتحفز المتعلمين على التعلم والاداء عندما يرون أن التعلم أو الأداء مهمان (Eccles, 2005)

المقارنات الاجتماعية للتعلم Learning Social Comparatison:

المقارنة الاجتماعية هي عملية معرفية اجتماعية لمقارنة أنفسنا مع الآخرين، ويقوم الناس بتقييم قدراتهم وأرائهم من خلال المقارنات مع الآخرين، وأن التقييمات الذاتية الأكثر دقة تتبع من المقارنات مع أولئك المماثلين في القدرة أو الخصائص التي يجري تقييمها، وتتضمن المقارنات الاجتماعية كيف يكون المرء مماثلاً للآخرين ومختلفاً عنهم والتنافس القائم على الرغبة في أن يكون أفضل من الآخرين (Wheeler & Suls, 2005).

توقعات ناتج التعلم Expectations Outcom for Learning:

يشير متغير التوقع إلى إدراكات الأفراد بشأن احتمال النجاح في المهام، بمعنى، إدراكاتهم حول مدى جودة قيامهم بذلك، وحدده باندورا (Bandura, 1977, p. 193) بأنه تقدير الشخص بأن سلوكاً معيناً سيؤدي إلى نتائج معينة. وينظر باندورا (Banduras 1986) لتوقع الناتج من حيث إنه يمثل نظرة تطلعية (تفكيراً استشرافياً) forward looking تعكس إدراك الشخص للأداء الجيد، الذي ينطوي على المعتقدات الحالية حول القدرة المدركة. وعرفها شونك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 2006) بأنها معتقدات شخصية حول النتائج المتوقعة للفعال.

الاطار النظري وبحوث سابقة:

عمليات الدافعية للتعلم:

وفرت النظرية المعرفية الاجتماعية منظورا معرفيا مهما للدافعية في علاقتها بالتعلم (Zimmerman & Schunk, 2003) (عزيز داوود، محمد الطيب، ناظم العبيدي، 1991، 63) حيث بدأ باندورا برنامجاً بحثياً يستكشف المؤثرات في السلوك الاجتماعي، وأعرب عن اعتقاده بأن نظريات الإشارات التي كانت رائجة في ذلك الوقت قد قدمت تفسيرات غير كاملة لاكتساب السلوكيات المرغوبة اجتماعياً والسلوك المنحرف deviant وأدائه الذي يتم اكتسابه أو تعلمه من نموذج خاص به، وتم تطبيق المبادئ المعرفية الاجتماعية على تعلم المهارات المعرفية، والحركية، والاجتماعية، ومهارات التنظيم الذاتي، والدافعية والعمليات الدافعية.

وقد صاغ باندورا نظرية شاملة للتعلم بالملاحظة، يذكر باندورا، والترز (Bandura & Walters, 1963, p. 1): "في الواقع، معظم التطبيقات السابقة لنظرية التعلم المتعلقة بالسلوك المرغوب اجتماعياً والسلوك غير المرغوب، قد عانت من حقيقة أنها اعتمدت بدرجة كبيرة على مجموعة محددة من المبادئ التي تشكلت على أساس دراسات التعلم الحيواني أو التعلم الإنساني في مواقف الشخص الواحد، وكذلك تم دعمها بشكل أساسي بواسطة تلك الدراسات".

وقدم لاراواي، سنيكريكي، ميشيل، بولينج (Laraway, Snycerski, Michael & Poling, 2003) وصفاً للعمليات الدافعية من خلال مصطلح العمليات التمكينية (enabling operation) الذي استخدمه محللو السلوك بشكل متزايد للإشارة إلى الأحداث البيئية التي تؤثر على نتائج السلوكيات الإجرائية، وتؤثر عمليات دافعية على سلوك الكائن الحي من خلال تغيير فعالية التعزيز أو للأحداث البيئية الأخرى، وتكرار حدوث ذلك الجزء من ذخيرة الكائن الحي ذات الصلة بتلك الأحداث كنتائج للسلوك، وتكتسب وظيفتها الدافعية نتيجة لتاريخ تعلم معين.

يتضمن نموذج الدافعية المعرفي أهداف الطلاب، ومخططاتهم الذاتية، وردود أفعالهم وذكرياتهم العاطفية، وتشير ردود الأفعال والذكريات العاطفية إلى الخبرات العاطفية للمتعلمين مع هذه المهام أو ما شابهها. ومن المفترض أن يتم تنشيط ردود الأفعال هذه من خلال توقع الانخراط في المهمة عندما يستدعي المتعلمون خبراتهم السابقة، ويمكن أن تؤدي الخبرات السلبية إلى تجنب الطلاب للمهام وانخفاض القيمة المدركة (Wigfield et al., 2009; Wigfield & Eccles, 2002; Bandura, 1997)

يركز الإطار النظري للبحث الحالي على مفهوم عمليات الدافعية للتعلم (هدف التعلم، وقيمة التعلم، وتوقع ناتج التعلم، والمقارنات الاجتماعية للتعلم) والعلاقات التبادلية بينها من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية، مع استقراء لأهداف ونتائج عينة من البحوث السابقة ذات العلاقة، ومن ثم إشتقاق فروض البحث.

أهداف التعلم:

يعتمد الكثير من السلوك الانساني المستمر على مدى فترات طويلة في غياب الحوافز الخارجية المباشرة على وضع الأهداف، والتقييمات الذاتية لمدى التقدم نحو تحقيقها. ويعكس الهدف غرض المرء ويشير إلى مقدار، أو جودة أو معدل الأداء (Locke & Latham, 1990, 2002) ويتضمن وضع الأهداف وضع معيار أو هدف ليكون بمثابة المقصد من أفعال الشخص. ويمكن للناس وضع أهدافهم الخاصة أو يمكن وضع الأهداف من قبل الآخرين (الأباء، والمعلمين، والمشرفين).

يرى آمال صادق، فؤاد أبو حطب (١٩٩٦، ٨٥) أن التغيرات في سلوك الطلاب لا تحدث عشوائياً، وإنما تتسم بالعقلانية، أي تعتمد على وضوح الغايات والوسائل، فالطالب لا يستطيع تعلم مقرراً في اللغة العربية، على سبيل المثال، دون أن يكون واعياً بالتغيرات المتوقعة التي يهدف هذا المقرر إلى إحداثها في سلوكه، أو نواتج تعلمه؛ ولذا فهو يرى أن الأهداف تصف أنماط السلوك التي نتوقع أن يمارسها المتعلم ويصدرها بدرجة من الكفاية أو الجودة أو الاتقان.

وتعد الأهداف تمثيلات معرفية لما يحاول الطلاب تحقيقه، ويمكن أن تتراوح من قصيرة المدى (على سبيل المثال: أحصل على تقدير ممتاز في هذا الامتحان) إلى طويلة المدى بدرجة كبيرة (على سبيل المثال: أصبح أستاذاً جامعياً)، ويمكن تشكيل الأهداف من خلال مفاهيم الذات والمخططات الذاتية، على سبيل المثال، الطلاب الذين تتضمن مخططاتهم الذاتية فكرة أن يكونوا في خدمة ومساعدة الآخرين قد يضعون هدفاً طويل المدى (على سبيل المثال: أن يصبحوا قضاة، أو معلمين، أو أطباء، أو مهندسين)، ووفقاً لايكليس (Eccles, 2005)، فإن الأهداف مخططات الطلبة الذاتية التي تعكس معتقداتهم ومفاهيمهم الذاتية، ويتبنى الطلاب معتقدات حول أي نوع من الأشخاص هم وما نوع الشخص الذي يريدون أن يكونوه بالفعل (نوات ممكنة أو مثالية)، وتشمل هذه الأخيرة المعتقدات حول الشخصية والهوية، فضلاً عن مفاهيم الذات حول جاذبيتهم الجسدية، والقدرة الرياضية، والقدرة الأكاديمية، والكفاية الاجتماعية.

وكانت الأهداف سمة أساسية في نظرية السلوكية القصدية Purposive behaviourism لتولمان، فمثل معظم علماء النفس في وقته تم تدريب تولمان على السلوكية. وكانت تجاربه تشبه تجارب تورنبايك وسكينر لأنهم تعاملوا مع الاستجابات للمثيرات في ظل ظروف بيئية مختلفة، ولكنه اختلف مع أصحاب نظريات الإشارات بشأن نظرتهم للسلوك بوصفه سلسلة من الارتباطات بين المثير والاستجابة، وقد ذكر أن التعلم أكثر من مجرد تعزيز الاستجابات للمثيرات، وأوصى بالتركيز على السلوك الكتلّي molar behavior الذي يعكس سلسلة كبيرة من السلوك الموجه نحو الهدف (Tolman, 1951, 1959) (روبرت ودورث، 1985).

وتشير سمة القصدية في نظرية تولمان (Tolman, 1951, 1959) إلى الاعتقاد بأن السلوك يكون موجهاً نحو هدف، وأن المثيرات في البيئة وسيلة لتحقيق الهدف، ومن الصعب دراستها بشكل منعزل، وبدلاً من ذلك، يجب دراسة التسلسلات السلوكية الكاملة لفهم سبب انخراط الأشخاص في أفعال معينة؛ فطلاب المدارس الثانوية الذين يتمثل هدفهم في الالتحاق بجامعة رائدة يدرسون بجد في صفوفهم، وعند التركيز فقط على الدراسة، يغفل الباحثون عن الغرض من السلوك، والطلاب لا يدرسون لأنهم تم تعزيزهم على الدراسة في الماضي (أي من خلال الحصول على درجات جيدة) وإنما تعد الدراسة هي وسيلة لتحقيق أهداف وسيطة (على سبيل المثال: التعلم، ودرجات عالية)، التي بدورها، تعزز احتمال القبول في الجامعة. لقد توصل شونك، إيتمار (Schunk & Ertmer, 1999) إلى أن الأهداف والتأثيرات التقييمية الذاتية لهما تأثيرات على عمليات التنظيم الذاتي أثناء اكتساب مهارات الحاسب الآلي.

وقد وصف تولمان استخدامه القصدية من خلال الإشارة إلى أنه يتم تعريفها بموضوعية، وسلوك الناس والحيوانات يكون موجهاً نحو الهدف، فهم يتصرفون كما لو كانوا يسعون نحو تحقيق هدف وقد اختاروا وسيلة لتحقيقه، وهكذا، لذلك ذهب تولمان إلى ما هو أبعد من الارتباطات البسيطة بين المثير والاستجابة لمناقشة الآليات المعرفية الكامنة، وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية أن الأهداف تعزز التعلم والأداء من خلال تأثيراتها في إدراكات التقدم، وفاعلية الذات، والتقييمات الذاتية (Bandura, 1988, 1997; Locke & Latham, 1990, 2002).

وفي البداية، يجب على الناس الالتزام Commitment بمحاولة تحقيق أهدافهم، لأن الأهداف لا تؤثر في الأداء دون الالتزام، وأثناء عملهم في المهمة، فإنهم يقارنون أداءاتهم الحالية بأهدافهم، والتقييمات الذاتية الإيجابية لمدى التقدم ترفع فاعلية الذات وتحافظ على الدافعية، وقد يؤدي التباين المدرك بين الأداء الحالي والهدف إلى عدم الرضا، الأمر الذي يمكن أن يعزز الجهد.

والأهداف تحفز الناس على بذل الجهد اللازم لتلبية متطلبات المهام والمثابرة بمرور الوقت (Locke & Latham, 1990, 2002) كما توجه الأهداف الانتباه أيضاً نحو ميزات المهام والسلوكيات ذات الصلة الواجب تنفيذها، ويمكن أن تؤثر في كيفية معالجة المتعلمين للمعلومات، وتمنح الأهداف رؤية بعيدة المدى للتركيز على المهمة، واختيار إستراتيجيات مناسبة للمهمة، واتخاذ قرار بشأن مدى فاعلية أسلوبهم، وكلها من المرجح أن تزيد الأداء.

قيم التعلم:

تشير القيمة Value إلى الأهمية أو الفائدة المدركة للتعلم، ومن الفرضيات الأساسية للنظرية المعرفية الاجتماعية أن أفعال الأشخاص تعكس تفضيلاتهم للقيمة (Bandura, 1986)، ويقوم المتعلمون بالأشياء التي تعمل على تحقيق ما يرغبون فيه، ويعملون من أجل تجنب

النتائج غير المتسقة مع قيمهم، ويتم تحفيز المتعلمين على التعلم والاداء عندما يرون أن التعلم أو الأداء مهم.

تشير لندال، دافيدوف (١٩٨٣، ٤٦٨) إلى أن الافراد يخلون، بصورة شعورية أو غير واعية، قيمة تحقيق الأهداف، وهل يستحق هدف ما بذل هذا الجهد؟، وما هي النتائج قصيرة المدى وبعيدة المدى للنجاح؟، فقد يؤدي الحصول على تقدير A في اختبار ما في علم النفس إلى احترام الذات أو تقدير أحد الأصدقاء، أو مكافآت مالية من الوالدين، ويكون الباعث أكثر حثا ودافعية عندما يفضي النجاح فورا إلى الحصول على فرص قيمة في المستقبل.

وتعكس القيمة الإيمان بالسبب وراء ضرورة انخراط المرء في المهمة، وتجبب القيمة عن السؤال: لماذا يجب علي أن أقوم بهذه المهمة؟، وقد تتضمن الإجابات الأهمية والتأثير الإيجابي (على سبيل المثال: أحب ذلك وأريد العمل عليه)، والأهمية المدركة (على سبيل المثال: القيام بذلك سيساعدني في المستقبل)، والتكاليف المدركة (على سبيل المثال: القيام بذلك سيبعديني عن ممارسة الرياضة لبعض الوقت) (Eccles, 2005).

ويظهر التأثير السلبي والقيمة المنخفضة للمهمة داخل قاعات الدراسة عندما يقول أحد الطلاب أنا لا أحب حل المسائل الرياضية، وأفضل العمل في معمل الكيمياء، لكن عندما يقول المعلم لهذا الطالب أنك تستطيع حل المسائل الرياضية وسوف تحبها لأن لها تأثير كبير على معدلك التراكمي، فإن هذا الإجراء يعطي قيمة لأهمية التفكير والعمل على حلها، ويمكن تقييم القيم وفقا لمعايير خارجية وداخلية، وهناك أسباب عديدة تجعل الطلاب يقدرون قيمة الدرجات العالية، فالحصول على تقديرات ممتاز مع مرتبة الشرف يحقق لهم التقدير (أي من الآباء، والمعلمين) والقبول في الجامعات، إلا أن الدرجات العالية يمكن أن تؤدي أيضا إلى تحقيق رضا داخلي، حيث يشعر الطلاب بالفخر بعملهم والإحساس بالإنجاز، ويحدث مثل هذا الرضا الداخلي أيضا عندما يتصرف المتعلمون وفقا لمعتقداتهم الاخلاقية (Wigfield & Cambria, 2010)

وتعتمد القيمة الإجمالية لأي مهمة على أربعة مكونات، قيمة الإحراز attainment value وهي أهمية الأداء الجيد في المهمة، على سبيل المثال، لأن المهامة تنقل معلومات مهمة عن الذات، أو توفر تحديا، أو توفر فرصة لتحقيق الإنجازات أو الحاجات الاجتماعية، وتشير القيمة الداخلية إلى المتعة المتأصلة والفورية المستمدة من المهامة، ويعد هذا مرادفا تقريبا للدافعية الداخلية intrinsic motivation وترتبط قيمة المنفعة utility value بأهمية المهامة بالنسبة لهدف مستقبلي (على سبيل المثال: أخذ دورة تدريبية لأنها ضرورية لتحقيق هدف مهني) وأخيرا، هناك مكون معتقد التكلفة cost belief الذي يتم تعريفه بأنه الجوانب السلبية المدركة للانخراط في المهامة، فعندما يعمل الأشخاص في مهمة ما، حينها لا يمكنهم العمل في مهام أخرى، وقد تكون هناك تكاليف مرتبطة بذلك (على سبيل المثال: تكاليف أكاديمية أو اجتماعية) (Wigfield & Eccles, 1992)

ويتمثل جزء مهم من مهمة المعلم في تحديد تفضيلات قيم الطلاب وخاصة إذا كان أي منها يعكس الصور النمطية أو الاختلافات الثقافية. وقد أوضح ويجفيلد وإيكليس (Wigfield & Eccles, 1992) بعض الصور النمطية بين المراهقين: فالذكور يقيمون الرياضيات أكثر، في حين أن الإناث يضعن مزيدا من التركيز على اللغة الإنجليزية. وقد ذكر ميكلسون (Mickelson, 1990) أن أوجه عدم المساواة العرقية المدركة Perceived racial inequality يمكن أن تؤدي ببعض طلاب الاقليات إلى التقليل من قيمة الانجاز لدى جميع الطلاب، التي يمكنهم القيام بها من خلال تعليم الطلاب كيفية وضع الاهداف وتقييم مدى تقدمهم نحوها،

والتوضيح للطلاب كيف ان انجازهم يؤدي الى تحقيق نتائج ايجابية، وبناء فاعلية الذات للمتعلمين.

المقارنات الاجتماعية للتعلم:

المقارنة الاجتماعية هي عملية معرفية اجتماعية لمقارنة أنفسنا مع الآخرين، وحين يقارن الطالب مستوى تقدمه التعليمي والدراسي مع مستوى تقدم زملائه، وكلما كان الطالب أكثر تشابها لزملائه (النماذج)، زادت احتمالية أن تكون الأفعال التي يقوم بها الطالب مناسبة اجتماعيا، وسوف تؤدي إلى نتائج ايجابية في معظم مواقف التعلم المماثلة، مما يحفز أداءه المستقبلي. لقد توصل (Ruble, Feldman, & Boggiano, 1976; Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980) إلى أن المقارنات الاجتماعية بين الأطفال في سياق قاعات الدراسة والانجاز الاكاديمي تؤثر في توليد الدافعية للتعلم، كما أن المقارنات الاجتماعية لها دور في التقويم الذاتي.

لقد افترض فيستجر (in: Wheeler & Suls, 2005) أنه عندما تكون معايير السلوك الموضوعية غير واضحة أو غير متاحة، يقوم الناس بتقييم قدراتهم وآرائهم من خلال المقارنات مع الآخرين، وأن التقييمات الذاتية الأكثر دقة تتبع من المقارنات مع أولئك المماثلين في القدرة أو الخصائص التي يجري تقييمها ونرى كثيرا من الطلاب يقارنون أدائهم بأداء زملائهم بقوله: أنا أقوم بعمل واجباتي المدرسية أفضل من زملائي، وآخر يقول: إن أدائي الدراسي ونتائجي في الاختبارات أفضل من زملائي.

والتماثل في الكفاية بين الملاحظ والنموذج يمكن أن يحسن التعليم فمع طلاب لديهم مهارات متشابهة في نفس المجموعة، يمكن للمعلم استخدام المقارنة الاجتماعية أثناء العمل على تحسين بعض مهارات اجراء التجارب الفيزيائية داخل معامل الفيزياء، وقد ينتج هذا التأثير في التعلم إلى حد كبير من التأثيرات الدافعية للنتائج غير المباشرة، وملاحظة الآخرين المماثلين الذين حققوا النجاح تزيد من دافعية الملاحظين وتحفزهم على محاولة القيام بالمهمة لأنهم يميلون إلى الاعتقاد بأنه إذا تمكن آخرون من النجاح، فإنهم سيفعلون ذلك أيضا، كما أن ملاحظة الآخرين المماثلين يفشلون يمكن أن تؤدي بالطلاب إلى الاعتقاد بأنهم يفشلون أيضا إلى الكفايات الكفيلة بالنجاح، الأمر الذي يثيهم عن محاولة القيام بالسلوك، وقد يكون التماثل مؤثرا بشكل خاص في الحالات التي يواجه فيها الأفراد صعوبات ويمتلكون شكوكا ذاتية حول الأداء الجيد (Braaksma, Rijtaarsdam & van den Bergh, 2002).

ويمكن للمعلمين استخدام المقارنة الاجتماعية لتحسين السلوك والجهد في إكمال المهام المسندة للطلاب؛ ويعرض إحدى معلمات الصف الثاني وهي تمدح الطلاب على السلوكيات المناسبة، مما يؤكد السلوكيات المتوقعة ويغرس فاعلية الذات لدى الطلاب من أجل الأداء، وهي تقول: أنا حقا أحب الطريقة التي يجلس بها "أدريان" بهدوء وينتظر إلى أن ننهي جيدا من القراءة، وتقول أيضا: أحب الطريقة التي قرأت بها "كاري" هذه الجملة بوضوح لنتمكن من سماعها (Schunk, 2016)

وتعد الحالة النمائية مهمة في المقارنة الاجتماعية، فالقدرة على استخدام المعلومات المقارنة تعتمد على مستويات أعلى من النمو المعرفي وعلى الخبرة في إجراء تقييمات مقارنة، وربما لا تنطبق فرضية فيستجر Festinger's hypothesis على الأطفال الذين نقل أعمارهم عن خمس أو ست سنوات لأنهم يميلون إلى عدم ربط عنصرين أو أكثر في التفكير وهم متمركزين حول الذات، بمعنى أن الذات تهيمن على تركيزهم المعرفي، وهذا لا يعني أن الأطفال الصغار لا

يستطيعون تقييم أنفسهم مقارنة بالآخرين، بل يعني فقط أنهم لا يقومون بذلك تلقائياً (Higgins, 1981).

ويتغير معنى المعلومات المقارنة ووظيفتها مع النمو، خاصة بعد دخول الأطفال المدرسة، وتوفير معلومات مقارنة للأطفال الصغار يزيد من الدافعية لأسباب عملية. ويؤثر التقييم المباشر للبالغين لقدرات الأطفال (على سبيل المثال: يمكنك أن تفعل بشكل أفضل) في تقييمات الأطفال الذاتية أكثر من المعلومات المقارنة، ويقوم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالمقارنة بفاعلية عند مستوى صريح (على سبيل المثال: مقدار المكافأة). وتتضمن المقارنات الاجتماعية الأخرى كيف يكون المرء مماثلاً للآخرين ومختلفاً عنهم والتنافس القائم على الرغبة في أن يكون أفضل من الآخرين وعندما يكبر الأطفال، تتحول المقارنات الاجتماعية إلى مصدر قلق لكيفية أداء مهمة ما وينخرط طلاب الصف الأول في مقارنات بين الأقران، غالباً للحصول على إجابات صحيحة من أقرانهم، ويظهر الأطفال اهتماماً متزايداً بالمعلومات المقارنة في المدرسة الابتدائية، ويوصلهم للصف الرابع يستخدمون هذه المعلومات بانتظام لتكوين التقييمات (Ruble, 1983).

ومقارنة الأداء الحالي للمرء مع أدائه السابق (المقارنة الزمنية) وملاحظة التقدم يعززان فاعلية الذات والدافعية. وعلى الرغم من وجود هذه القدرة لدى الأطفال الصغار، فإنهم ربما يستخدمونها، فالمقارنات الزمنية بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع وثمان سنوات تزداد مع التقدم في السن، لكن الأطفال غالباً ما يهتمون فقط بنتائجهم الأخيرة، وفي المقابل، كثيراً ما يستخدم الأطفال المقارنات الاجتماعية ويقيمون أداءاتهم بشكل أعلى إذا تجاوزوا أداءات أقرانهم، فقد اشارت النتائج إلى أن المعلمين بحاجة إلى مساعدة الأطفال في إجراء المقارنات الزمنية، بوسائل منها أن يُظهروا للأطفال عملهم السابق والإشارة إلى مجالات التحسين (Butler, 1998, 1992).

وتؤثر الكيفية التي يدرك بها الطلاب بيئاتهم الاجتماعية والثقافية في ناتج المقارنات الاجتماعية، ويشمل ذلك إدراكاتهم لمعتقدات الأفراد الاجتماعيين (مثل الآباء، والمعلمين، والأقران) وكيفية إدراك سير الأدوار الاجتماعية مثل الأدوار حسب النوع gender والقوالب molding النمطية حول الأنشطة، ويمكن أن تؤثر معتقدات وسلوكيات الآباء أو المعلمين في الطلاب، ولكن هذه الجوانب من البيئة الاجتماعية تتوسطها إدراكات الطلاب للبيئة، على سبيل المثال، ربما لا يُدرك طالب من الأقلية التحيز ضده في قاعة الدراسة، وحتى إذا كان هناك تحيز فلا يمكن أن يؤثر في معتقداته الدافعية لأنه لا يدرك ذلك (Neumeister & Finch, 2006).

وعلى الرغم من أن الأسر يمكن أن تؤثر في دافعية الأطفال، فإن محاولات التعرف على السلوكيات الوالدية التي تشجع على مساعي الإنجاز تعد معقدة، لأن الآباء يظهرون سلوكيات عديدة مع أطفالهم. ومن الصعب تحديد السلوكيات الأكثر تأثيراً، وهكذا، قد يشجع الآباء أطفالهم على الأداء الجيد، وينقلون توقعات عالية، ويقدمون مكافآت وعقوبات، ويستجيبون بعاطفة إيجابية (الدفء، والتسامح)، ويشجعون على الاستقلال. كما يتم إظهار هذه السلوكيات من قبل المعلمين والأشخاص الآخرين ذوي الأهمية في حياة الطفل، مما يُعقد تحديد الطبيعة المحددة للتأثير الأسري. وهناك نقطة أخرى، ألا وهي أنه على الرغم من أن الآباء يؤثران في الأطفال، فإن الأطفال يؤثران أيضاً في الآباء، ويساعد الآباء الأطفال في تطوير سلوكيات الإنجاز عندما يشجعون الميول الموجودة مسبقاً لدى أطفالهم؛ على سبيل المثال: يطور الأطفال الاستقلالية من خلال التفاعلات مع الأقران ثم يتم مدحهم (الثناء عليهم) بعد ذلك من قبل الآباء (Meece, 2002).

وعلى الرغم من أن النموذج يؤكد كيفية قيام الطلاب ببناء معتقداتهم الدافعية من خلال المعالجة المعرفية الاجتماعية، فمن المفترض أن معتقداتهم تركز على السياقات الاجتماعية والثقافية الأكبر التي تشكل عوالم المتعلمين، مثل: خصائص وخبرات المتعلمين، بالإضافة إلى بيئاتهم الثقافية والاجتماعية بما في ذلك الوسط الثقافي والمجتمعي العام، والنوع، والصور النمطية الثقافية وديموجرافية الأسرة، وتحدد هذه العوامل الخارجية السياق للمتعلمين أثناء مشاركتهم في أنشطة مختلفة وتؤثر في دافعيتهم وتوفر هذه السياقات أيضاً الفرص لمعتقدات وسلوكيات المتعلمين والقيود المفروضة عليها.

ومع ذلك، تظهر أبحاث أخرى أن التأثيرات الأسرية ليست تلقائية، على سبيل المثال، فقد وجد ستاييك وريان أنه في حين أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة المحرومين اقتصادياً قد حصلوا على درجات أقل من الأطفال الأوفر حظاً على المقاييس المعرفية، لم يجد الباحثون عملياً فروقاً بين هذه المجموعات على مقاييس الدافعية، وتعاني دافعية الإنجاز لدى الأطفال عندما لا يظهر الآباء سوى قليل من الاندماج في حياة الأطفال الأكاديمية والأطفال الذين يشكلون روابط غير آمنة مع آبائهم يكونون أكثر عرضة لخطر تطوير الكمالية (Ratelle, Guay, Larose, & Sénécal, 2004; Stipek & Ryan, 1997)

توقعات ناتج التعلم:

توقعات الناتج هي معتقدات شخصية حول النتائج المتوقعة للافعال، وقد كانت توقعات الناتج من بين المتغيرات المعرفية الأولى التي يتعين ادراجها في تفسيرات التعلم " وذلك يشبه الاحتمال ثلاثي الحدود لسكينر ١٩٥٣، إلا أن تولمان تصور هذا النوع من العلاقة على أنها تعكس توقعاً معرفياً (in: Schunk & Zimmerman, 2006)

يشير متغير التوقع expectancy إلى إدراكات الأفراد بشأن احتمال النجاح في المهام، بمعنى، إدراكاتهم حول مدى جودة قيامهم بذلك، ويُجيب مكون التوقع عن السؤال: هل أنا قادر على القيام بهذه المهمة؟ أو إدراك الطالب بأنه ليس جيداً في اللغة الإنجليزية ولديه توقع منخفض في الأداء الجيد والنجاح فيها (توقع ناتج تعلم سلبي)، وعلى النقيض من ذلك، قد يدرك نفس الطالب أو طالبا غيره، أن لديه إدراك عالٍ للنجاح في اللغة العربية، ويتوقع أداء أفضل من الآخرين (Eccles, 2005)

وقد ميز باندورا (Bandura, 1977, p. 193) بين توقعات الفعالية وتوقعات النتيجة، فيُعرّف توقع النتيجة بأنه تقدير الشخص بأن سلوكاً معيناً سيؤدي إلى نتائج معينة، أما توقع الفعالية فهو الاقتناع بأن المرء قادر على تنفيذ السلوك المطلوب لإنتاج النتائج بنجاح، لأن الأفراد قد يعتقدون أن مسار عمل معين سوف ينتج نتائج معينة، ولكن إذا كانت لديهم شكوك جدية حول ما إذا كانوا قادرين على أداء الأنشطة الضرورية، فإن هذه المعلومات لا تؤثر على سلوكهم.

وينظر باندورا (Bandura, 1986, 1997) لتوقع الناتج من حيث إنه يمثل نظرة تطلعية (تفكيراً استشرافياً) forward looking ويعكس إدراك الشخص للأداء الجيد، الذي ينطوي على المعتقدات الحالية حول القدرة المدركة، وتشير الأبحاث إلى أن التوقعات المرتفعة للنجاح ترتبط ارتباطاً إيجابياً بسلوكيات الانجاز، بما في ذلك اختيار المهام والجهد، والمثابرة، والنحصيل الفعلي (Wigfield & Eccles, 2002; Wigfield, Tonks & Klaua, 2009; Trautwein et al., 2012)

وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية أن الناس يكونون توقعات النتائج بناء على خبراتهم الشخصية (Bandura, 1986, 1997)، ويتصرفون بالطرق التي يعتقدون أنها ستكون ناجحة، ويستجيبون للنماذج التي تعلمهم مهارات قيمة، وتطيل توقعات الناتج بقاء السلوكيات لفترات

طويلة عندما يعتقد الناس أن أفعالهم ستؤدي في النهاية إلى النتائج المرجوة، وهي أيضا تحتل مكانا بارزا في انتقال اثر التعلم، فالناس عرضة للانخراط في أفعال معينة في مواقف جديدة والتي كانت ناجحة في المواقف السابقة لأنهم يعتقدون أنه سيتبع ذلك نتائج مماثلة.

ويمكن أن تشير توقعات الناتج إلى نتائج خارجية (إذا بذلت قصارى جهدي في هذا الاختبار، سأحقق درجة جيدة فيه) أو إلى نتائج داخلية (إذا بذلت قصارى جهدي في هذا الاختبار، فسوف أشعر بالرضا عن نفسي)، ويرتبط نوع مهم لتوقعات النتائج بمدى التقدم في تعلم المهارات (إذا بذلت قصارى جهدي، فسأصبح قارئاً أفضل)، والطلاب الذين يعتقدون أنهم لا يحرزون إلا قليلا من التقدم أو لا يحرزون أي تقدم في مجال عملية التعلم قد تنهار معنوياتهم ويتكاسلون.

وتذكر لنزال.، دافيدوف (١٩٨٣، ٤٦٩) إلى أن الذكريات (الخبرات التعليمية) لها دور في التوقعات حول امكانية الوصول للهدف، فإذا كان الطالب موفقا في الناحية الاكاديمية، فإنه من المتوقع النجاح الباهر في اختبار علم النفس والشعور بمزيد من الثقة في قدراته.

وتم اثبات الدور المؤثر لتوقعات النتائج النهائية من قبل شيل، ومورفي، وأنتج شل وميرفي وبراتينج (Shell Murphy & Bruning, 1989) حيث أكمل طلاب الجامعة عدة مقاييس حول فعالية الذات للقراءة والكتابة، وتوقعات الناتج، والإنجاز، وطبق عليهم مقياس فعالية الذات لتقدير كفاياتهم في أداء مهام القراءة والكتابة المختلفة (على سبيل المثال: رسالة من صديق، أو طلب توظيف، أو قصة خيالية قصيرة)، وبالنسبة لمقياس توقع الناتج، فقد قام الطلاب بالحكم على أهمية القراءة والكتابة لتحقيق اهداف حياتية life goals مثل الحصول على وظيفة، أو أن يكونوا في وضع مالي آمن، أو أن يكونوا سعداء.

ويوجد نوعان من التوقعات: توقعات الناتج التي تشير إلى النتائج المتوقعة للأفعال، وتوقعات الفاعلية أو فاعلية الذات التي تعكس قدرات الفرد المدركة على التعلم أو أداء المهام عند مستويات معينة، والاعتقاد بأن المرء يحرز تقدما نحو تحقيق الأهداف يؤكد فاعلية الذات ويدفع المرء لمواصلة التعلم.

العلاقات بين عمليات الدافعية للتعلم:

يعمل وضع الاهداف في تصافر مع توقعات الناتج ويتصرف الناس بطرق يعتقدون أنها ستساعد في تحقيق أهدافهم، وترتبط الاهداف والتوقعات لتحقيق التعلم، وتعد محفزات قوية للتعلم والأداء والتقييمات الذاتية لمدى التقدم نحو الهدف، كما أن التناقض السلبي المدرك بين الهدف والأداء يخلق دافعا للتغيير، وبينما يعمل الناس نحو تحقيق الأهداف، فإنهم يلاحظون تقدمهم ويحافظون على دافعيتهم، وفي قاعات الدراسة، يجب أن يحافظ الطالب على دافعيته، وتقدمه نحو تحقيق أهدافه من التعليم (Bandura, 1991, 1986; Zimmerman, 2000)

وقد أورد آمال صادق، فؤاد أبوحطب (١٩٩٦، ٨٨) رؤية جانييه ١٩٧٧، التي تؤشر للعلاقة بين الأهداف التعليمية وتوقع نتائج التعلم، فإذا سئل المعلم مثلا لماذا لا بد من تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية؟؛ فإننا نتوقع اجابات مثل: تساعد الطلاب على التوسع في دراستها وتيسر دراسة مقررات الرياضيات اللاحقة، أو اكساب الطالب القدرة على حل المشكلات.

وترتبط القيم ارتباطا وثيقا بالعمليات الدافعية الأخرى: الأهداف وتوقعات النتائج، وفاعلية الذات؛ على سبيل المثال: افترض أن أسرة إحدى الطالبات قد انتقلت وأن الطالبة ستدرس في الصف الخامس في مدرسة جديدة، ويمثل أحد أهدافها في تكوين صداقات جديدة، إنها تقدر قيمة الصداقات؛ وهي تستمتع بقضاء الوقت مع الأطفال الآخرين والمشاركة معهم على المستوى الشخصي (فليس لديها إخوة أو أخوات)، وهي تعتقد أنها إذا كانت لطيفة مع الأطفال

الآخرين فإنهم سيكونون لطفاء معها وقد يصبحوا أصدقائها (توقعات ناتج إيجابية)، وعلى الرغم من أنها خجولة نوعاً ما في البداية في مدرستها الجديدة، فإنها قامت بتكوين صداقات جديدة من قبل وتشعر بفاعلية ذاتية معقولة للقيام بذلك مرة أخرى، وتلاحظ تلك الطالبة الأفعال الصادرة من أقرانها لمعرفة الأشياء التي يحبون القيام بها، وهي تتفاعل مع أقرانها بطرق تعتقد أنها ستؤدي إلى صداقات، وعندما تبدأ بتطوير صداقات جديدة، فإن فاعلية الذات الاجتماعية لديها تقوى (Schunk et al., 2014; Schunk & Pajares, 2009)

وعلى عكس منظري الإشراف الذين يعتقدون أن التعزيز هو مقو للاستجابة، ذكر باندورا (Bandura, 1986) أن التعزيز يخبر الناس بالنتائج المحتملة للسلوكيات ويحفزهم على التصرف بطرق يعتقدون أنها ستؤدي إلى نتائج إيجابية، ويقوم الناس بتكوين توقعات استناداً إلى خبراتهم، لكن هناك مصدر آخر للدافعية هو المقارنة الاجتماعية.

وفي نموذج التعلم المُحَفَّر model of motivated learning، بإعتباره نموذجاً معرفياً، فإن الدافعية تنشأ بشكل كبير من الأفكار والمعتقدات والادراكات والتوقعات، وتبرز العلاقات المتبادلة بين مكونات العمليات الدافعية، ويتضح الارتباط الوثيق بين الدافعية والتعلم، والدور المتكرر والمتغير للدافعية قبل واثاء وبعد عملية التعلم، ففي الثلاثة توقيتات لتعلم مهمة ما، تؤثر الأهداف والتوقعات والقيم، والسياقات البيئية كالأقران والبيئة التعليمية (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014; Schunk, 1995)

ففي مرحلة ما قبل التعلم أو ما قبل المهمة، تؤثر متغيرات عديدة في دافعية الطلاب الأولية للتعلم، ويشترك الطلاب في المهام ومعهم أهداف عديدة، مثل أن يتعلموا المادة التعليمية، ويؤدوا بشكل جيد، ويكونوا أول من ينتهي من العمل في المهمة، وليست كل الأهداف أكاديمية، فكما أوضح وينتزل (Wentzel, 1992, 1996) أن الطلاب لديهم أهداف اجتماعية يمكن أن تتكامل مع أهدافهم الأكاديمية، وأثناء النشاط الجماعي، قد يرغب الطالب في تعلم المادة ولكنه أيضاً قد يرغب في أن يصبح صديقاً لزملائه في الدراسة.

ويشارك الطلاب في العمل ومعهم توقعات مختلفة، قد تشمل التوقعات القدرات للتعلم (فاعلية الذات) وإدراكات لنتائج التعلم (توقعات الناتج)، ويختلف الطلاب في قيمهم للتعلم، على سبيل المثال: كم هو مهم بالنسبة لهم، وهناك أنواع مختلفة من القيم ترتبط بحاجات الطلاب التي تمثل لهم قيمة وأهمية لتحقيق أهدافهم، وعند السعي لتحقيق أهدافهم يختلفون في عواطفهم المرتبطة بالدافعية وبالتعلم، فقد يكونون متحمسين، أو قلقين أو ربما لا يشعرون بأية انفعالات خاصة (Wigfield, Tonks, & Eccles, 2004)

وفي أثناء التعلم أو أثناء المهمة تدخل المتغيرات التعليمية، والسياقات الاجتماعية، والبيئية، والشخصية في الاعتبار أثناء التعلم، وتتضمن المتغيرات التعليمية المعلمين وأشكال التغذية الراجعة والمواد التعليمية والأجهزة (مثل: التكنولوجيا)، وعلى الرغم من أن هذه المتغيرات عادة ما ينظر إليها على أنها تؤثر في التعلم، فإنها تؤثر أيضاً في الدافعية، فعلى سبيل المثال: فإن التغذية الراجعة من المعلم يمكن أن تُشجع أو تُنشط؛ والتعلم يمكن أن يُوضح أو يُربك؛ والمواد التعليمية يمكن أن تتيح نجاحات عديدة أو قليلة (Trautwein et al., 2012)

وتتضمن المتغيرات السياقية، الموارد الاجتماعية والبيئية، ويمكن لعوامل مثل المكان، والوقت، والمشتتات، ودرجة الحرارة، والأحداث الجارية، أن تعزز أو تعوق الدافعية للتعلم. ولقد كتب عدد من الباحثين حول كيف يمكن للظروف التنافسية العالية أن تؤثر في الدافعية ومقارنات الطلاب الاجتماعية للقدرة مع الأقران ترتبط مباشرة بالدافعية (Wigfield, 1994; Ames, 1992)

وتشمل المتغيرات الشخصية تلك المتغيرات المرتبطة بالتعلم، مثل بناء المعرفة واكتساب المهارة ومتغيرات التنظيم الذاتي والمؤشرات الدافعية (مثل اختيار الأنشطة، والجهد والمثابرة)،

وتؤثر إدراكات الطلاب حول مدى جودة تعلمهم وحول تأثيرات المتغيرات التعليمية والسياقية والشخصية في الدافعية للتعلم المستمر (Wigfield & Eccles, 2002).

وفي مرحلة ما بعد التعلم أو ما بعد المهمة يتدبر الطلاب نتائج أعمالهم ويتفكرون فيما تم إنجازه، ويأخذون وقتاً في التفكير الذاتي، ونفس المتغيرات المهمة قبل المشاركة في المهمة تعد بالغة الأهمية أثناء التفكير الذاتي بالإضافة إلى العزوات، أو الأسباب المدركة للنتائج (Wigfield et al., 2004).

وكل هذه المتغيرات تؤثر بطريقة دورية في الدافعية والتعلم في المستقبل، فالطلاب الذين يعتقدون بأنهم يتقدمون نحو أهدافهم للتعلم والذين يقومون بعزوات إيجابية للنجاح يميلون إلى المحافظة على فاعلية الذات للتعلم، وتوقعات الناتج، والقيم، والعواطف الإيجابية، وتقدم العوامل المرتبطة بالتعليم، مثل التغذية الراجعة من المعلمين، معلومات حول التقدم نحو الهدف وتوقعات الناتج (Meece 1991, 2002). إن الطلاب الذين يتوقعون أداء جيداً ويحصلون على نتائج إيجابية من التعلم يميلون إلى أن يكونوا محفزين لمواصلة التعلم، بافتراض أنهم يعتقدون أنهم يحققون تقدماً ويمكن أن يستمروا في فعل ذلك عن طريق استخدام إستراتيجيات تعلم فعالة (Schunk, 1995).

وكانت إحدى الإسهامات المهمة للنماذج المعرفية للدافعية هي تأكيد توقعات النجاح والقيمة المدركة للانخراط في المهمة بوصفها عاملين يؤثران في الإنجاز، بالإضافة إلى دمج المتغيرات المعرفية الأخرى مثل الأهداف وإدراك القدرات، كما أن مكونات التوقع والقيمة تتنبأ بسلوك الإنجاز، وأن التوقعات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالانخراط المعرفي، وأن القيم تعد متنبئات قوية لاختيارات الطلاب، وإجمالاً، من المتوقع أن تؤثر التوقعات الخاصة بالنجاح وقيم المهمة في النتائج المتعلقة بالإنجاز؛ فقد الأبحاث التي استخدمت الدراسات التصاميم المستعرضة والطولية كليهما التي تقيس معتقدات طلاب الصفوف الدراسية العليا من المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الأولى من التعليم الثانوي وتحصيلهم بمرور الوقت دعماً لعدد من العلاقات البيئية بين مكونات العمليات الدافعية، ونتيجة عامة هي أن التوقعات ومفاهيم الذات محددة المهمة تعد عوامل وسيطة بين السياقات البيئية (Wigfield et al., 2006; Wigfield & Cambria, 2010).

وبحث ديكسون، موبيرلي، بويسن، هانثلي (Moberly, Pwece, Dodd, Huntley, 2021) العمليات الدافعية للأهداف المنظمة ذاتياً في تحقيق قرارات العام الجديد والرفاهية العقلية Mental Wellbeing، وأشارت النتائج إلى أن خصائص الأهداف، خاصة مرونتها، تنبأت بالرفاهية العقلية عبر الزمن؛ بحث لوز، فاسكويز-إيشفيريرا (Loose & Echeverria, 2021) التأثيرات غير المباشرة لمنظور زمن المستقبل time perspectives على الأداء الأكاديمي ومشاعر الانتماء من خلال العمليات الدافعية كمتغير وسيط، خاصة قيمة التعلم، وتوصلوا إلى أن أبعاد دافعية محددة كانت الآليات الأساسية للارتباطات بين وجهات النظر الزمنية والنتائج الأكاديمية.

فروض البحث:

من خلال الإطار المفاهيمي لعمليات الدافعية للتعلم من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية وملاحها الرئيسية، والعلاقات النظرية التبادلية بينها في السياقات التعليمية والتربوية من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية، واستقراء نتائج عينة البحوث السابقة، تم اشتقاق فروض البحث وصياغتها كما يلي:

١. تتكون بنية عمليات الدافعية للتعلم من بناء واحد كامن لدى طلبة الثانوية العامة.
٢. توجد علاقة تبادلية (سببية) بين هدف التعلم وكل من قيمة التعلم، والمقارنة الاجتماعية للتعلم، وتوقع ناتج التعلم لدى طلبة الثانوية العامة.

٣. توجد علاقة تبادلية (سببية) بين قيمة التعلم وكل من المقارنة الاجتماعية للتعلم وتوقع ناتج التعلم لدى طلبة الثانوية العامة.

٤. توجد علاقة تبادلية (سببية) بين المقارنة الاجتماعية للتعلم وتوقع ناتج التعلم لدى طلبة الثانوية العامة.

الطريقة والإجراءات:

عينة الخصائص السيكومترية:

اشتقت عينة الخصائص السيكومترية من طلاب وطالبات مدرسة القنایات الثانوية العامة بمحافظة الشرقية، بلغ حجمها ٢١٢ طالبا وطالبة من الشعب: الأدبية وعلمي علوم وعلمي رياضيات، منها ٩٨ طالبا، ١١٤ طالبة، امتدت أعمارهم من ١٦ سنة إلى ١٩ سنة بمتوسط ١٧.٦٥ سنة بانحراف معياري ٠.٧٢ من السنة، والجدول رقم (١) يعرض التوصيف العددي والنسب المئوية لتلك العينة:

جدول (١): التوصيف العددي لعينة الخصائص السيكومترية

النوع	طالب	العدد	الشعبة		
			الأدبية	علمي علوم	علمي رياضيات
النوع	طالب	23	23.5%	55.1%	21.4%
	العدد	98	100.0%		
النوع	طالبة	37	32.5%	59.6%	7.9%
	العدد	114	100.0%		
كلي		60	28.3%	57.5%	14.2%
	النسبة المئوية	212	100.0%		

العينة الأساسية (عينة اختبار الفروض):

اشتقت العينة الأساسية (عينة اختبار الفروض) من طلاب وطالبات مدرسة القنایات الثانوية العامة المشتركة بمحافظة الشرقية، بلغ حجمها ٢٦٣ طالبا وطالبة، من الشعب: الأدبية وعلمي علوم وعلمي رياضيات، منها ١١٧ طالبا، ١٤٦ طالبة، امتدت أعمارهم من ١٦ سنة إلى ١٩ سنة بمتوسط ١٧.٤٠ سنة بانحراف معياري ٠.٨١ من السنة، والجدول رقم (٢) يعرض التوصيف العددي والنسب المئوية لتلك العينة:

جدول (٢): التوصيف العددي للعينة الأساسية (عينة اختبار الفروض)

النوع	طالب	العدد	الشعبة		
			الأدبية	علمي علوم	علمي رياضيات
النوع	طالب	31	26.5%	50.4%	23.1%
	العدد	117	100.0%		
النوع	طالبة	44	30.1%	53.4%	16.4%
	العدد	146	100.0%		
كلي		75	28.5%	52.1%	19.4%
	النسبة المئوية	263	100.0%		

أدوات البحث:

مقاييس عمليات الدافعية للتعلم:

من المفترض أن يؤسس قياس متغير ما في ضوء نظرية، وأن تشتق التعريفات الإجرائية وتتسق مؤشرات أو مشاهدات (مفردات) القياس مع تلك النظرية؛ ومن منظور النظرية المعرفية الاجتماعية فإن الناس يكتسبون المؤثرات الدافعية من بيئاتهم الاجتماعية، خاصة في سياق

قاعات الدراسة، ويتعلمون من النماذج ومن خلال ملاحظة الآخرين، حيث تلعب ملاحظة الطالب للمعلم ومقارنته لأقرانه دوراً في عملية التعلم (المقارنة الاجتماعية كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، كما يتعلم الطالب قيمة السلوكيات وفائدتها من النماذج (قيمة التعلم كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، ويتوقع الطالب نواتج سلوكياته بصفة عامة ونواتج التعلم بخاصة (توقع الناتج كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، ويتصرف الطالب وفقاً للمعتقدات حول قدراته وتوقعاته لنتائج أفعاله في ضوء أهدافه التعليمية (هدف التعلم كأحد عمليات الدافعية للتعلم) (Bandura, 1986, 1997, 1999, 2001, 2006).

وتأسيساً على الإطار النظري لعمليات الدافعية للتعلم والتعريف الاجرائي لمكوناتها: أهداف التعلم، وتوقعات ناتج التعلم، وقيم التعلم، والمقارنات الاجتماعية للتعلم؛ وبمراجعة بعض البحوث السابقة ذات العلاقة، تم صياغة عينة من المفردات (المؤشرات/ المشاهدات) التي تعكس معتقدات وإدراكات وتوقعات الطلاب نحو ممارساتهم التعليمية والتعلمية والدراسية، يفترض أنها تقيس كل مكون من عمليات الدافعية للتعلم، وروعي في صياغة المفردات قياسها لكيفية حدوث التعلم بالملاحظة والتعلم من النماذج، ومعتقدات الطلاب وإدراكهم لسلوكياتهم وسلوكيات الآخرين (المعلم، الزملاء، أفراد الأسرة، الأقارب،... إلخ)؛ وذلك في سياق قاعات الدراسة والأسرة؛ وفيما يلي بعض المبادئ النظرية والتطبيقية والمفردات التي تم صياغتها تأسيساً عليها:

صياغة مفردات أهداف التعلم:

تعد الأهداف تمثيلات ذهنية لما يحاول الطلاب تحقيقه مثل: أضع لنفسني خطاً عقلياً مستقبلياً تساعدني في تحقيق أهدافي من التعليم، وقد تكون أهداف قصيرة المدى، مثل: أحصل على تقدير ممتاز في هذا المقرر، أو طويلة المدى، مثل: أصبح أستاذاً جامعياً (Eccles, 2005)، والناس يتصرفون كما لو كانوا يسعون نحو تحقيق هدف وقد اختاروا وسيلة لتحقيقه، مثل: أوجه أنشطتي وأعمالي الدراسية في اتجاه تحقيق أهدافي من التعليم (Bandura, 1988, 1997).

ويتضمن وضع الأهداف معياراً ليكون بمثابة المقصد من أفعال الشخص، مثل: يجب أن يضع الطالب لنفسه أهدافاً يسعى لتحقيقها، والأهداف تحفز الناس على بذل الجهد اللازم لتلبية متطلبات المهام والمثابرة بمرور الوقت وتستخدم التقييمات الذاتية الإيجابية لمدى التقدم نحو الهدف مثل: أراجع وأقيم أدائي للتحقق من تقدمي واقترابي نحو أهدافي التعليمية (Locke & Latham, 1990, 2002).

ومن الإطار النظري، تتضح بعض الأسس النظرية كمؤشرات لصياغة عينة من المفردات التي تقيس أهداف التعلم، والموضحة بالجدول رقم (٣)، وهي: غرضية السلوك، الأهداف تعطي قيمة لتنفيذ المهام والأعمال، ووضع مخططات ذهنية، وجود أهداف للتعلم يقوي الدافعية، وتحديد الأهداف من قبل الفرد أو من قبل الآخرين، والتقييم الذاتي للأهداف، والأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى، الاعتقاد بأن سلوكيات البشر مرتبطة بأهداف حياتية، والأهداف تعزز وتحفز الأداء، والمثابرة والعمل الجاد يحققان الأهداف ويعززان الدافعية، والأهداف تعطي قيمة لتنفيذ المهام، والأهداف توجه الطالب نحو تنفيذ واجباته الدراسية.

جدول (٣): الصورة الأولى لمفردات أهداف التعلم

م	المفردات
1	أعتقد بضرورة وجود أهداف واضحة يدركها الطالب من دراسته وتعليمه.
2	إدراكي للهدف من التعليم، يحفزني للعمل بجدية وتنفيذ أنشطتي وواجباتي الدراسية.
3	تساعدني أهدافي في طريقة مذاكرة دروسي وعمل واجباتي.
4	أبذل جهدا ومحاولات جادة للالتزام بتحقيق أهدافي من التعليم.
5	أراجع وأقيم خططي للاقتراب من تحقيق أهدافي المستقبلية من الدراسة والتعليم.
6	أدرك تحسني وتقدمي نحو تحقيق أهدافي بشكل أفضل إذا قمت بمراجعتها أولا بأول.
7	من المهم للطالب أن يضع لنفسه خططا مستقبلية تحقق أهدافه من التعليم.
8	أثناء دراستي أقارن وأقيم أدائي في الدراسة بأهدافي التي أريد الوصول إليها.
9	أحافظ على أن يكون أدائي الدراسي متنسق ومرتبب بأهدافي من التعليم ويؤدي إلى تحقيقها.
10	أتصرف بالطرق التي أعتقد أنها مفيدة وستؤدي إلى نجاحي في تحقيق أهدافي.
11	وجود أهداف للدراسة يدفعني للالتزام بها والسعي نحو تحقيقها.
12	إذا حددت أهدافي فإن ذلك يحفزني للتركيز والاستمرارية في دراستي.
13	وجود أهداف للتعليم يحفزني على تعزيز جهدي ومثابرتي في الدراسة.
14	اعتقد أن وضع خططا ذهنية مستقبلية للغرض من دراستي يساعدني في تحقيق أهدافي.
15	أعتقد أن استمراري في بذل الجهد والعمل الجاد سيجعل لي تحقيق أهدافي.
16	وجود أهداف من الدراسة والتعليم يعزز ويدفع الطالب للإنجاز والعمل الناجح.
17	أعتقد أن تحديد أهدافي الدراسية بنفسى سيؤدي إلى ثقة كبيرة في تحقيقها.
18	أدرك أن وضع أهدافي من التعليم بنفسى يولد لدي دافعا مرتفعا للتعلم.
19	من المهم أن يكون للتعليم والدراسة أهدافا محددة نسعى لتحقيقها.
20	عندما أحقق أهدافي الحالية فإنني أقوم بوضع أهداف مستقبلية جديدة.

صياغة مفردات قيم التعلم:

تشير القيمة إلى الأهمية أو الفائدة المدركة للتعلم، ومن الافتراضات الأساسية للنظرية المعرفية الاجتماعية أن افعال الأشخاص تعكس تفضيلاتهم للقيمة (Bandura, 1986)، ويعملون من أجل تجنب النتائج غير المتسقة مع قيمهم، كم تشير قيمة الاهتمام إلى المتعة المتأصلة والفورية المستمدة من المهمة بأهمية المهمة بالنسبة لهدف مستقبلي مثل: أخذ دورة تدريبية لأنها ضرورية لتحقيق هدف مهني (Wigfield & Eccles, 1992) وتجب القيمة عن السؤال: لماذا يجب علي أن أقوم بهذه المهمة؟ وقد تتضمن الإجابات الأهمية والتأثير الإيجابي، مثل: أحب ذلك وأريد العمل عليه، والأهمية المدركة، مثل: القيام بذلك سيساعدني في المستقبل، والتكاليف المدركة، مثل: القيام بذلك سيبعدني عن ممارسة الرياضة لبعض الوقت (Eccles, 2005)

ومن الإطار النظري، تتضح بعض الأسس النظرية كمؤشرات لصياغة عينة من المفردات التي تقيس قيم التعلم، والموضحة بالجدول رقم (٤)، وهي الفائدة المدركة للتعلم، والمتعة المتأصلة الفورية المستمدة من المهمة، ادراك الطالب لقيمة المقررات الدراسية، إدراك قيمة التعلم والتعليم والدراسة في الحياة المهنية والاجتماعية، والاعتقاد أن بهجة التعلم مرتبطة بقيمته وفائدته وأهميته في الحياة، كما يمكن تقدير القيم وفقا لمعايير خارجية وداخلية، وتوجد أسباب عديدة تجعل الطلاب يقدرون قيمة الدرجات العالية، فالحصول على تقديرات ممتاز مع مرتبة الشرف يحقق لهم التقدير من الاباء، والمعلمين والحصول على وظيفة مرموقة، وتحقيق رضا داخلي، حيث يشعر الطلاب بالفخر بعملهم والإحساس بالإنجاز.

جدول (٤): الصورة الأولية لمفردات قيم التعلم

م	المفردات
1	أدرك أن التعليم والدراسة لهما قيمة وفائدة في حياتي الاجتماعية والأسرية.
2	أعتقد أن المقررات الدراسية التي اتعلمها في المدرسة لها قيمة في حياتي المهنية.
3	أهتم بدراستي ومستوى تعليمي عندما أدرك أن لها قيمة وفائدة بالنسبة لي.
4	أدرك أن الدراسة بجدية تعزز التحاقى بكلية مميزة (كليات القمة).
5	عندما أدرك قيمة المقررات الدراسية التي نعلمها، فإن ذلك يحفزني لمواصلة تعليمي بنجاح.
6	إذا كانت نتائج أعمالى الدراسية لها فائدة، فإن ذلك يكسبني احترام نفسى وتقدير الآخرين.
7	عندما أدرك قيمة العائد من التعليم (الدراسة)، فإننى أبذل قصارى جهدى للنجاح والتفوق.
8	حصلوى على درجات مرتفعة فى الامتحانات له قيمة عندى ويدفعنى لمزيد من التفوق.
9	نجاحى وتفوقى فى الدراسة له قيمة لأنه يشعرنى بالفخر والاعتزاز بنفسى.
10	إذا أدركت قيمة التعليم وفائدته، فإن ذلك يدفعنى للدراسة والنجاح.
11	حديث المعلمين عن أهمية المقررات الدراسية وقيمتها يدفعنى لمزيد من التعلم والدراسة.
12	عندما يوضح لنا المعلمون قيمة التعليم والدراسة، فإن ذلك يدفعنى لمزيد من النجاح.
13	إعتقادى بأن التعليم له قيمة يساعدى فى اختيارى لنوع التعليم المناسب فى المستقبل.
14	أدرك قيمة وأهمية التعليم عندما يوضح المعلمون أن نجاحى سيحقق لى نتائج ايجابية.
15	إيمانى أن التعلم والتعليم لهما مبررات وأسباب، يجعلنى أهتم بدراستى ومذاكرتى.
16	إذا أدركت: لماذا يجب على أن اتعلم؟؛ فإن ذلك يحفزنى للعمل الجاد والانجاز الدراسى.
17	أعتقد أن إدراكى لقيمة وأهمية التعليم والدراسة؛ سيساعدى إيجابيا فى المستقبل.
18	إذا أدركت أن التعلم والتعليم والدراسة لهم قيمة ومنفعة؛ فإن ذلك يجعلنى استمتع بالدراسة.
19	أتوقع أن أدائى فى الدراسة سيكون أفضل كلما أدركت فائدته وأهميته.
20	أعتقد أن بهجة التعلم والدراسة مرتبطة بقيمته وفائدته وأهميته فى الحياة.

صياغة مفردات المقارنات الاجتماعية للتعلم:

المقارنة الاجتماعية هي عملية معرفية اجتماعية لمقارنة أنفسنا مع الآخرين، وحين يقارن الطالب مستوى تقدمه الدراسي مع مستوى تقدم زملائه الأكثر تشابهاً معه (تشابه النموذج)، زادت احتمالية أن تكون نتائج أفعاله ايجابية في معظم مواقف التعلم المماثلة، مما يحفز أداءه ويزيد من الدافعية للتعلم لديه، فالنقييمات الذاتية الأكثر دقة تنبع من المقارنات مع أولئك المماثلين في القدرة أو الخصائص التي يجري تقييمها وتتضمن المقارنات الاجتماعية كيف يكون المرء مماثلاً للآخرين ومختلفاً عنهم (Wheeler & Suls, 2005).

كما تظهر أهمية المقارنات الاجتماعية في تأثير الأسرة كنموذج يلاحظه الأبناء (الأب، والأم، والأخوة)، وكذلك في تأثير المعلم، مثل قول المعلم للطالب: يمكنك أن تفعل بشكل أفضل، فعندما يقول أحد الطلاب إن طريقة المعلم في التدريس والشرح تحفزني أو تشجعني على الدراسة والتعلم، فقد استخدم المعلم كنموذج للمقارنة (Neumeister & Finch, 2006).

ومن الإطار النظري، تتضح بعض الأسس النظرية كمؤشرات لصياغة عينة من المفردات التي تقيس المقارنات الاجتماعية، والموضحة بالجدول رقم (٥)، وهي: ملاحظة الطلاب ومقارنتهم لأداءهم بأداء زملائهم والمعلمين وأفراد الأسرة باعتبارهم نماذج للتعلم، مما يحفز أداءهم المستقبلي ويزيد من الدافعية للتعلم لديه، فعندما يقول أحد الطلاب إن طريقة المعلم في التدريس والشرح تحفزني أو تشجعني على الدراسة والتعلم، فقد استخدم المعلم كنموذج للمقارنة، كما أن النقييمات الذاتية الأكثر دقة تنبع من المقارنات مع أولئك المماثلين في القدرة أو الخصائص التي يجري تقييمها، والمقارنات الزمنية مع الذات والزملاء، والاقارب.

جدول (٥): الصورة الأولية لمفردات المقارنات الاجتماعية للتعلم

م	المفردات
1	أعتقد أن أعمالي تكون مرغوبة اجتماعيا عندما تتماثل مع أعمال زملائي في الدراسة.
2	أجد متعة وفائدة من ملاحظة أعمال زملائي الدراسية الناجحة.
3	تقييمي لنفسى يكون دقيقا عندما أقارنها مع زملائي المماثلين لي في مستوى التعليم.
4	أعتقد أن ملاحظة زملائي الناجحين المتميزين تحفزني على النجاح والتميز مثلهم.
5	ملاحظة ومتابعة أداء زملائي في الدروس تحفزني للدراسة وتقوي دافعتي للتعلم.
6	عندما لاحظ أداء زملائي في الدراسة؛ فإنني أتوقع الحصول على درجات أفضل منهم.
7	أسعى لأن يكون أدائي في الدراسة أفضل من أداء زملائي.
8	أتابع زملائي الممتازين في الدراسة، لأن ذلك يساعدني في إنجاز واجباتي المدرسية.
9	أبذل قصارى جهدي في الدراسة لأن ذلك يحظى بتقدير المعلمين والآباء.
10	أبذل قصارى جهدي لأن يكون مستوى تعليمي أفضل من مستوى أقرابي وأفراد أسرتي.
11	عندما يذكرني المعلم بأعمالي الدراسية الناجحة؛ فإن ذلك يحفزني لمزيد من النجاح.
12	إذا قارن المعلمون أدائي في الدراسة بزملائي؛ فإن ذلك يؤدي إلى إنجازي لواجباتي المدرسية.
13	إذا قام المعلمون بمدح زملائي المتفوقين؛ فإن ذلك يدفعني ويشجعني لأن أكون من المتفوقين.
14	متابعتي لزملائي وهم يجيبون على أسئلة المعلمين يدفعني لمزيد من التقدم في الدراسة.
15	عندما يجيب أحد زملائي صوابا على أسئلة المعلم، فإن ذلك يدفعني لمزيد من الانجاز.
16	عندما يوضح المعلم أسلوب الطلاب المتميزين في الإجابة عن الأسئلة؛ فإن ذلك يدفعني للنجاح.
17	أسلوب المعلم وطريقته في التدريس وشرح الدروس يحفزني ويشجعني على التعلم والدراسة.
18	أرى أن قيام المعلمين بالمقارنة بيني و بين زملائي الممتازين سيؤدي إلى إهتمامي بالدراسة.
19	إذا قال لي المعلم: يمكنك أن تكون أفضل دراسيا، فإن ذلك يحفزني للنجاح والانجاز الأفضل.
20	عندما يمدح أبي (أمي) أخواني لنجاحهم في الدراسة؛ فإن ذلك يحفزني لمزيد من النجاح والتفوق.

صياغة مفردات توقعات ناتج التعلم:

ينظر باندورا لتوقع الناتج من حيث إنه يمثل نظرة تطلعية تعكس إدراك الشخص للأداء الجيد، الذي ينطوي على المعتقدات الحالية حول القدرة المدركة، بما في ذلك اختيار المهام والجهد، والمثابرة، والتحصيل الفعلي (Bandura, 1997; Wigfield et al., 2009)

وتوقعات الناتج هي معتقدات شخصية حول النتائج المتوقعة للفاعلات تعكس توقعا معرفيا (Schunk & Zimmerman, 2006) ويشير متغير التوقع إلى إدراكات الأفراد بشأن احتمال النجاح في المهام، بمعنى، إدراكاتهم حول مدى جودة قيامهم بذلك، مثل: هل أنا قادر على القيام بهذه المهمة؟ والتوقع المنخفض للنجاح في الأداء الجيد، والتوقع المرتفع للنجاح في الأداء الجيد (Eccles, 2005; Trautwein et al., 2012)

ومن الإطار النظري، تتضح بعض الأسس النظرية كمؤشرات لصياغة عينة من المفردات التي تقيس توقعات الناتج، والموضحة بالجدول رقم (٦)، وهي: يتوقع الطالب نتائج أعماله بناء على خبراته الشخصية، ويتصرف بالطرق التي يعتقد أنها ستكون ناجحة، ويستجيب بالملاحظة للنماذج التي تعلمه مهارات ذات قيمة، وأن أفعاله ستؤدي في النهاية إلى النتائج المرغوبة، وتؤثر معتقداته الحالية حول قدرته المدركة في توقع نتائج أعماله، ويمكن أن تشير توقعات الناتج إلى نتائج خارجية مثل: إذا بذلت قصارى جهدي في هذا الاختبار، سأحقق درجة جيدة فيه، أو إلى نتائج داخلية مثل: إذا بذلت قصارى جهدي في هذا الاختبار، فسوف أشعر بالرضا عن

نفسى، كما يرتبط توقع النتائج بمدى التقدم في التعلم مثل: إذا بذلت قصارى جهدي، فسأصبح متفوقا في الرياضيات.

جدول (٦): الصورة الأولية لمفردات توقعات ناتج التعلم

م	المفردة
1	أعتقد أن تنفيذى لواجباتى الدراسية سيؤدي إلى نتائج إيجابية مجزية.
2	لدي معتقدات ايجابية لتوقع نتائج أعمالي في الدراسة والتعليم.
3	أتوقع نتائج إيجابية في الامتحانات بناء على ما تعلمته وقيمت بمذاكرته.
4	كلما أحرزت تقدما وتفوقا في دراستي؛ كلما توقعت نتائج إيجابية.
5	استفيد من معلوماتي الحالية في توقع نتائج أعمالي الدراسية.
6	أعتقد أن قيامي بأعمال لدي خبرة بها ستؤدي إلى نتائج إيجابية.
7	أتوقع نتائج ناجحة لأعمال جديدة مماثلة لأعمال سابقة قمت بها.
8	إذا كنت أحل مسألة رياضية (مشكلة ما)، فإن معطياتها تقودني لتوقع حلها.
9	أتوقع أنه إذا بذلت قصارى جهدي في الامتحانات؛ فإنني سأحصل على درجات مرتفعة.
10	أعتقد أنني سأحصل على مجموع مرتفع في نهاية العام الدراسي.
11	أتوقع أنني سأحقق نجاحا متميزا في المواد الدراسية هذا العام.
12	إذا كان أدائي جيدا؛ سيكون لدي ثقة أن نتائجي إيجابية ومرضية لي.
13	أتوقع نتائج مرضية ومرغوبة في دراستي عندما أنجز واجباتي وانشطتي التعليمية.
14	أتوقع أنه إذا كان لدي استعداد للامتحانات؛ فسوف أشعر بالرضا عن نتيجة الامتحانات.
15	أعتقد أن الإنجاز الدراسي (التحصيل الجيد) يجعلني أتوقع نتائج إيجابية في المستقبل.
16	أعتقد أن وضع مخططات ذهنية (خططا عقلية) تجعلني أتوقع نتائج إيجابية في الامتحانات.
17	أعتقد عندما يتغير أدائي للأفضل يوما بعد يوم؛ فإن نتائج امتحاناتي ستكون ايجابية.
18	لأنني كونت صداقات في المدرسة؛ فإنني أتوقع تكوين صداقات جديدة عند دخولي الجامعة.
19	أتوقع أنه إذا كنت أعامل زملائي معاملة طيبة، فقد يصبحون أصدقائي.
20	أعتقد أنه إذا أجبت صوابا عن أسئلة المعلم؛ فسوف يثنى علي ويكافئني.

تقدير الاستجابة:

يستجاب لمفردات المقاييس بمقياس ثلاثي وفقا لفئات استجابة ليكرت، هي: تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، تأخذ الدرجات ٣، ٢، ١ على الترتيب؛ طبقت بالتعليمات الآتية: فيما يلي بعض العبارات التي تدور حول ادراكك وأفكارك العقلية والمعرفية لأهدافك من الدراسة والتعلم والتعليم، وقيمة وأهمية التعليم بالنسبة لك، وتأثير المدرسة والمعلم والأسرة والزملاء في تحفيزك للنجاح والتفوق الدراسي، وتوقعاتك لنتائج أعمالك الدراسية ونتائج امتحاناتك، وذلك من خلال الممارسات التعليمية التي تقوم بها وتلاحظها وتتعرض لها داخل المدرسة وخارجها.

صدق المقاييس:

تم تقدير صدق البناء construct validation بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، بعد تطبيق الصور المبدئية للمقاييس على عينة الخصائص السيكومترية، وتم حساب صدق كل مقياس على حدة (ن = ٢٠ مفردة لكل مقياس)، وذلك لمصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مفردات كل مقياس على حدة، وبالإعتماد على محك كايزر لإستخلاص العوامل، وهي العوامل التي جذرها الكامن أكبر من أو يساوي الواحد الصحيح (صفوت فرج، ١٩٩١، ٢٤٤)، ولحساب دلالة تشبع المفردة بالعامل استخدم محك جيلفورد، حيث يعد تشبع المفردة دالا إحصائيا إذا كانت قيمته (٠.٣) على الأقل (فؤاد أبوحطب، آمال صادق، ١٩٩٦، ٦٤٠)، وتم إستخلاص عاملا واحدا (Factor to extract one)، وهو العامل الوحيد (Fixed number of factor) المكون لمصفوفة المكونات one components extracted، الذي يتمتع بأعلى نسبة تباين وأعلى قيمة للجذر الكامن ليؤشر إلى بنية المقياس.

وفي حال تشبعت المفردة بالعامل الواحد بقيمة أقل من ٠.٣ يتم حذفها ويعاد التحليل العملي للمفردات التي تشبعت بقيمة أكبر من أو تساوي ٠.٣ على العامل الواحد، واختصاراً لأسلوب العرض، يوضح الجدول رقم (٨) لنتائج هذه الإجراءات المتبعة في التحليل العملي التي تؤثر لصدق المقاييس الأربعة.

وللتحقق من درجة كفاية المعاينة ومناسبة البيانات لإجراء التحليل العملي، تم استخدام اختبار كايزر. ماير- أوكلان (KMOT) Kaiser-Mayer-Olkin Test ويعتبر هذا الاختبار ممتاز إذا كانت قيمته أكبر من 0.9 وكاف عند 0.8 ومتوسط عند 0.7 ومعتدل عند 0.6 وغير كاف عند 0.5 وغير مقبول عندما يكون أقل من 0.5 (السيد محسوب، ٢٠١٠).

جدول (٧): قيم اختبار كايزر. ماير. أوكلان (KMOT)

مقاييس عمليات التعلم الدافعية			
الأهداف	القيم	المقارنات الاجتماعية	توقعات الناتج
.861	.822	.801	.788

يتضح من الجدول السابق أن قيم اختبار (KMOT) بلغت ٠.٨٦١، ٠.٨٢٢، ٠.٨٠١، ٠.٧٨٨ لمقاييس الأهداف والقيم والمقارنات الاجتماعية وتوقعات النتائج على الترتيب وتلك القيم تشير إلى كفاية المعاينة لإجراء التحليل العملي.

جدول (٨): تشبع المفردات بعوامل مقاييس عمليات التعلم الدافعية

عامل الأهداف		عامل القيم		عامل المقارنات الاجتماعية		عامل توقعات الناتج	
م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
1	.540	1	.619	2	.400	1	.561
2	.529	2	.631	3	.446	2	.432
3	.339	3	.688	4	.378	3	.580
4	.496	4	.600	5	.494	4	.636
5	.492	5	.555	6	.609	5	.527
6	.569	6	.623	7	.645	6	.407
7	.569	7	.538	8	.723	7	.490
8	.609	8	.606	9	.387	8	.418
9	.498	9	.630	10	.412	9	.627
10	.613	10	.561	11	.565	10	.478
11	.533	11	.577	12	.375	11	.341
12	.573	12	.469	13	.535	12	.538
13	.580	14	.392	14	.520	13	.518
14	.617	15	.481	15	.519	14	.521
15	.588	16	.537	16	.557	15	.411
16	.462	17	.467	17	.464	17	.498
17	.651	18	.451	18	.436	18	.435
18	.680	19	.475	19	.423	19	.375
19	.577	20	.412	20	.415	20	.415
20	.425						
نسبة التباين=30.521	نسبة التباين=30.116	نسبة التباين=25.313	نسبة التباين=24.139	نسبة التباين=30.521	نسبة التباين=30.116	نسبة التباين=25.313	نسبة التباين=24.139
الكامن=6.104	الكامن=5.722	الكامن=4.556	الكامن=4.586	الكامن=6.104	الكامن=5.722	الكامن=4.556	الكامن=4.586

يتضح من الجدول السابق أن العامل المستخلص لمقاييس أهداف التعلم تشبع به ٢٠ مفردة، أمتدت قيم التشبع من ٠.٣٣٩ للمفردة رقم (٣) إلى ٠.٦٨٠ للمفردة رقم (١٨) بنسبة تباين مقدارها ٣٠.٥٢١ وجذر كامن مقداره ٦.١٠٤؛ وبالنسبة للعامل المستخلص لمقاييس قيم التعلم فقد تشبع به ١٩ مفردة، أمتدت قيم التشبع من ٠.٣٩٢ للمفردة رقم (١٤) إلى ٠.٦٨٨ للمفردة

رقم (٣) بنسبة تباين مقدارها ٣٠.١١٦ وجذر كامن مقداره ٥.٧٢٢، وقد تم حذف المفردة رقم (١٣) نظراً لأن تشبعها بالعامل الواحد كان أقل من ٠.٣، كما يتضح أن العامل المستخلص لمقياس المقارنات الاجتماعية تشبع به ١٨ مفردة، أمدت قيم التشبع من ٠.٣٧٥ للمفردة رقم (١٢) إلى ٠.٧٢٣ للمفردة رقم (٨) بنسبة تباين مقدارها ٢٥.٣١٣ وجذر كامن مقداره ٤.٥٥٦، وقد تم حذف المفردتين رقمي (١)، (٢٠) نظراً لأن تشبعهما بهذا العامل كان أقل من ٠.٣؛ كما يتضح أن العامل المستخلص لمقياس توقعات الناتج تشبع به ١٩ مفردة، أمدت قيم التشبع من ٠.٣٤١ للمفردة رقم (١١) إلى ٠.٦٣٦ للمفردة رقم (٤) بنسبة تباين مقدارها ٢٤.١٣٩ وجذر كامن مقداره ٤.٥٨٦، وقد تم حذف المفردة رقم (١٦) نظراً لأن تشبعها بهذا العامل كان أقل من ٠.٣ وتلك النتائج تؤشر لصدق البناء لمقاييس العمليات الدافعية للتعلم.

ثبات المقاييس:

تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكرونباخ لدى عينة الخصائص السيكومترية (ن= ٢١٢ طالب وطالبة)، لمفردات كل مقياس على حدة بعد حذف (بناء على نتائج مؤشرات صدق المقاييس) المفردة رقم (١٣) من مقياس قيم التعلم، وحذف المفردتين رقمي (١)، (٢٠) من مقياس المقارنات الاجتماعية، وحذف المفردة رقم (١٦) من مقياس توقعات ناتج التعلم، وتم حساب الثبات لكل مقياس على حدة، كذلك في حال حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس Cronbach's Alpha if Item Deleted، وذلك لتقدير إسهام المفردة في قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس، ويتم حذف المفردة إذا كانت قيمة معامل الثبات في حال حذف المفردة أكبر من قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية، والجدول رقم (٩) يبين نتائج مؤشرات الثبات لمقاييس عمليات التعلم الدافعية.

جدول (٩): نتائج مؤشرات ثبات مقاييس العمليات الدافعية

الأهداف		القيم		المقارنات الاجتماعية		توقعات الناتج	
م	الثبات عند حذف المفردة	م	الثبات عند حذف المفردة	م	الثبات عند حذف المفردة	م	الثبات عند حذف المفردة
1	.873	1	.855	2	.813	1	.802
2	.873	2	.854	3	.810	2	.807
3	.879	3	.853	4	.814	3	.802
4	.874	4	.856	5	.806	4	.797
5	.874	5	.858	6	.800	5	.801
6	.872	6	.855	7	.800	6	.806
7	.872	7	.859	8	.795	7	.804
8	.870	8	.856	9	.813	8	.806
9	.874	9	.854	10	.811	9	.800
10	.871	10	.857	11	.804	10	.807
11	.873	11	.856	12	.813	11	.809
12	.872	12	.860	13	.805	12	.799
13	.872	13	.861	14	.805	13	.805
14	.871	14	.856	15	.806	14	.802
15	.871	15	.853	16	.803	15	.807
16	.875	16	.857	17	.809	16	.806
17	.869	17	.858	18	.811	17	.806
18	.868	18	.857	19	.812	18	.809
19	.872	19	.859	20		19	.805
20	.876	20				20	
الثبات الكلي = .878		الثبات الكلي = .863		الثبات الكلي = .816		الثبات الكلي = .813	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات لمقياس أهداف التعلم (الدرجة الكلية) بلغت ٠.٨٧٨، وكانت قيم معاملات الثبات عند حذف المفردة أقل من قيمة معامل الثبات الكلي عدا المفردة رقم (٣) فكانت قيمة معامل الثبات عند حذفها (٠.٨٧٩) أكبر من معامل الثبات للدرجة الكلية، وبالتالي تم حذفها، كما يتضح أن قيمة معامل الثبات لمقياس قيم التعلم (الدرجة الكلية) بلغت ٠.٨٦٣، وكانت قيم معاملات الثبات عند حذف المفردة أقل من قيمة معامل الثبات الكلي، كما يتضح أن قيمة معامل الثبات لمقياس المقارنات الاجتماعية (الدرجة الكلية) بلغت ٠.٨١٦، وكانت قيم معاملات الثبات عند حذف المفردة أقل من قيمة معامل الثبات الكلي، كما يتضح أن قيمة معامل الثبات لمقياس توقعات الناتج (الدرجة الكلية) بلغت ٠.٨١٣، وكانت قيم معاملات الثبات عند حذف المفردة أقل من قيمة معامل الثبات الكلي، وتلك النتائج تؤشر لثبات مقاييس العمليات الدافعية للتعلم.

الصورة النهائية للمقاييس:

بناء على مؤشرات الصدق والثبات للمقاييس، أصبح مقياس أهداف التعلم يتكون من ١٩ مفردة، وتكون مقياس قيم التعلم من ١٩ مفردة، وتكون مقياس المقارنات الاجتماعية للتعلم من ١٨ مفردة، وتكون مقياس توقعات ناتج التعلم من ١٩ مفردة، وتلك الصور النهائية هي التي تم تطبيقها على العينة النهائية، بالتعليمات الآتية:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة/ : فيما يلي بعض العبارات التي تدور حول ادراكك وأفكارك العقلية والمعرفية لأهدافك من الدراسة والتعلم والتعليم، وقيمة وأهمية التعليم بالنسبة لك، وتأثير المدرسة والمعلم والأسرة والزملاء في تحفيزك للنجاح والتفوق الدراسي، وتوقعاتك لنتائج أعمالك الدراسية ونتائج امتحاناتك، وذلك من خلال الممارسات التعليمية التي تقوم بها وتلاحظها وتتعرض لها داخل المدرسة وخارجها؛ وإذا كنت ترى أن العبارة تنطبق عليك فضع العلامة (✓) تحت تنطبق؛ أما إذا كنت ترى أن العبارة تنطبق عليك إلى حد ما فضع العلامة (✓) تحت تنطبق إلى حد ما؛ وإذا كنت ترى أن العبارة لا تنطبق عليك فضع العلامة (✓) تحت لا تنطبق. وطلب منهم كتابة الاسم: (إختياري)، والنوع: طالب/ طالبة، والشعبة: الأدبية/ علمي علوم/ علمي رياضيات.

الأسلوب الإحصائي ونتائج البحث:

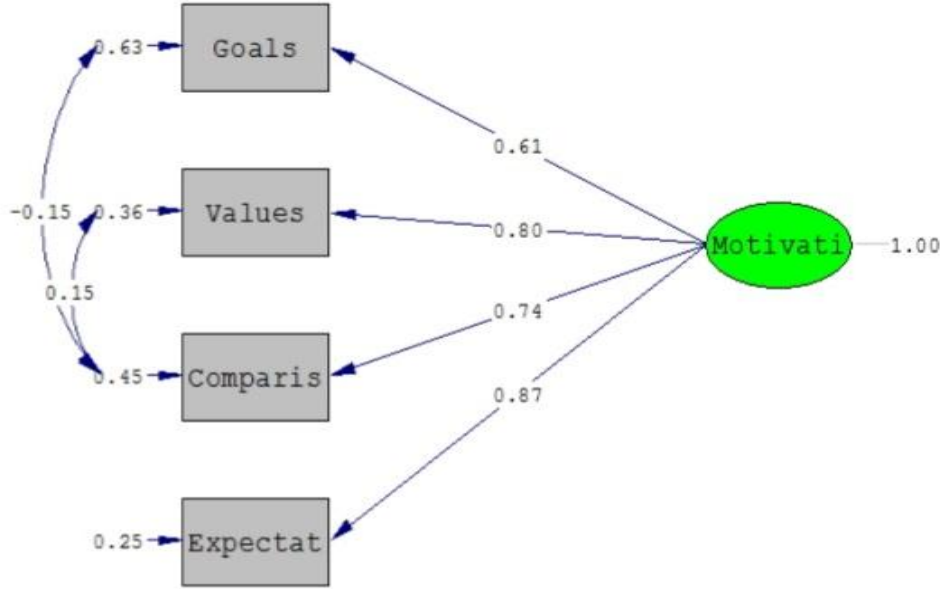
نتائج الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول ونصه: تتكون بنية عمليات الدافعية للتعلم من بناء واحد كامن لدى طلبة الثانوية العامة؟، تم إجراء التحليل العائلي التوكيدي باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد لمصفوفة معاملات الارتباط بين عمليات الدافعية الأربع (الأهداف، والقيم، والمقارنات، والتوقعات) بافتراض أن تلك العمليات كمتغيرات مشاهدة تنتظم حول عامل كامن واحد (عزت عبدالحميد حسن، ٢٠١٦)، وتم تقدير معامل التحديد (R^2) وفقاً لـ (Hayduk's (2006) (in: Joreskog, 2000).

وباستخدام برنامج Lisrel 8.7، أظهرت النتائج مطابقة البيانات لنموذج العامل الكامن الواحد مطابقة تامة fit is perfect، وذلك بعد استخدام مؤشرات التعديل، أي أن النموذج مشبع (*1) (Joreskog & Sorbom, 2004)، حيث كانت قيمة χ^2 تساوي (صفر) بمستوى دلالة (١.٠٠٠)

(*1) النموذج المشبع $the\ model\ is\ saturated$ هو النموذج العام والمحتل الذي يحتوى على جميع العلاقات الممكنة بين المتغيرات المشاهدة والكامنة التي يتضمنها النموذج المفترض.

ودرجات حرية (صفر)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الإقتراب RMSEA يساوي (صفر)، والشكل رقم (١) يوضح تشعبات المتغيرات المشاهدة بالعامل الكامن والخطأ المعياري لتقدير التشعب:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (١): المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لعمليات الدافعية للتعلم.

يتضح من الشكل السابق أن عمليات الدافعية للتعلم كمتغيرات مشاهدة تشعبت حول عامل كامن واحد (الدافعية للتعلم) وهم القيم قرينة الأسهم المتجهة من العامل الكامن إلى المتغيرات المشاهدة، أما القيم فوق الأسهم المتجهة من اليسار إلى المتغيرات المشاهدة، فتشير إلى تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجه إلى Motivation هو معامل ارتباط المتغيرات المستقلة وهو العامل الكامن، لذلك معامل الارتباط يساوي واحد، والجدول رقم (١٠) يبين قيم التشعب واختبارات ودلالاته الإحصائية للتشعب بالعامل الكامن، ومعامل التحديد:

جدول (١٠): التشعب بالعامل الكامن ودلالاته الإحصائية ومعامل التحديد

معامل التحديد R ²	مستوى الدلالة	قيمة (ت) **	الخطأ المعياري لتقدير التشعب	التشعب	عمليات الدافعية للتعلم
0.366	0.01	9.927	0.0610	0.605	الأهداف
0.642	0.01	13.275	0.0604	0.801	القيم
0.546	0.01	11.267	0.0656	0.740	المقارنات الاجتماعية
0.752	0.01	14.429	0.0601	0.867	توقعات الناتج

** قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) إذا كانت أكبر من أو تساوي (٢.٥٨).

يتضح من الجدول السابق أن جميع تشبعات عمليات الدافعية للتعلم بالعامل الكامن دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ وهذه النتائج تشير إلى أن بنية عمليات الدافعية للتعلم من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية تتكون من بناء واحد كامن لدى طلبة الثانوية العامة وأنها تؤثر لمفهوم نفسي واحد هو الدافعية للتعلم، وهذا يعني تحقق صحة الفرض الأول.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R^2) لتشبع المتغيرات المشاهدة (الأهداف، والقيم، والمقارنات الاجتماعية، وتوقعات الناتج) (0.366 ، 0.642 ، 0.546 ، 0.752) على الترتيب، مما يشير إلى أن تلك العمليات (الأهداف، والقيم، والمقارنات الاجتماعية، وتوقعات الناتج) تفسر نسب تباين في الدافعية للتعلم (العامل الكامن الوحيد) مقدارها 36.6% ، 64.2% ، 54.6% ، 75.2% على الترتيب.

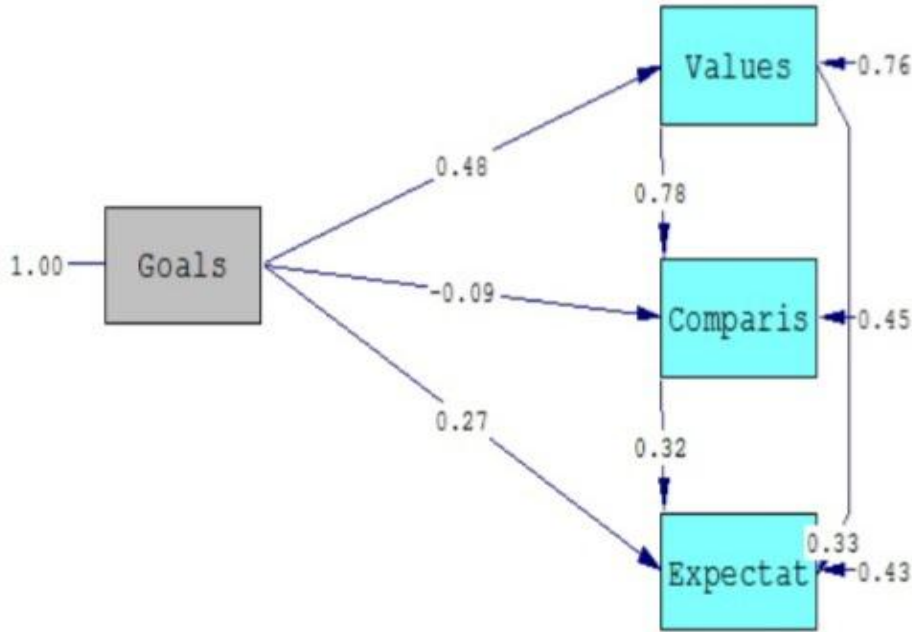
نتائج الفروض الثاني والثالث والرابع:

لاختبار الفروض الثاني والثالث والرابع ونصها:

- توجد علاقة تبادلية (سببية) بين هدف التعلم وكل من قيمة التعلم، والمقارنة الاجتماعية للتعلم، وتوقع ناتج التعلم لدى طلبة الثانوية العامة.
- توجد علاقة تبادلية (سببية) بين قيمة التعلم وكل من المقارنة الاجتماعية للتعلم وتوقع ناتج التعلم لدى طلبة الثانوية العامة.
- توجد علاقة تبادلية (سببية) بين المقارنة الاجتماعية للتعلم وتوقع ناتج التعلم لدى طلبة الثانوية العامة.

تم استخدام تحليل المسار path analysis دون متغيرات كامنة (عزت عبدالحميد حسن، 2008، 201) بموقف توليد نموذج model generating situation، وذلك لدراسة المسارات أو العلاقات التبادلية بين عمليات الدافعية (علاقات التأثير والتأثر) لمصفوفة معاملات الارتباط بين عمليات الدافعية الأربع: الأهداف، والقيم، والمقارنات، والتوقعات، وتم تقدير معامل التحديد (R^2) لمعادلات البناء Structural Equations وفقاً لـ (Hayduk's (2006) (in: Joreskog, 2000).

وحيث إن تحليل المسار هو أسلوب لتقدير الإسهام السببي المباشر direct causal contribution لأحد المتغيرات في متغير آخر في موقف غير تجريبي، فإنه يتعين تحديد المتغيرات المستقلة أو متغيرات السبب cause variables والمتغيرات التابعة أو المتأثرة effect variables؛ وفي هذا البحث تم افتراض أن مكونات عمليات الدافعية للتعلم هي متغيرات سبب ومتغيرات متأثرة، أي أن كل متغير يؤثر ويتأثر بالمتغيرات الأخرى؛ حيث إنه في تحليل المسار يمكن اعتبار المتغير من متغيرات السبب وفي نفس الوقت يمكن إعتباره من المتغيرات المتأثرة، وقد أسفر اختبار النموذج الأولي؛ وفقاً لفروض البحث؛ عن التوصل إلى أفضل نموذج لتحليل المسار، والموضح بالشكل رقم (2)، والجدول رقم (11).



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٢): نموذج تحليل المسار النهائي للتأثيرات المتبادلة بين عمليات الدافعية للتعلم.

جدول (١١): التأثيرات، وقيم (ت)، والخطأ المعياري لتقدير التأثير والدلالة الإحصائية للتأثير.

المتغير المتأثر	المتغير المؤثر	قيم التعلم	المقارنات الاجتماعية	توقعات الناتج
الأهداف	التأثير (التشبع)	0.485	-0.0855	0.273
	الخطأ المعياري	0.0540	0.0471	0.0464
	قيمة ت	8.977	-1.814	5.888
	مستوى الدلالة	0.01	0.07	0.01
قيم التعلم	التأثير	0.782	0.326	
	الخطأ المعياري	0.0471	0.0660	
	قيمة ت	16.597	4.942	
	مستوى الدلالة	0.01	0.01	
المقارنات الاجتماعية	التأثير		0.319	
	الخطأ المعياري		0.0604	
	قيمة ت		5.283	
	مستوى الدلالة		0.01	

١ * * ت دالة عند (٠.٠١) إذا كانت ≤ 2.58 . * ت دالة عند (٠.٠٥) إذا كانت ≥ 1.96 قيمة ت > (٢.٥٨).

يتضح من الشكل رقم (٢) والجدول رقم (١١) مطابقة البيانات لنموذج تحليل المسار مطابقة تامة fit is perfect، وذلك بعد استخدام مؤشرات التعديل Modifecations Index أى أن النموذج مشبع (Joreskog & Sorbom, 2004)، حيث كانت قيمة χ^2 تساوي (صفر) بمستوى دلالة (١.٠٠) ودرجات حرية (صفر)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الإقتراب RMSEA يساوي (صفر)، والشكل رقم (٢) والجدول رقم (١١) يوضحان تشبعات المتغيرات المشاهدة بالعامل الكامن والخطأ المعياري لتقدير التشبع وقيمة اختبار t ودلالاتها الإحصائية:

ومن الشكل رقم (٢) والجدول رقم (١١) يمكن صياغة معادلات المسار للعلاقات التي يحتويها نموذج تحليل المسار كالاتي:

$$\text{القيم} = 0.485 \text{ الأهداف}$$

$$\text{المقارنات} = 0.782 \text{ القيم} - 0.0855 \text{ الأهداف}$$

$$\text{التوقعات} = 0.326 \text{ القيم} + 0.319 \text{ المقارنات} + 0.273 \text{ الأهداف}$$

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R^2) للمعادلات السابقة (0.235)، (0.555)، (0.575) على الترتيب، أي أن الأهداف تؤثر في القيم بنسبة تباين مقدارها 23.5% وتؤثر القيم والأهداف في المقارنات بنسبة تباين مقدارها 55.5، وتؤثر القيم والمقارنات والأهداف في التوقعات بنسبة تباين مقدارها 57.5، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في تلك المعادلات.

ومن الشكل رقم (٢)، والجدول رقم (٩)، ومعادلتى المسار يمكن تلخيص النتائج في النقاط الآتية:

١. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً للأهداف في القيم
٢. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً للقيم في المقارنات
٣. يوجد تأثير سالب غير دال إحصائياً للأهداف في المقارنات
٤. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً للقيم في التوقعات
٥. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً للمقارنات في التوقعات
٦. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً للأهداف في التوقعات
٧. لم يتم إدراج الأهداف في نموذج تحليل المسار كمتغير متأثر (نتيجة)، أي أن عمليات الدافعية الأخرى لا تؤثر في أهداف التعلم للدافعية.
٨. لم يتم إدراج توقعات الناتج في نموذج تحليل المسار كمتغير مؤثر (سبب)، أي أنه لا يؤثر في كل من الأهداف والقيم وتوقعات الناتج.

مناقشة النتائج:

تتسق تلك النتائج مع افتراض للنظرية المعرفية الاجتماعية لحدوث التعلم وأداء ما تم تعلمه يتمثل في وجود تفاعلات متبادلة بين جوانب الشخصية والبيئة والسلوك الانساني، وتلك المتغيرات تعمل مع بعضها البعض في منظومة متكاملة وتوجد تأثيرات متبادلة بين تلك المتغيرات لتنتج التعلم وتشكل الشخصية الإنسانية، إذا فهي ترى (النظرية المعرفية الاجتماعية) أن ناتج السلوك لا يتشكل من متغيرات ذرية تعمل بشكل منفصل، وأن التعلم هو منتج للتفاعلات التبادلية بين الأشخاص، والسلوكيات والسياقات البيئية.

إن النتائج الخاصة بتوقعات ناتج التعلم في البحث الحالي، والتي اوضحت أن توقعات الناتج لها دور جوهري في توليد الدافعية للتعلم، تتسق مع ما قدمه باندورا في مقالته (Bandura, 1997, p. 122-223) والتي طرح فيها إطاراً نظرياً متكاملًا لتفسير علاقة توقعات النتائج

وتوقعات الفعالية والفرق بينهما، وتوقع التغييرات النفسية التي تحققها طرق المعالجة المعرفية المختلفة، يُفترض أن توقعات الفعالية الشخصية تحدد ما إذا كان سيتم البدء في سلوك التأقلم، ومدى الجهد الذي سيتم بذله، ومدة استمراره في مواجهة العقبات والتجارب المنفرة؛ إن الاستمرار في الأنشطة التي تشكل تهديداً ذاتياً ولكنها في الواقع آمنة نسبياً تنتج، من خلال تجارب الإلتقان، وتستمد توقعات الفعالية الشخصية من أربعة مصادر رئيسية للمعلومات: إنجازات الأداء، والخبرة غير المباشرة، والإقناع اللفظي، والحالات الفسيولوجية.

وفي كثير من ممارسات قاعات التدريس، تتضح التأثيرات المتبادلة التي أشارت إليها نتائج البحث الحالي بين مكونات العمليات الدافعية للتعلم، حين تعمل أهداف الطلاب التعليمية في تضافر مع توقعات الناتج ويتصرفون بطرق يعتقدون أنها ستساعد في تحقيق أهدافهم، فإذا كان هدفهم الحصول على الاطراء أو الثناء من المعلم (الهدف) فإنهم يعتقدون الحصول عليه إذا قدموا إجابة صواب على اسئلة المعلمين (توقعات ناتج ايجابية)، وفي نفس الوقت فإنهم يتوقعون عدم الثناء من المعلم إذا كانت اجاباتهم على اسئلة المعلمين خطأ (توقعات ناتج سلبية).

كما تتضح تلك التفاعلات التبادلية جزئياً في نظرية القيمة المتوقعة، حيث يتم تنظيم الدافعية من خلال توقع أن مساراً معيناً من السلوك سيؤدي إلى نتائج معينة وقيمة تلك النتائج، لكن الناس يتصرفون بناءً على معتقداتهم حول ما يمكنهم فعله، وكذلك وفقاً لمعتقداتهم حول النتائج المحتملة للأداء، ومن ثم فإن التأثير الدافعي لتوقعات الناتج يخضع جزئياً لمعتقدات الفاعلية (Dzewaltowski, Noble, & Shaw, 1990)

إن التأثيرات المتبادلة لمكونات الدافعية وجوانب الشخصية والعوامل البيئية تفرض نفسها كعمليات معرفية اجتماعية مؤسسه على الإدراك وتوقع ناتج التعلم والأداء، فعندما يقدم المعلم درساً للصف، يفكر الطلاب فيما يقوله المعلم (البيئة تؤثر في الإدراك المعرفي)، والطلاب الذين لا يفهمون يرفعون أيديهم لطرح سؤال (الإدراك المعرفي يؤثر في السلوك)، ويقوم المعلم بمراجعة المحتوى (السلوك يؤثر في البيئة) وفي النهاية، يعطي المعلم الطلاب عملاً لإنجازه (البيئة تؤثر في الإدراك المعرفي، الذي يؤثر في السلوك)، وعندما يعمل الطلاب في المهمة، يعتقدون أنهم يؤدونها بشكل جيد (السلوك يؤثر في الإدراك المعرفي)، ويقررون أنهم يحبون المهمة، ويطلبون من المعلم إذا كان بإمكانهم الاستمرار في العمل عليها، وأن يسمح لهم بالقيام بذلك (الإدراك المعرفي يؤثر في السلوك، الذي يؤثر في البيئة).

كما أن المقدرة capacity على ممارسة التأثير الذاتي من خلال تحديات الأهداف ورد الفعل التقييمي لأدائه الخاص توفر آلية معرفية رئيسية للدافعية، وتعمل الأهداف إلى حد كبير من خلال عمليات التأثير الذاتي بدلاً من تنظيم الدافعية والفعل (العمل) بشكل مباشر. يتضمن الدفاع المبني على تحديد الأهداف عملية مقارنة معرفية للأداء المدرك مع معيار شخصي معتمد، ومن خلال جعل الرضا الذاتي مشروطاً بمطابقة المعيار، يعطي الأشخاص التوجيه لسلوكهم ويخلقون حوافز للاستمرار في جهودهم حتى يحققوا أهدافهم، إنهم يسعون إلى تحقيق الرضا الذاتي من خلال تحقيق الأهداف القيمة ويتم حثهم على تكثيف جهودهم بسبب الاستياء من الأداء دون المستوى المطلوب (Locke & Latham, 1990).

إن ملاحظة نجاح الطلاب يقود الطلاب الآخرين إلى الاعتقاد بأنهم قادرون على النجاح، وقد يطلب المعلم من أحد الطلاب الذهاب إلى السبورة وكتابة اختصارات لكلمات مدرجة، ويتمتع الطلاب في المجموعة بقدرات مماثلة، لذا فإن نجاح الطالب على السبورة يجب أن يزيد من الدافعية للتعلم لدى الآخرين؛ ويجب أن يكون المعلمون والمدربون حكيمة في استخدامهم للمقارنة الاجتماعية فالطلاب الذين يعملون بوصفهم نماذج يجب أن ينجحوا وينظر إليهم

الأخرون على أنهم متشابهون معهم في سمات مهمة. فإذا تم النظر إلى النماذج على أنهم مختلفون (خاصة في القدرات الأساسية، أو إذا فشلوا، فإن المقارنات الاجتماعية لن تحفز الملاحظين لهم بشكل إيجابي. وتتسق هذه المناقشة مع نتائج بحث (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004) التي أشارت إلى أن علاقات الصداقة بين طلاب الدراسة المتوسطة لها تأثير على الدافعية.

ويشرح (Schunk, 2012; Schunk & Pajares, 2009) هذه التفاعلات المتبادلة أثناء عمل الطلاب في المهام، فإنهم يلاحظون تقدمهم نحو أهداف التعلم الخاصة بهم (على سبيل المثال: إكمال التكاليفات وإنهاء أجزاء من الورقة الفصلية)، وتلك المؤشرات عن مدى التقدم تنقل للطلاب أنهم قادرون على الأداء الجيد وتعزز فاعليتهم الذاتية في من أجل التعلم المستمر.

كما تظهر أهمية المقارنات الاجتماعية في سياق تأثيرات الأسرة family influences ، فمن المنطق أن تعتمد دافعية الإنجاز على عوامل داخل أسر الطلاب، الضغط الذي يمارسه الآباء يعد عاملاً مؤثراً لدفع وتحفيز ابنائهم في الإنجاز والتفوق الدراسي.

كما تتفق نتائج هذا البحث وتتضح من خلال التفاعلات التبادلية بين العمليات الدافعية المعرفية والدور المتغير للدافعية أثناء التعلم في نموذج التعلم المحفز model of motivated learning، حيث تؤثر الأهداف والتوقعات والقيم والمقارنات الاجتماعية في مهام التعلم المختلفة، وهذا التأثير يحدث قبل وأثناء وبعد الانتهاء من تلك المهام، كما يظهر الارتباط الوثيق بين الدافعية والتعلم باعتبار أن الدافعية تنشأ بشكل كبير من الأفكار والمعتقدات (Schunk & Pajares, 2009; Zimmerman, 2000; Schunk et al., 2014)

تتلخص رؤية تلك النظرية لمفاهيم التعلم والدافعية وتشكيل السلوك الإنساني في إطار التفاعلات التبادلية بين السلوكيات والمتغيرات البيئية، والعوامل الشخصية مثل الإدراكات المعرفية؛ كما أن للعمليات الدافعية دوراً رئيساً في التعلم بالملاحظة التي تظهر في نتائج السلوكيات المنمذجة عندما تخبر الملاحظين بالقيمة الوظيفية (قيمة أو أهمية أو غرضية التعلم)، ويتم تحفيز النتائج من خلال التكوين أو التشكيل المعرفي الاجتماعي لتوقعات الناتج، كما أن النجاح غير المباشر لن يدعم السلوك لفترات طويلة، فعلى الرغم من أنه يتم تعزيز الدافعية عندما يلاحظ الطلاب المعلمين الذين يقدمون الثناء والدرجات العالية لطلاب آخرين مقابل الأداء الجيد، فإن الدافعية تستمر مع مرور الوقت عندما يعتقد الطلاب أن جهودهم الخاصة تؤدي إلى أداءات أفضل؛ كما أن الأهداف تعزز التعلم من خلال تأثيرها في التقدم المدرك، وفعالية الذات، والتقييمات الذاتية، فعندما يعمل الناس في مهمة ما، فإنهم يقارنون مدى تقدمهم مع أهدافهم، وادراك هذا التقدم يحافظ على الدافعية (Bandara, 1999; Schunk & Pajares, 2005)

ويمكن أن تتدرج تلك النتائج ليتم تضمينها جزئياً ضمن مفاهيم التعلم والدافعية والسلوك، وفقاً لرؤية بانديرا (Bandara, 1982, 1986, 1997, 1999, 2011) التي تتشكل في إطار التفاعلات التبادلية بين السلوكيات behaviors، والمتغيرات البيئية environmental variables، والعوامل الشخصية personal factors مثل الإدراكات المعرفية؛ وفي ممارسات قاعات الدراسة، تتفاعل العوامل الثلاثة، فعندما يقدم المعلم درسا للصف، يفكر الطلاب فيما يقوله المعلم (البيئة تؤثر في الإدراك المعرفي - عامل شخصي)، والطلاب الذين لا يفهمون يرفعون أيديهم لطرح سؤال (الإدراك المعرفي يؤثر في السلوك)، ويقوم المعلم بمراجعة المحتوى (السلوك يؤثر في البيئة) وفي النهاية، يعطي المعلم الطلاب عملاً لإنجازه (البيئة تؤثر في الإدراك المعرفي، الذي يؤثر في السلوك)، وعندما يعمل الطلاب في المهمة، يعتقدون أنهم يؤدونها بشكل جيد (السلوك يؤثر في الإدراك المعرفي). ويقررون أنهم يحبون المهمة، ويطلبون من المعلم إذا كان بإمكانهم

الاستمرار في العمل عليها، وأن يسمح لهم بالقيام بذلك (الإدراك المعرفي يؤثر في السلوك، الذي يؤثر في البيئة).

تعقيب وتوصيات وبحوث مقترحة:

يمكن القول، في إطار نتائج هذا البحث ومناقشتها، إن التعلم المعرفي الاجتماعي يعمل في منظومة متكاملة، فالعمليات المعرفية لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض وأن الناس يتعلمون من بيئاتهم الاجتماعية، والأداء الإنساني منظومة معرفية من التفاعلات التبادلية بين العوامل الشخصية والسلوكية، والبيئية، ونتائج الأفعال لها تأثير جوهري على التعلم المستقبلي واستثارة الدافعية؛ فالعناصر الجزئية البسيطة يمكن أن تنتج بنية كلية مركبة، والأفكار البسيطة تندمج معرفياً بطرق منظمة لتشكل أفكاراً معقدة وتنتج معرفة مركبة؛ وعلى وفق ما ذكره جون لوك ١٦٩٠ (in: Schunk, 2016) يمكن للعناصر الجزئية البسيطة أن تنتج فكراً وبنية معرفية كلية مركبة، فالأفكار أو الموضوعات ترتبط وتندمج بطرق منظمة لتشكل مثيرات معقدة أو أنماطاً عقلية، كما أن معتقدات الميل لفكرة أن الكل أكبر من مجموع أجزائه هو افتراض أساسي من علم نفس الجشطالت، فالأفكار المعقدة هي عبارة عن مجموعات من أفكار بسيطة.

وفقاً لباندورا (Bandure, 1997) ينطوي التعلم على الأفعال المتعمدة، والعمليات المعرفية، والعمليات العاطفية، وفعالية الذات، والعمليات الدافعية (توقعات الناتج، والقيم، ووضع الأهداف)، والتقييم الذاتي لمدى التقدم نحو تحقيق الهدف، والنمذجة المعرفية، والتعليم الذاتي (Bandure, 2006)، حيث يمكن أن يتعلم الأشخاص وضع الأهداف والتنظيم الذاتي لإدراكاتهم المعرفية، وانفعالاتهم، وسلوكياتهم، وبيئاتهم بطرق تيسر تحقيق تلك الأهداف.

وبشكل منطقي، وتأسيساً على نتائج هذا البحث، يمكن استخلاص مبدأ وهو: أن توقعات الناتج (النتائج المدركة للسلوك) تؤثر في التعلم والدافعية؛ لأن الناس يسعون إلى تحقيق النتائج المرجوة وتجنب النتائج غير المرغوبة، وأن المتعلم يعمل بالاتساق مع قيمة التعلم، والعمل نحو تحقيق النتائج التي يجدها مرضية ذاتياً في ضوء الأهداف التي تبنها.

وتستخلص الباحثة: أن التفاعل بين العقل (المعرفة والإدراك والتوقع) والخبرة (ممارسات قاعات الدراسة) بوساطة التعلم بالملاحظة والتعلم بالانابة (التعلم بالوكالة أو التعلم من النماذج) من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية، يشكل الدافعية للتعلم بدرجة كبيرة، خاصة في سياق المدرسة.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

١. يحتاج المعلمون إلى النظر بعين الاعتبار لتلك المؤثرات الدافعية (أهداف التعلم، وقيمة التعلم، والمقارنات الاجتماعية، وتوقع ناتج التعلم) وللممارسات التعليمية خاصة في سياق قاعات الدراسة لضمان بقاء الطلاب محفزين للتعلم، فالطالب يتوقع نواتج سلوكياته بصفة عامة ونواتج التعلم بخاصة (توقع الناتج كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، ويتصرف الطالب وفقاً للمعتقدات حول قدراته وتوقعاته لنتائج أفعاله في ضوء أهدافه التعليمية (هدف التعلم كأحد عمليات الدافعية للتعلم).
٢. التأكيد على ممارسات التعلم بالملاحظة، واستخدام الطلاب والمعلمين المتميزين كنماذج جيدة للتعلم، فالطلاب يتعلمون من النماذج ومن خلال ملاحظة الآخرين، حيث تلعب ملاحظة الطالب للمعلم ومقارنته لأقرانه دوراً في عملية التعلم (المقارنة الاجتماعية كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، كما يتعلم الطالب قيمة السلوكيات وفائدتها من النماذج (قيمة

- التعلم كأحد عمليات الدافعية للتعلم)، كما يكتسب الطالب المهارة من خلال ملاحظة النماذج.
٣. تقديم مزيداً من الأنشطة الايجابية الآمنة والاجراءات التقويمية التكوينية والأمثلة العملية، وعمل مقارنات ايجابية بين الطلاب داخل فصول الدراسة.
٤. توجيه صناعات القرارات التعليمية إلى أهمية وجود أهداف واضحة (يدركها الطالب والمسؤولون عن التعليم) من تعلم المقررات الدراسية، ومبررات تعلمها، وإبراز قيمة محتوى تلك المقررات، وتوفير بيئة تعلم تساعد على انتاج توقعات نتائج ايجابية للتعلم، واستخدام اساليب التعلم وطرق التدريس المعززة والمحفزة للمقارنات الاجتماعية التنافسية الايجابية داخل قاعات الدراسة، وضع أهداف المقرر الدراسي ومبررات دراسته في مقدمة الكتب الدراسية.
٥. استخدام معادلات المسار التي تم التوصل إليها للتحقق من التأثيرات المتبادلة بين مكونات الدافعية.

وعلى الرغم من أن التقدم في علم النفس المعرفي يشكل موضوعاً لاهتمام متزايد في التكهانات حول عمليات الدافعية للتعلم وتغيير السلوك، إلا أن علم النفس التربوي مازال بحاجة إلى مزيد من البحث الذي يقدم معرفة خبراتية قد تكون مفيدة في تحفيز الدافعية لدى المتعلمين، وإضفاء مقترحات تفسر كيف يتم تشكيل الدوافع الانسانية لدى الطلاب، ويمكن اقتراح البحوث المستقبلية الآتية:

١. نظراً لأن الأهداف، والقيم، والمقارنات الاجتماعية، وتوقعات الناتج فسرت نسب تباين في الدافعية للتعلم مقدارها 36.6%، 64.2%، 54.6%، 75.2% على الترتيب، مما يؤثر لوجود متغيرات أخرى، لم يتم دراستها، تؤثر في الدافعية للتعلم، لذا يقترح دراسة بنية العلاقات بين مكونات الدافعية للتعلم: الأهداف والقيم والمقارنات وتوقع الناتج وفاعلية الذات ومفهوم الذات، والتنظيم الذاتي، والتقييم الذاتي، والحالة الفسيولوجية.
٢. دراسة الدوافع المعرفية التي تم تطوير نظريات مختلفة حولها، وهي العزو السببي causal attributions، وتوقعات الناتج outcome expectancis، والأهداف المدركة cognized goals، من منظور النظريات المقابلة لها، وهي: نظرية العزو، ونظرية القيمة المتوقعة، ونظرية الهدف، على التوالي.
٣. بحث خصائص اهداف التعلم: الصعوبة والتحديد والمرونة في تأثيرها على الدافعية للتعلم.

المراجع:

- أحمد زكي صالح (١٩٨٨). علم النفس التربوي. ط٣، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- أحمد عزت راجح (١٩٨٥). أصول علم النفس. دار المعارف، القاهرة.
- امال صادق، فؤاد ابوخطب (١٩٩٦). علم النفس التربوي. ط٥، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- السيد محسوب (٢٠١٠). التحليل الاحصائي وبرنامج SPSS WIN. قسم الرياضيات، كلية العلوم، جامعة الزقازيق.
- صفوت فرج (١٩٨٩). القياس النفسي. ط٢، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عزت عبدالحميد حسن (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- عزت عبدالحميد حسن (٢٠١٦). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. القاهرة، دار الفكر العربي.

- عزيز حنا داوود، محمد عبدالظاهر الطيب، ناظم هاشم العبيدي (١٩٩١). الشخصية بين السواء والمرضى. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- فؤاد أبو حطب، أمال صادق (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- لندا ل.، دافيدوف (١٩٨٣). مدخل علم النفس. ط٢، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، نجيب خزام، دار ماكجروهل للنشر، القاهرة.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1990 (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Exercise of Personal and collective Efficacy in Changing Societies. In A., Bandura (ED.), *Self Efficacy in Changing Societies* (pp.1-45). New York, Cambridge University Press
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*. 1. 164-180.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94, 405-415
- Bryan, J. H., & Bryan, T. H. (1983). The social life of the learning disabled youngster. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.), *Current topics in learning disabilities* (Vol. 1, pp. 57-85). Norwood, NJ: Ablex.
- Burgueño, R., Cutre, D., Serrano, J., Colmenero, M. & Manuel, J. (2019). Understanding the motivational processes involved in adolescents' active commuting behaviour: Development and validation of the Behavioural Regulation in Active Commuting to and from School (BR-ACS) Questionnaire. *Transportation Research, Part F*, 62, 615-625
- Butler, D. L. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.
- Butler, D. L. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69, 1054- 1073.
- Dickson, J.M. Moberly, N.J. Pwece, D. Dodd, A, Huntley, C.D. (2021). Self-Regulatory Goal Motivational Processes in Sustained New Year Resolution Pursat and Mental Wellbeing. *JE Public Health*, 18, 3084.

- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York, NY: Guilford Press.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Higgins, E T. (1981) Role taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and processes. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 119-153). Cambridge, England:
- Ishii, K., Sumita, H., Nagamine, H., Morita, K. (2024). Mixed-methods research of motivational processes in workers' adoption of healthy behavior. *BMC Public Health*, <https://doi.org/10.1186/512889-024-18081-0>
- Joreskog, K. G. (2000). *Interpretation of R² revisited*. Chicago: Scientific Software International.
- Joreskog, K., G. & Sorbom, Sorbom, D. (2004). *LISREL8.7 for Windows (Computre Software)*. Lincolnwood, il: Scientific Software International.
- Kidd, C., Loxton, N., Uhlmann L. & Donovan, C. (2024). Motivational processes contributing to disturbances in women's body image and eating. *Eating Behaviors*, 52, 101826, 1-6.
- Kim, M., Marulis, L., Grammer, J., Morrison, F., & Gehring, W. (2017). Motivational processes from expectancy-value theory are associated with variability in the error positivity in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 155, 32-47
- Laraway, S., Snyckerski, S., Michael, J., Poling, A. (2003). Motivating operations and terms to describe them: some further refinements. *Organizational Behavior Management*, 36(3), 407-414.
- Levy, B., Ariely, D., Mazar, N., Chi, W., Lukas, S. & Elman, I. (2008). Gender differences in the motivational processing of facial beauty. *Learning and Motivation*, 39, 136-145
- Locke. E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Locke. E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loose, T.& Echeverria, A. (2021). Academic performance and feelings of belonging: indirect effects of time perspective through motivational processes. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/12144-021-01779-4>
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 261- 285). Greenwich, CT: JAI Press.
- Meece, J. L. (2002). *Child and adolescent development for educators*. (2nd ed.), New York, NY: McGraw-Hill.
- Mickelson, R. (1990). The attitude-achievement paradox among Black adolescents. *Sociology of Education*, 63, 44-61.
- Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50, 238-251.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002) Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic*

- achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 3-21). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743-754.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebel, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Ruble, D. N., Feldman, N. S., & Boggiano, A. K. (1976). Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, 12, 191-197.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 134-157). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H. (2016). *Learning Theories: An Educational Perspective*. U.S.: Pearson Education.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (4th ed.). Boston, MA Pearson Education.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53) New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1986). Extended attributional feedback: Sequence effects during remedial reading instruction. *Journal of Early Adolescence*, 6, 55-66.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1990) Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning *Educational Psychologist* 23, 71-86.
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.). *APA educational psychology handbook*. Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues (pp. 101-123). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91, 251-260.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends in P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Boston, MA Pearson Education.

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In JE Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications* (pp. Self-efficacy, 281-303). New York, NY: Plenum.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989) Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*,91-100.
- Stipek, D. J., & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology, 33*, 711-723.
- Stollberg, J., Klackl, J. & Jonas, E. (2024). Empirical test of a general process model of threat and defense: A systematic examination of the affective-motivational processes underlying proximal and distal reactions to threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 110*, 104526.
- Throuvala, M., Griffiths, M., Rennoldson, M. & Kuss, D. (2019). Motivational processes and dysfunctional mechanisms of social media use among adolescents: A qualitative focus group study. *Computers in Human Behavior, 93*, 164-175
- Tolman, E C. (1951). *Collected papers in psychology*. Berkeley: University of California.
- Tolman, EC (1959). Principles of purposive behavior. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 2, pp. 92-157) New York, NY: McGraw-Hill.
- Trautwein, U, Lüdtke, O., Marsh, H. W., & Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 101*, 853-866.
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology, 104*, 763-777.
- Wentzel, K. R. (1992) Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. In D. H. Schank & JL. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004) Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195-203.
- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance Issuer and educational applications* (pp. 101-124).
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004) Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195-203.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 13*, 193 202.
- Wheeler, L., & Suls, J. (2005), Social comparison and self-evaluations of competence. In A I. Elliot & C. S. Dweck (Eds), *Handbook of competence and motivation* (pp. 566- 578) New York, NY: Guilford Press
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000) Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.

- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest. Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*, 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). San Diego, CA Academic Press.
- Wigfield, A., & Eccles, JS (1992) The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265-310.
- Wigfield, A., Bymes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 87-113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wigfield, A., Tonks, S. & Eccles, J. S. (2004) Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. M. Meinerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp 165-198) Greenwich, CT. Information Age
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009) Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school* (pp. 55-76) New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, C. (2000). The development of scientific reasoning skills. *Developmental Review, 20*, 99-149.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 431-457). Mahwah, NJ: Erlbaum.

The structure of the reciprocal relationships between the motivation processes for learning from the perspective of the social cognitive theory among high school students

By

Dr. Heba Abulmagd Ashurbagy

Lecturer of Educational Psychology

Faculty of Education – Zagazig University

Abstract

The current research aims to reveal the nature of the structure of the reciprocal relationships (causality) between the motivation processes for learning (learning goals, learning values, social comparisons for learning, and learning outcome expectations) from the perspective of the social cognitive theory, in a sample of third-year secondary school students, the size of which was (263) male and female students, to whom the scales of learning motivation processes were applied, prepared by the researcher, and using confirmatory factor analysis, with a one latent factor model, the results showed that the structure of learning motivation processes consists of a one latent construct that indicates a psychological concept, which is motivation for learning, and using path analysis, the results showed the existence of a significant positive effect of learning goals on learning values and learning outcome expectations, the existence of a significant positive effect of learning values on social comparisons for learning and learning outcome expectations, the existence of a significant positive effect of social comparisons for learning on learning outcome expectations, and a discussion of these results, recommendations, and proposed future research were presented.

The recommendations emphasized the practices of learning by observation and learning from models, as the student's observation of the teacher and his colleagues affects the building and stimulating of learning motivation, especially in the context of classrooms; and in response to the results of the current research, educational psychology still needs more research that provides useful experiential knowledge in answering the question of how human motivations are formed and stimulated in learners?

Keywords: learning motivation processes, learning goals, learning values, social comparisons of learning, learning outcome expectations, social cognitive theory, high school students.