مقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف فى إطار التأثيرات السببية لأبعادها على نواتج التعلم

د. عبد الناصر السيد عامر
كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

اختلفت رؤى الباحثين حول دور أهداف التمكن والأداء – إقدام على نواتج التعلم. فأصحاب النظرة المعيارية يؤيدون وجود علاقات موجبة وتأثيرات موجبة لأهداف التمكن وعلاقات أو تأثيرات سالبة لأهداف الأداء – إقدام، بينما أصحاب النظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف يؤكدون على وجود علاقات أو تأثيرات موجبة لكلاً من أهداف التمكن والأداء-إقدام. ومعرفة أى من وجهتي النظر أكثر مصداقية ومطابقة لبيانات العينة، أعتمد الباحث على دراستين، هدفت الدراسة الأولى إلى معرفة أى من وجهتي النظر أكثر مطابقة لبيانات العينة، أم الدراسة الثانية هدفت إلى التحقق من مصداقية واستقرار النتائج للدراسة الأولى. تكونت عينة الدراسة الأولى من طلاب الفرقة الرابعة والدراسات العليا (دبلوم مهنى) فى كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس لعام ٢٠٠٤ فى مقرر القياس والتقويم وبلغ عددها (١٥٠). فى حين اشتملت عينة صدق النتائج على طلاب الدراسات العليا (دبلوم مهنى) فى نفس الكلية لعام ٢٠٠٣ فى مقرر الإحصاء التربوى وعددها (١٢٢) واعتمدت الدراستين على مقاييس كفاءة الذات نحو المقرر والمتعة نحو المقرر وتقييم أو تثمين المقرر وتوجهات الأهداف الثلاثة والاستراتيجيات المعرفية السطحية والعميقة وما وراء المعرفية وقلق الاختبار والتحصيل والمثابرة والجهد.

وفى ضوء نتائج الدراستين سواء العلاقات الارتباطية أو النماذج السببية فأن الدراسة تؤيد النظرة المعيارية فيما يخص التأثيرات أو العلاقات الموجبة لأهداف التمكن على نواتج التعلم بينما لا تدعمها فى وجود تأثيرات أو علاقات سالبة لأهداف الأداء – أقدام، والدراسة تؤيد النظرة المنقحة بوجود التأثيرات أو العلاقات الموجبة لأهداف الأداء – إقدام ولكنها تختلف حول رؤيتها لطبيعة هذه التأثيرات، فبينما يرى أصحاب النظرة المنقحة أن أهداف التمكن تؤثر أو ترتبط مع الميول أو المتعة ولا ترتبط بالتحصيل، وأهداف الأداء _ أقدام ترتبط وتؤثر إيجابيا على التحصيل ولا تؤثر على الميول ولكن الدراسة الحالية فى ضوء نتائجها توصلت إلى "أهداف التمكن ترتبط أو تؤثر تأثيراً موجباً على الميول أو المتعة والتحصيل، بينما أهداف الأداء – إقدام ترتبط أو تؤثر موجباً على الميول أو المتعة (المكون الانفعالى) ولا ترتبط أو لا تؤثر على التحصيل".

مقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف فى إطار التأثيرات السببية لأبعادها على نواتج التعلم

د. عبد الناصر السيد عامر*

مقدمة :

يبدو أن النظرية فى مجال العلوم السلوكية هى أقرب إلى أطروحات نظرية لم تُدعم أمبريقياً بدرجة تامة، ونتائج التدعيم الامبريقى فيما يتعلق ببنيتها الداخلية وتأثير أبعادها على النواتج التحصيلية والدافعية والانفعالية غير متسقة بدرجة تامة مع الأسس النظرية. وهذا ما يدعو ببعض المنظرين المحدثين إلى إدخال تنقيحات وتعديلات فيما يتعلق بطبيعة بنائها الداخلى وكذلك فى رؤيتهم حول تأثير أبعادها على نواتج التعلم. ويظهر جدل ومناقشات بين أصحاب النظرة المعيارية وأصحاب النظرة المنقحة وكل فريق يطرح أدلته وبراهينه النظرية والأمبريقية لتدعيم وجهة نظره.

هذا الخلاف هو حال العديد من النظريات فى مجال علم النفس، وهذا ما حدث لأحدى نظريات الدافعية وهى نظرية توجه الهدف Goal Orientation Theory. وقد شغلت الحقل البحثى فى مجال الدافعية منذ الخمسة عشر عاماً الماضية (Pintrich, 2000b) وأصبح لها دوراً كبيراً فى مجال التعلم والتحصيل، وتم تناول تأثير أبعادها على نواتج التعلم والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً (Ames, 1992, Dweck & Leggett, 1988, Pintrich, 2000b, 2003).

تكونت النظرية من مكونين أساسيين هما أهداف التمكن Mastery Goals (التعلم أو المهمة) ومن خلالها يسعى الفرد إلى الإتقان والفهم لمحتوى المقرر بغض

(*) مدرس القياس والتقويم بكلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

النظر عن الوقوع فى أخطاء، وأهداف الأداء (الأنا أو القدرة) Performance Goals وفيها يسعى الفرد إلى الحصول على أحكام إيجابية عن قدرته والتفوق على زملائه (Ames, 1992, Ames & Archer, 1988) ، ولكن المنقحين للنظرية أمثال (Elliot, 1997, Elliot & Church, 1997, Middleton & Midgley, 1997, Skaalvik, 1997) ، عدلوا بنية النظرية وجعلوها بناء ثلاثى الأبعاد Trichotomous حيث تم تقسيم أهداف الأداء إلى مكونين مستقلين وهما أهداف الأداء – إقدام Approach – performance وفيها يسعى الفرد إلى الحصول على أحكام وإيجابية عن قدراته وإمكانياته حتى يكون أفضل، وأهداف الأداء-إحجام Avoidance – performance وفيها يسعى الفرد إلى تجنب الأحكام السلبية عن قدراته ويحاول تجنب إظهار قدراته المنخفضة حتى لا يبدو كالتائهة أمام زملائه، وقد ظهر خلاف بين أصحاب النظرة المعيارية لنظرية توجه الهدف وأصحاب النظرة المنقحة(*) ويتلخص هذا الخلاف فى أن أصحاب النظرة المعيارية يفترضون أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطاً موجباً مع نواتج التعلم الإيجابية مثل زيادة كفاءة الذات وبذل الجهد والمثابرة أثناء الاستذكار والاهتمام والاتجاهات الإيجابية نحو المقرر أو المهمة والمعالجة المعرفية العميقة للمعلومات وتوظيف ما وراء المعرفية والتحصيل، فى حين ترتبط أهداف الأداء – إقدام سلبياً أو لا ترتبط مع نواتج التعلم الإيجابية وكذلك ترتبط ارتباطاً موجباً مع قلق الاختبار والمعالجة المعرفية السطحية للمعلومات ويمثله (Ames, 1992, Ames & Archer, 1988, Dweck, 1986, Dweck & Leggett, 1988, Kaplan & Middleton, 2002, Middleton & Midgley, 1997, 2002, Midgley et al., 2001, Pajares et al., 2000).

ولكن الاتجاه التنقيحى للنظرية لا يؤيد ذلك بالنسبة لتأثير أهداف الأداء – إقدام، حيث يفترضون أن لها تأثيرات موجبة على بعض نواتج التعلم الإيجابية خاصة

(*) مصطلح النظرة المعيارية Normative View والنظرة المنقحة Revised View مأخوذ من (Pintrich, 2000a, 2003).

التحصيل ويؤكدون على أن التأثيرات الموجبة لأهداف التمكن ليست بالضرورة أن يقابلها تأثيرات سلبية لأهداف الأداء – إقدام، وأيضاً يفترضون عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة لأهداف التمكن على التحصيل إنما توجد هذه العلاقة الموجبة مع أهداف الأداء – إقدام ويمثل هذا الاتجاه التنقيحي. (Bong, 2001, Elliot & Church, 1997, Elliot & Harackiewicz, 1996, Harackiewicz et al., 1997, 1998, 2000, 2002a, 2002b, Pintrich 2000a, 2003, Skaalvik, 1997).

وتناولت العديد من الدراسات علاقات أو تأثيرات الأهداف الثلاثة للنظرية على نواتج التعلم وفيما يلى عرض لنتائج الدراسات:

أولاً: أهداف التمكن:

تبين من مسح الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً وكذلك تأثير موجب ودال إحصائيا بين أهداف التمكن وكلاً من كفاءة الذات نحو المقرر والميل أو المتعة نحو المقرر (Ames & Archer, 1988, Bandalos, et al., 2003, Barron & Harackiewicz, 2002, Bong, 2001, Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002a, Middleton & Midgley 1997, 2002, Pajares et al., 2000, Skaalvik, 1997) ووجود علاقة ارتباطية موجبة وكذلك تأثير موجب بين أهداف التمكن والاستراتيجية المعرفية العميقة وما وراء المعرفية، فى حين عدم وجود علاقة أو تأثير مباشر مع الاستراتيجية المعرفية السطحية (Albalia, 1998, Ames & Archer, 1988, Bandalos et al., 2003, Harackiewicz et al., 2000, Middleton & Midgley, 1997, Miller et al. 1993 , Pintrich & Gracia, 1990, Yesim & Ali, 1999) ، وهذا يتفق مع مسح Schiefele & Schreyer (1994) لعدد من الدراسات وأتضح أن متوسط العلاقة بين الدافعية الداخلية (المشابهة لأهداف التمكن) والاستراتيجية المعرفية العميقة 0.44 (**سبع دراسات**) ومتوسط ارتباطها بالاستراتيجية المعرفية السطحية -٠,٠٦ (خمس دراسات) (فى: Schiefele & Rheinberg, 1997) وهذا يؤيد الافتراض بأن الأفراد موجهى التمكن يسعون إلى التكامل بين قراءاتهم والمحاضرات أو أى مصدر أخر

ويسعون إلى الفهم لمحتوى المادة ولتحقيق ذلك لابد أن يمارسوا الاستراتيجية المعرفية العميقة (Harackiewicz et al., 1997, Pintrich & Gracia 1991) ، وتبين من الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أهداف التمكن وقلق الاختبار (Bandalos et al., 2003, Pajares et al., 2000, Roedel et al., 1994, Skaalvik, 1997) ، كما توصلت بعض الدراسات إلى علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائياً (تقترب من الصفر) وبين أهداف التمكن وقلق الاختبار (Middleton & Midgley, 1997, Smith et al., 2002)، وتوصل Miller et al., (1993) إلى علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف التمكن والمثابرة وبلغت قيمتها ٠,٥٥ ، بينما توصل Roedel et al., (1994) إلى علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف التمكن والجهد المبذول في استذكار موضوعات المقرر وبلغت ٠,١٦.

ولكن يوجد عدم اتساق في نتائج الدراسات فيما يخص العلاقة بين أهداف التمكن والتحصيل، فبعض الدراسات توصلت إلى علاقة ارتباطيه موجبة بينهما ودالة إحصائيا وتراوحت قيمتها في المدى من ٠,١٠ إلى ٠,٢٢ (Albalia, 1998, Church et al., 2001, Middleton & Midgley, 1997, 2002, Pintrich & Gracia, 1991) . وهذا يتفق مع وجهة النظر المعيارية(*) التي ترى أن أهداف التمكن ترتبط بالتحصيل وتتناقض مع وجهة النظر المنقحة، وعلى الرغم أن Church et al., (2001) يمثل الاتجاه التنقيحي للنظرية وقد أبدى دهشته لهذه العلاقة الموجبة. وتوصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه أو تأثير دال إحصائياً بين أهداف التمكن والتحصيل (Anderman et al., 2001, Barron & Harackiewicz 2001, Harackiewicz et al., 1997, 2000,

(*) عندما يرد مصطلح وجه النظر المعيارية فإنها ترتبط بالمقام الأول بـ Midgley وزملائه و Dweck وزملائه و Pajares et al., (2000) .

2002a, Pajares et al., 2000, Shih & Alexander, 2000, Skaalvik, 1997) ، وهذا يؤيد وجهة النظر المنقحة للنظرية(**).

ثانياً: أهداف الأداء – إقدام

وصلت نتائج الدراسات إلى درجة كبيرة من الاتساق فيما يخص تأثير وعلاقة أهداف التمكن على نواتج التعلم ماعدا علاقتها بالتحصيل، ولكن تبدو الصورة مختلفة تماماً فيما يخص علاقة أو تأثير أهداف الأداء – إقدام على النواتج التحصيلية والدافعية والانفعالية، فأصحاب النظرة المعيارية يرون أن أهداف الأداء – إقدام لها تأثيرات سلبية على نواتج التعلم الإيجابية، فى حين يرى أصحاب النظرة المنقحة أن هذه الأهداف لها تأثيرات موجبة على بعض نواتج التعلم مثل التحصيل. وبدأ الحديث عن الدور الايجابى لهذه الأهداف عندما توصل Elliot & Harackiewicz (1996) فى دراستهما التجريبية إلى أن الأفراد فى الموقف التجريبى المعتمد على الأداء- إقدام يحققون مستويات عالية فى الميول والمتعة والتضمين فى المهمة تماماً مثل الأفراد فى الموقف التجريبى المعتمد على أهداف التمكن، ثم دعم ذلك ما توصل إليه Elliot & Church (1997) من التأثير الايجابى لأهداف الأداء – إقدام على كفاءة الذات، ثم قام Harackiewicz et al., (1998) بمراجعة عدد كبير من الدراسات التى تناولت علاقة وتأثير أهداف الأداء – إقدام على بعض نواتج التعلم ومنها الاهتمام أو المتعة نحو المهمة والتحصيل واستراتيجيات التعلم، وجد أن لها تأثير موجب على التحصيل لطلاب الجامعة بينما لا ترتبط أهداف التمكن بالتحصيل وهذا الطرح انتقده Midgley et al., (2001) و Kaplan & Middleton (2002) وأشاروا إلى أننا لسنا بحاجة إلى تنقيح للنظرية وأن تمايز أهداف الأداء إلى إقدام وإحجام يخدم النظرية، ولكن التأثيرات الإيجابية لأهداف الأداء – إقدام ليست مقبولة وليست تبريراً لتعديل النظرية لكى نفترض أن تأثيرات أهداف التمكن والأداء – إقدام

(**) عندما يرد مصطلح وجهة النظر المنقحة لنظرية توجه الهدف فإنها ترتبط بالباحث Harackiewicz وزملائه و Skaalvik (1997) و Elliot وزملائه و Bong (2001) .

موجبة، ونقد Midgley et al., (2001) هذا الطرح لعدم وجود أدلة كافية لتدعيمه وقد برر Harackiewicz et al., (2002b) هذا النقد بأن فصل أهداف الأداء إلى إقدام وإحجام تم حديثاً فى أبحاث الدافعية ولأن معظم العمل الأمبريقى كان قائم على النظرية المعيارية التى قسمت الأهداف إلى تمكن وأداء، ولكن Midgley et al., (2001) أكد على أن نتائج الدراسات فيما يخص تأثير أهداف الأداء- إقدام غير متسقة، وقد أعزى Harackiewicz et al., (2002b) و Urdan (1997) عدم الاتساق فيما يخص تأثير أهداف الأداء – إقدام إلى عدم وضوح التعريف المفاهيمى والإجرائى لأهداف الأداء – إقدام، فتبناها البعض بأنها مظهر من مظاهر إظهار الذات ويراها البعض فى ضوء المقارنة مع الآخرين والأداء الأفضل منهم ويراها البعض بأنها تهدف إلى الحصول على الاستحسان الاجتماعى، ويشير Harackiewicz et al., (2002b) إلى أن إدعاء Midgley et al., (2001) بأن أهداف الأداء ليست لها تأثيرات إيجابية أو علاقات على أى من نواتج التعلم لم يتم تدعيمه فى أى دراسة على مستوى الجامعة.

تبين من مسح الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف الإقدام وكفاءة الذات (Bong, 2001, Skaalvik, 1997, Smith et al., 2002) وتأثير موجب ودال إحصائيا على كفاية الذات Bandalos et al., 2003, Harackiewicz et al., 2000, Skaalvik, 1997)، وهذا يتفق مع وجهة النظر المنقحة للنظرية، بينما توصلت بعض الدراسات إلى عدو وجود علاقة ارتباطية بينهما (Ames & Archer, 1988, Middleton & Midgley, 1997, 2002, Pajares et al., 2000) وهذا يؤيد وجهة النظر المعيارية للنظرية، ويتضح وجود علاقة وتأثير موجب دالة إحصائيا بين الناتج الانفعالى الميول وتثمين المقرر وأهداف الأداء – إقدام (Bandalos et al., 2003 Bong, 2001, Skaalvik, 1997)، إلا أن معظم الدراسات توصلت إلى علاقة ارتباطيه تقترب من الصفر بينهما (Ames & Archer, 1988, Church et al., 2001, Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002, Pintrich & Gracia, 1990, Smith et al.,

(2002 ، وهذا يؤيد وجهة النظر المعيارية. ويتضح عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا مع كلاً من الاستراتيجيات المعرفية العميقة وما وراء المعرفية. ولكن وجدت علاقة ارتباطيه موجبة مع الاستراتيجية المعرفية السطحية (Albalia, 1998, Harackiewicz et al., 2000, Yesim & Ali, 1999) ، وهذا يتفق مع مسح Schiefele & Schreyer (1994) حيث وجد أن متوسط العلاقة الارتباطيه بين الدافعية الخارجية (الشبيهة بأهداف الأداء) والاستراتيجية المعرفية السطحية ٠,٢٣ (أربع دراسات) ومتوسط معامل الارتباط بينها والاستراتيجية المعرفية العميقة -٠,٠٢ (ستة دراسات) (في: Schiefele & Rheinberg, 1997)، وهذا ويدعم ما افترضه (Harackiewicz et al., 2000, Pintrich & Gracia, 1991) بأن الأفراد وموجهى الأداء – إقدام يركزون على الحقائق والمعلومات التفصيلية ولذلك فهم يمارسوا الاستراتيجية المعرفية السطحية.

ويتضح عدم وجود علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار وأهداف الأداء – إقدام (Pajares et al., 2000, Pintrich & Gracia, 1990, Smith et al., 2002)، وهذا يتفق مع وجهة النظر المنقحة للنظرية، بينما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بينهما (Middleton & Midgley 1997, Roedel et al., 1994) ، وهذا يؤيد وجهة النظر المعيارية.

وظهر تناقض بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير أهداف الأداء – إقدام على التحصيل، فتوصلت بعضها إلى تأثير موجب ودال إحصائياً (Barron & Harackiewicz, 2001, Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002a, Skaalvik, 1997) ، وهذا يؤيد وجهه النظر المنقحة والتى تدعمها الدراسات الفارقة التى وجدت تأثير لأهداف الأداء – إقدام على التحصيل لصالح مرتفعى أهداف الأداء – إقدام (Bouffard et al., 1998, Pintrich 2000a)، وبعضها توصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بينهما Middleton & Midgley,

Alexander, 2000)(1997, 2002, Pajares et al., 2000, Shih & ، وهـذا يتفق مع وجهة النظر المعيارية للنظرية.

ثالثاً: أهداف الأداء – إحجام

يبدو أن نتائج الدراسات أكثر اتساقاً فيما يخص تأثير أهداف الأداء – الإحجام على نواتج التعلم، حيث اتفق أصحاب النظرة المعيارية والنظرة المنقحة بوجود تأثيرات أو علاقات سلبية أو علاقة تقترب من الصفر لأهداف الإحجام مع كفاءة الذات والميل نحو المقرر والتحصيل والاستراتيجيات المعرفية السطحية والعميقة وما وراء المعرفية والجهد والمثابرة (Church et al., 2001, Elliot & Church, 1997, Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002a, Middleton & Midgley, 1997, 2002, Skaalvik, 1997) ، وترتبط أهداف الأداء – إحجام ارتباطاً موجباً ودال إحصائياً مع قلق الاختبار (Middleton & Midgley, 1997, Pajares et al., 2000, Skaalvik, 1997, Smith et al., 2002).

والباحث بصدد معرفة أى من وجهتى النظر المعيارية أم المنقحة لنظرية توجه الهدف الأكثر مصداقية فى إطار التأثيرات السببية لأبعادها الثلاثة على متغيرات الدراسة وهى كفاية الذات نحو المقرر والمثابرة والجهد أثناء الاستذكار والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والمتعة نحو المقرر وتقدير قيمة المقرر وقلق الاختبار والتحصيل، ولتحقيق ذلك يستلزم تحديد طبيعة التأثيرات السببية بين هذه المتغيرات وذلك لأن اختبار النموذج السببى فى ضوء تأثيرات الأهداف الثلاثة فقط دون تضمين التأثيرات بين المتغيرات الأخرى فى النموذج من المتوقع أن يؤدى إلى سوء مطابقة مع بيانات العينة. فيما يلى طبيعة التأثيرات السببية بين المتغيرات المتضمنة فى الدراسة.

رابعاً: التأثيرات السببية بين المتغيرات المتضمنة فى النموذج

١ – **كفاءة الذات: (كمتغير مستقل)** توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين كفاءة الذات والمثابرة وتوصل Multon et al., (1991) إلى أن متوسط العلاقة بينهما ٠,٣٤ (فى: Chemers et al., 2001)، توجد علاقة ارتباطية موجبة وتأثير

موجب ودال إحصائياً بين كفاءة الذات وكلاً من التحصيل والميول أو المتعة نحو المقرر (Chemers et al., 2001, Harackiewicz et al., 1997, 2000, Malapss et al., 1999, Miller et al., 1993, Skaalvik, 1997) ، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً مع قلق الاختبار (Malapass et al., 1999, Pajares et al., 2000) وعلاقة موجبة مع الاستراتيجية المعرفية العميقة وما وراء المعرفية وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً مع الاستراتيجية المعرفية السطحية (Harackiewicz et al., 2000, Miller et al., 1993) ، وعلاقة ارتباطية سالبة مع قلق الاختبار (Malapass et al., 1999, Pajares et al., 2000, Skaalvik, 1997).

٢- **الاهتمام أو المتعة أو تقدير أهمية المقرر**: وجدت علاقة ارتباطية وتأثير موجب من المتعة أو تقيم قيمة المقرر إلى التحصيل (Anderman et al., 2001, Church et al., 2001, Harackiewicz, 2000, 2002a, Skaalvik, 1997)، وتوصل Schiefele & Wild (1994) إلى أن الميول ترتبط ارتباطاً موجباً بالإتقان (أحد أبعاد الاستراتيجية المعرفية العميقة) بمقدار ٠,٣٦ وترتبط مع ماوراء المعرفية بمقدار ٠,١٩ وهى دالة إحصائيا فى حين لا ترتبط مع الاستراتيجية المعرفية السطحية (٠,٠٥) (فى: Schiefele & Rheinberg, 1997) وارتبطت الميول سلبياً بقلق الاختبار -٠,٣٦ (Skaalvik, 1997). والتحليل النظرى المنطقى يؤيد العلاقة الارتباطية الموجبة بين الميول أو المتعة نحو المقرر وبذل الجهد والمثابرة فى مذاكرة موضوعات المقرر.

٣- **الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية**: توصلت بعض الدراسات إلى وجود تأثير سلبى للاستراتيجية المعرفية السطحية على التحصيل (عطية ٢٠٠٠، Albalia, 1998) بينما توصل Pintrich & Gracia (1991) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجية السطحية والتحصيل. وأتضح وجود تأثير وعلاقة موجبة بين الاستراتيجية المعرفية العميقة والتحصيل Albalia, 1998, (Pintrich & Gracia, 1991, Harackiewicz et al., 2000) ، بينما توصل

Bandalos et al., (2003) إلى وجود تأثير سلبى للاستراتيجية المعرفية العميقة على التحصيل فى الإحصاء وبلغت قيمته فى منتصف الترم -٠,٢١. وأتضح وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل وما وراء المعرفية (O'Niel & Abedi, 1996, Pajares et al., 2000, Pintrich & Gracia, 1991)، بينما توصل O'Neil & Brown (1998) إلى عدم وجود علاقة بين أبعاد ما وراء المعرفية (مراجعة الذات والاستراتيجية المعرفية) والتحصيل فى مقرر الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- **قلق الاختبار**: بلغ متوسط العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل -٠,٢٤ ومتوسط قيمة التأثير من قلق الاختبار إلى التحصيل -٠,٢٨ (تم حساب المتوسط من دراسات Bandalos et al., 1995 Harackiewicz et al., 1997, Malapass et al., 1999, O'Neil & Brown 1998, Pajares et al., 2000, Skaalvik, 1997).

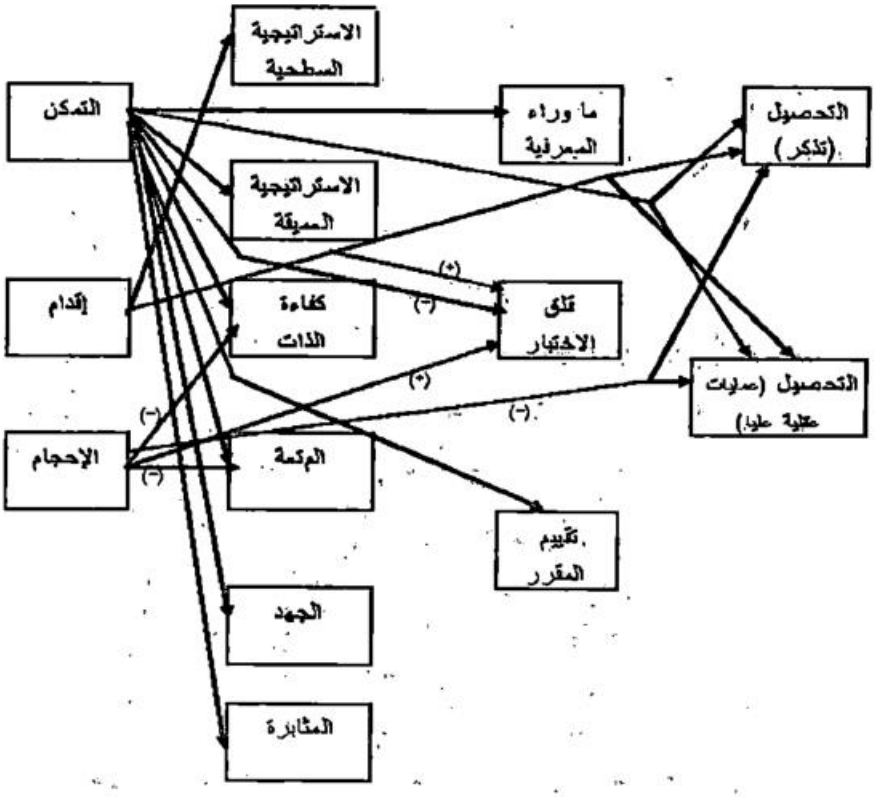
بناء النموذج السببى المراد اختباره:

وصلت نتائج الدراسات إلى درجة كبيرة من الاستقرار فيما يتعلق بتأثير أهداف الأداء - إحجام على نواتج التعلم واتفق أصحاب الاتجاه المعيارى والاتجاه التنقيحى لنظرية توجه الهدف على التأثير السلبى لهذا البعد على نواتج التعلم الإيجابية. أما فيما يتعلق بتأثيرات أهداف التمكن، اتسمت نتائج الدراسات بالاستقرار إلى حد ما فأتفق أصحاب الاتجاه المعيارى والاتجاه التنقيحى على الدور الايجابى لهذه الأهداف على المتعة وكفاءه الذات وبذل الجهد والمثابرة والمعالجة العميقة للمعلومات وماوراء المعرفية وتقدير قيمة المهمة أو المقرر، ولكن اتضح وجود خلاف بين الفريقين حول تأثير هذا البعد على التحصيل، فيرى أصحاب الاتجاه المعيارى أن أهداف التمكن تؤثر تأثيراً موجباً على التحصيل (Middleton & Midgley, 1997, 2002)، بينما يرى أصحاب الاتجاه التنقيحى أن أهداف التمكن لا ترتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل انما ترتبط ايجابياً بالناتج الانفعالى مثل المتعة أو الاهتمام أو تثمين قيمة المقرر

Harackiewicz et al., 1997, 1998, 2000, 2002a, 2002b, Skaalvik.) 1997). وفى هذا الشأن طالب Harackiewicz et al., (2002b) بكشف طبيعة العلاقة بين التمكن والتحصيل.

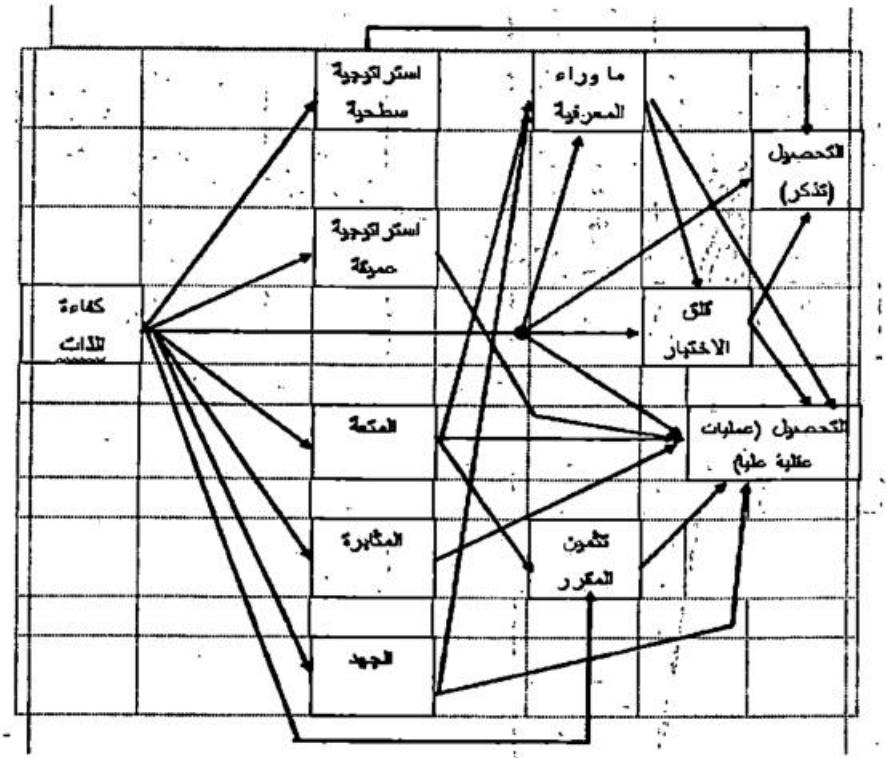
أما فيما يتعلق بتأثيرات أهداف الأداء فقد أظهرت نتائج الدراسات اختلافات كبيرة بالنسبة لمعظم المتغيرات، فبعض الدراسات توصلت إلى علاقة أو تأثير موجب لأهداف الأداء-إقدام على كفاءة الذات والمتعة أو الميول، توصلت بعضها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية، ويظهر الاختلاف بصورة واضحة أيضاً فى التأثير من أهداف الأداء – الإقدام على التحصيل، فأصحاب الاتجاه المعيارى لا يرون وجود علاقة ارتباطيه أو تأثير موجب بين هذه الأهداف والتحصيل وهذا ما توصل إليه Pajares et al., 2000)(Middleton & Midgley, 1997, 2002, ولكن أصحاب الاتجاه التنقيحى للنظرية توصلوا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة أو تأثير أو دالة إحصائياً بينهما (Church et al., 2001, Harackiewicz et al.,1997, 2000, 2002a, Skaalvik, 1997) وفى هذا الشأن يطالب Harackiewicz et al., 200b, Kaplan & Middleton, 2002, Midgley et al., 2001, Pajares et al., 2000)(بإجراء دراسات لمعرفة طبيعة العلاقة بين أهداف الأداء – إقدام والتحصيل والنواتج التربوية الأخرى.

فى ضوء العرض السابق فإن النموذج السببى من الأهداف الثلاثة إلى متغيرات الدراسة فى ضوء النظرية المعيارية والنظرة المنقحة لتوجه الهدف.



شكل (١): نموذج تحليل المسار لتأثيرات الأهداف الثلاثة

والتحقق من مصداقية النظرة المعيارية والمنقحة لنظرية توجه الهدف لا تتم فى ضوء تأثيرات أبعادها فقط على المتغيرات المتضمنة فى النموذج لأنه ربما لا تستهلك هذه التأثيرات القدر الكافى من تباين مصفوفة الارتباط وهذا يدعو إلى تضمين وإضافة عدد من التأثيرات السببية بين المتغيرات المتضمنة فى النموذج. وهذه التأثيرات السببية بين المتغيرات المتضمنة فى النموذج يمكن توضيحها بالنموذج الآتى:



شكل (٢) نموذج التأثيرات السببية بين المتغيرات المتضمنة فى الدراسة

وعلى ذلك فإن النموذج السببى المراد التحقق فى ضوءه من مصداقية النظرة المنقحة والنظرة المعيارية لنظرية توجه الهدف هو تكامل بين النموذج الموضح فى شكل (١) والنموذج فى شكل (٢) ولم يتم عرض هذه التأثيرات فى شكل واحد لكثرة المسارات فى النموذج.

من خلال مراجعة الدراسات التى هدفت إلى دراسة علاقة أو تأثير الأهداف الثلاثة على نواتج التعلم نجد أنها ركزت على التأثيرات المباشرة فقط ولكن هذا ليس كافياً فربما تؤثر الأهداف الثلاثة على نواتج التعلم بتأثيرات غير مباشرة وهذا الطرح يؤيده iller et al., (1993) و Pintrich & Gracia (1991) حيث أشاروا إلى أن تأثير أهداف التمكن على التحصيل هو تأثير غير مباشر وذلك للعلاقة الارتباطيه الموجبة المرتبطة بين أهداف التمكن وكفاءة الذات والاستراتيجية

المعرفية العميقة وهذه المتغيرات بدورها تؤثر تأثيراً موجباً على التحصيل، أى أن هذه المتغيرات هى ناقلة لاثر أهداف التمكن إلى التحصيل.

هدف الدراسة :

فى ضوء ما سبق عرضه فإن الدراسة هدفت إلى الآتى:

١- المقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف فى إطار التأثيرات السببية المباشرة لأبعادها الثلاثة على نواتج التعلم وذلك فى ضوء أفضل نموذج سببى للتأثيرات بين المتغيرات فى النموذج المفترض.

٢- معرفة مصداقية النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف فى ضوء التأثيرات غير المباشرة لأبعادها الثلاثة على نواتج التعلم.

ولتحقق ذلك أجرى الباحث دراستين الدراسة الأولى هدفت إلى التحقق من الهدفين السابقين، أما الدراسة الثانية تهدف إلى التأكد من صدق النتائج التى تم الحصول عليها من الدراسة الأولى لتزداد القدرة التعميمية لنتائج الدراسة لأن التعميم لا يأتى إلا بإجراء الدراسة على عينات أخرى من مجتمع عينة الدراسة الأولى وهذا إجراء يحدث لاختبار استقرار وصدق النموذج السببى.

الدراسة الأولى

الطريقة :

- ***العينة:***

تكونت عينة الدراسة الأولى من ١٥٩ من طلاب الفرقة الرابعة شعبة ابتدائى ودبلوم مهنى (دراسات عليا) وتوزعت إلى ٥٠ طالب شعبة ابتدائى علوم (١٨,٩%) و ٧٣ طالب من شعبة ابتدائى لغة عربية (٤٥,٩%) و ٥٦ من طلاب الدراسات العليا (دبلوم مهنى) (٣٥,٢%) فى كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس وذلك خلال دراستهم لمقرر القياس والتقويم للعام الجامعى ٢٠٠٤ (الترم الأول) وبلغ متوسط عمر العينة ٢٠,٦٤ بانحراف معيارى ٢,٣ ونتيجة للبيانات المفقودة أصبحت العينة النهائية ١٥٠.

- الأدوات:

مقياس كفاءة الذات نحو مقرر القياس والتقوم: تقاس كفاءة الذات نحو المقرر في ضوء تقيم ثقة الطالب في إتقانه وإنجازه لموضوعات المقرر. وتكون المقياس من ١٣ عنصر (مأخوذة من Miller et al., 1993) وبلغ معامل الثبات الفا ٠,٧٩ وذلك لعينة الدراسة الحالية وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسية واتضح أن عناصر المقياس تشبعت على عامل عام وفسر ٢٩,٨ من تباين المصفوفة وبلغت قيم التشبع من ٠,٣٣ إلى ٠,٧١ ولذلك تم التعامل مع الدرجة الكلية للمقياس.

مقياس المتعة نحو المقرر: تكون هذا المقياس من خمسة عناصر (من إعداد الباحث) وبلغ معامل الثبات الفا ٠,٨٠.

مقياس قيم أو تثمين المقرر: تعامل Bong (2001) مع هذا المتغير باعتباره مكون من الاهتمام نحو المقرر "المقرر شيق بالنسبة لي" والأهمية أو الاستفادة الفعلية من المقرر "المقرر مفيد بالنسبة لي" ولذلك تم دمج عناصر البعدين لقياس هذا المتغير، وتكون من ١٢ عنصر (من إعداد الباحث) وبلغ معامل الثبات الفا ٠,٨٦.

الجهد المبذول: تم قياس هذا المتغير من خلال عنصر واحد "هل بذلت مجهود في مذاكرة موضوعات المقرر؟" وبدائل الاستجابة ثلاثة.

مقياس المثابرة: تكون من عنصرين (من: Miller et al., 1993) وبلغ معامل الثبات الفا ٠,٧٢.

مقياس توجهات الأهداف: تم قياسها في ضوء مقياس Middleton & Midgley (1997) وتكون بعد أهداف التمكن من ٥ عناصر وبلغ ثباته ٠,٨٦ وتكون بعد الأداء – إقدام من ٥ عناصر وثباته ٠,٨٣ وتكون بعد الأداء – إحجام من ٦ عناصر وثباته ٠,٨٤ وبإجراء التحليل العاملي الاستكشافي تبين وجود ثلاثة عوامل بعد التدوير وتشبع على كل عامل العناصر الخاصة بكل بعد وتم تأكيد ذلك من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي لبناء مكون من ثلاثة

عوامل وأثبت حسن مطابقة مع البيانات حيث تخطت قيمة مؤشرات GFI و AGFI و CFI و NNFI ٠,٩٠ وبلغت قيمة مؤشر RMSEA = 0.051 .

مقياس لاستراتيجيات المعرفية: التراث أعطى تصنيفات عديدة للاستراتيجيات المعرفية حيث تم تقسيمها (كما ورد فى Pintrich & Gracia, 1991) إلى استراتيجيات سطحية وهى تركز على التعرف وتذكر الحقائق والمعلومات التفصيلية فى المقرر عن طريق استخدام استراتيجيات بسيطة مثل التسميع وتكون هذا البعد من ٧ عناصر (مأخوذة من: Yesim & Ali, 1999) وبلغ معامل الثبات 0.87 . وذلك لبيانات العينة الحالية والاستراتيجيات المعرفية العميقة وهى تهدف إلى التكامل بين المعلومات الجديدة وما يتوفر لدى المتعلم من محاضرات أو أى مصدر خارجى وتوظيف ما تعلمه فى أنشطة المقرر وتم قياس هذا البعد فى ضوء ١١ عنصر (مأخوذة من: Yesim & Ali, 1999) وبلغ معامل ثبات هذا البعد ٠,٨٩ ولكن الاستراتيجية العميقة تكونت من بعدين هما الإتقان وتم تمثيله بـ ٧ عناصر وثباته ٠,٨٥ والتنظيم ٤ عناصر وثباته ٠,٧٤ وتم التعامل مع البعدين كدرجة كلية معبرة عن الاستراتيجية المعرفية العميقة وذلك لوجود علاقة ارتباطيه موجبة قوية بين البعدين ٠,٧٤.

مقياس ما وراء المعرفية: تعامل الباحث مع ما وراء المعرفية كحالة وليست كسمة ويعرف O'Neil & Abedi (1996) ما وراء المعرفية كحاله بأنها حالة داخلية لدى الأفراد فى الموقف الامتحانى وتختلف حدتها وعبر الوقت وتتكون من أربعة أبعاد كما تبناها O'Neil & Abedi (1996) و O'Neil & Brown (1998) وهى الوعى والتخطيط والمراجعة الذاتية والاستراتيجية المعرفية وهى مهارات يمارسها الطالب فى الموقف الامتحانى، وليست استراتيجيات يمارسها أثناء استذكار المقرر ويبدو هذا التصور قريب من رؤية Spilberger (1975) للقلق باعتباره سمة وحالة وعناصر هذا المقياس مأخوذة من O'Neil & Abedi (1996) و O'Neil & Brown (1998) وتكون بعد الوعى من ٥ عناصر وبلغ معامل ثباته ٠,٧٩ لعينة الدراسة والاستراتيجية المعرفية

٩ عناصر ومعامل ثباته ٠,٦٧ والتخطيط ٣ عناصر وثباته ٠,٧٧ والمراجعة الذاتية ٥ عناصر وثباته ٠,٧٣، ونتيجة للارتباطات الموجبة الدالة إحصائيا بين الأبعاد الأربعة التى تراوحت من ٠,٤٦ إلى ٠,٥٨ تم التعامل مع الأبعاد الأربعة كدرجة كلية وبلغ ثبات العناصر المكونة للأبعاد الأربعة معاً ٠,٨٦.

مقياس قلق الاختبار: تم قياس هذا المتغير من خلال قائمة قلق الاختبار (الاتجاه نحو الاختبار) وإعداد الزهار وهوسفر (١٩٨٥) وتم حساب ثباتها للعينة الحالية وبلغ ٠,٨٩ وتعامل الباحث مع الدرجة الكلية الناتجة من المكون الانفعالى ومكون الاضطراب وذلك للعلاقة الارتباطية الموجبة بينهما وبلغت ٠,٦٥.

الاختبار التحصيلى فى مقرر القياس والتقويم: تم إعداد اختبار تحصيلى فى مقرر القياس والتقويم فى ضوء جدول المواصفات (لم تتضمن فى الدراسة) وهو ممثل للمستويات العقلية الخمسة وهى التذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب، وتكون مستوى التذكر من ١٠ أسئلة وبعد تحليل الفقرات اصبح عدد الأسئلة الممثلة لهذا البعد ٨ وبلغ معامل ثباته ٠,٥٧. ونتيجة لانخفاض ثبات بعد الاستيعاب والفهم تم تضمين المستويات الأربعة العليا فى متغير واحد وتم تمثيله لـ ٢٩ سؤال وبلغ ثباته ٠,٨٣ ولذلك تم التعبير عن التحصيل فى ضوء متغيرين هما التحصيل فى ضوء التذكر أو التحصيل فى ضوء العمليات العقلية العليا.

- *الإجراءات*

تم تطبيق مقاييس الدراسة على مرحلتين، كانت المرحلة الأولى قبل امتحان نهاية الترم الأول بأسبوعين حيث تم تطبيق مقاييس كفاءة الذات نحو مقرر القياس والتقويم، والمتعة نحو المقرر وتثمين قيمة المقرر وتوجهات الأهداف والمثابرة والاستراتيجيات المعرفية. والمرحلة الثانية قبل امتحان نهاية الترم الأول بأسبوع (أثناء امتحان أعمال السنة)، حيث تم تطبيق مقياس قلق الاختبار وما وراء المعرفية ثم تطبيق الاختبار التحصيلى وذلك لطلاب العينة فى العام الجامعى ٢٠٠٤ فى الترم الأول.

استراتيجية التحليل الاحصائى:

- حساب مصفوفة الارتباط لمتغيرات الدراسة وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
- إجراء تحليل المسار للنموذج السببى الموضح فى الدراسة باستخدام البرنامج الاحصائى Lisrel 8 من إعداد Joreskog & Sorbom (1993) .
- الحصول على افضل نموذج سببى للنموذج المطروح فى الدراسة والأفضلية من حيث أفضل حسن مطابقة مع بيانات العينة، وتم الحصول على ذلك باستخدام استراتيجية تعديل النموذج Model Modification وذلك باستخدام مؤشرات التعديل وقد سماها MacCallum et al., (1992) بعملية بحث التحديد Specification Search process وتم ذلك بالاعتماد على منهجية التعديل التسلسلى أو التتابعى للنموذج Sequential Model Modification وهى تعتمد على إضافة معلم للنموذج (مسار مثلاً) ثم تقدر مطابقة النموذج، وإذا لم يحدث التطابق المرغوب يتم إضافة مسار أخر، وهكذا حتى نصل إلى أفضل نموذج يتطابق مع البيانات وإضافة مسار لا تتم بصورة عشوائية ولكن فى ضوء التعديلات التى يمدنا بها البرنامج واعتمد الباحث على إضافة المسار الذى له تفسير منطقى فى النموذج.
- تم الاعتماد على مؤشرات حسن المطابقة وهى: مؤشر كا^2 ومؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة التوافقى AGFI ومؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقاربى RMSEA ومؤشر حسن المطابقة اللامعيارى NNFI ومؤشر المطابقة المقارن CFI والنموذج المتطابق مع البيانات التى تزيد قيم مؤشرات GFI و AGFI و NNFI و CFI عن ٠,٩٠ وتقل قيمة مؤشر RMSEA عن ٠,٠٥ وتكون قيمة X^2 ليس لها دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة الأولى

تم إجراء الإحصاء الوصفى(*) للمتغيرات الأربعة عشر واتضح أن معامل الالتواء للمتغيرات أقل من الواحد الصحيح ما عدا معامل الالتواء لمتغيرات الاستراتيجية السطحية والمثابرة وما وراء المعرفية والتحصيل (عمليات عليا) حيث زاد معامل الالتواء عن الواحد الصحيح وتراوح من ١,٠٠- إلى ١,٦٢- ولكن فى حالة التحصيل كان ١,٢٤ وهذا يعنى توافر الاعتدالية بدرجة مقبولة لهذه المتغيرات. وهذا يعطى مؤشر على توافر مسلمة الاعتدالية اللازمة للتحليلات الإحصائية المختلفة فى الدراسة.

أولا: العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة الأولى

جدول (١): مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة الأولى

		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
١	التمكن	١,٠٠٠													
٢	الأداء - إقدار	٠,٥٨	١,٠٠٠												
٣	الأداء - تجنب	٠,٠٣	٠,٣٠	١,٠٠٠											
٤	كفاءة الذات	٠,٤٠	٠,٢٩	٠,٠٨	١,٠٠٠										
٥	ما وراء المعرفية	٠,٤٠	٠,٣٩	٠,٠٩	٠,٠٩	١,٠٠٠									
٦	المثابرة	٠,٤٥	٠,٣٧	٠,٠٧	٠,٣٥	٠,٥١	١,٠٠٠								
٧	التجهد	٠,٣٣	٠,٢١	٠,٠٥	٠,٢٩	٠,٤٣	٠,٥٣	١,٠٠٠							
٨	التفكير	٠,٢٠	٠,٢٣	٠,٠٩	٠,٢٨	٠,٣٩	٠,٣٩	٠,٤٣	١,٠٠٠						
٩	التمنية	٠,٢٧	٠,١٣	٠,٠٦	٠,١٥	٠,٣٥	٠,٤١	٠,٣٥	٠,٤٣	١,٠٠٠					
١٠	ما وراء المعرفية	٠,٣١	٠,١٣	٠,٠٥	٠,٣٥	٠,٣٢	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,٤٥	٠,٤٣	١,٠٠٠				
١١	قلق الاختبار	٠,٢١	٠,٠٧	٠,٢٨	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,٠٨	٠,٠٨	٠,٠٨	٠,٠٨	٠,٠٨	١,٠٠٠			
١٢	التحصيل (عمليات عليا)	٠,١٦	٠,٠٩	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٦	١,٠٠٠		
١٣	التحصيل (تذكر)	٠,٠٤	٠,٠٣	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	١,٠٠٠	
١٤	العمر الزمنى	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	١,٠٠٠

معامل الارتباط > ٠,٢٠ دال إحصائيا عند ٠,٠١ • دال عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (١) أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطاً موجباً مع كفاءة الذات والجهد والمثابرة والاستراتيجية المعرفية العميقة والمتعة وتثمين المقرر وترتبط سلبياً مع قلق الاختبار

وهذا يتفق مع النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف وجدت علاقة ارتباطيه موجبة بين أهداف التمكن والاستراتيجية المعرفية السطحية وهذا يتعارض مع (Albalia, 1998, Harackiewicz et al., 2000, Pintrich &

(*) أنظر ملحق (١) الوصف الاحصائى لمتغيرات الدراسة الأول

(Gracia, 1991 ، وارتبطت أهداف التمكن ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائيا عند ٠,٠٥ مع التحصيل في ضوء العمليات العقلية العليا، وهذا يؤيد وجهة النظر المعيارية (Middleton & Midgley 1997, 2002) ويتناقض مع وجهة النظر المنقحة (Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002a, Skaalvik, 1997).

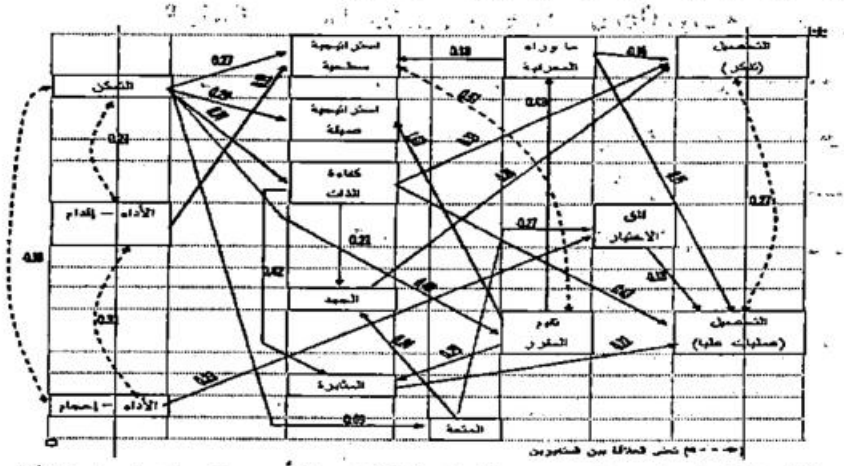
وأما بالنسبة لأهداف الأداء – إقدام يظهر من جدول (1) إنها ترتبط ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائيا مع كفاءة الذات وهذا يؤيد وجهة النظر المنقحة (Bong, 2001, Skaalvik, 1997) ، ويتعارض مع وجهة النظر المعيارية (Ames Archer, 1988, Middelton & Midgley, 1997, 2002, Miller et al., 1993, Pajares et al., 2000) ، وتبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة مع الاستراتيجيات المعرفية العميقة وما وراء المعرفية والمثابرة وهذا يتعارض مع (Albalia, 1998, Ames & Archer, 1988, Middleton & Midgley, 1997, Yesim & Ali, 1999) ، ولكنه يتفق مع أبو هاشم (١٩٩٦) حيث توصل إلى علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء وما وراء المعرفية بلغت ٠,٣٦ وهذه العلاقة الارتباطية تؤيد رؤية الاتجاه التنقيحي للنظرية، ويتضح وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء – إقدام والمتعة أو تثمين المقرر وهذا يتفق مع (Bandalos, et al., 2003, Bong, 2001, Skaalvik, 1997) ويتعارض مع أصحاب النظرة المعيارية. والعلاقة الارتباطيه الموجبة بين الناتج الانفعالى (المتعة أو الاهتمام) وأهداف الأداء – إقدام وعدم وجودها مع التحصيل يتناقض تماماً مع الطرح الأساسى للنظرة المنقحة لتوجه الهدف (Harackiewicz et al. 1997, 1998, 2000, 2002a, 2002b) وعدم وجود العلاقة الارتباطية مع التحصيل يؤيد جزئياً وجهة النظر المعيارية للنظرية (Anderman et al., 2000, Middleton & Midgley, 1997, 2002, Pajares et al., 2000) ، ولكن العلاقة الموجبة مع المتعة أو التثمين للمقرر يتعارض مع وجهة النظر المعيارية. وتظهر علاقة تكاد تكون قريبة من الصفر بين قلق الاختبار والأداء – إقدام وهذا يتفق مع

(Middleton & Midgley, 1997, Pajares et al., 2000, Skaalvik, 1997, Smith et al., 2002, Roedel et al., 1994).

أما بالنسبة لأهداف الأداء – إحجام، تبين وجود علاقة ارتباطيه سالبة أو تقترب من الصفر مع كل المتغيرات ما عدا العلاقة الارتباطية الموجبة مع قلق الاختبار وهذا يؤيد وجهة النظر المعيارية والمنقحة وذلك بوجود علاقات صفرية أو سالبة مع نواتج التعلم الإيجابية وعلاقة موجبة مع نواتج التعلم السلبية مثل قلق الاختبار.

ثانياً: التأثيرات السببية المباشرة بين متغيرات الدراسة الأولى:

وبتحليل النموذج السببى المتكامل بين الشكلين ١، ٢ يتضح أن هذا النموذج لا يتطابق مع البيانات حيث بلغت قيمة $\chi^2 = 1113.37$ و RMSEA = 0.44 و GFI = 0.70 و AGFI = 0.17 و NNFI = 0.72 و CFI = 0.28 وهذا مفاده أننا بحاجة إلى تعديل فى النموذج ولكن كيف يتم إجراء هذا التعديل؟ كما تم توضيحه مسبقاً بأن الاستراتيجية المستخدمة هى مؤشرات التعديل ويتم إجرائها فى ضوء التعديل التسلسلى أو التتابعى فى النموذج وهى إضافة مسار ثم نرى تأثيره على مؤشرات المطابقة وتحدث هذه العملية هكذا حتى نصل إلى أفضل نموذج يتفق ويتطابق مع البيانات وهو الموضح بالشكل الآتى:



شكل (٣): افضل نموذج سببى بتأثيراته الدالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة الأولى

وهذا أفضل نموذج يتطابق مع البيانات حيث بلغت مؤشرات المطابقة كالآتى:

CFI = 1.00 , NNFI = 1.03 , AGFI = 0.95 , GFI = 0.98 , RMSEA = 0.00

ومن خلال قراءة هذا النموذج يتضح التأثيرات الموجبة لأهداف التمكن على كفاءة الذات والمتعة وتقدير أهمية المقرر والاستراتيجية المعرفية العميقة وهذا يتفق تماماً مع أصحاب النظرة المعيارية وأصحاب النظرة المنقحة للتأثيرات الموجبة لأهداف التمكن، وأثرت إيجابياً على الاستراتيجية السطحية وهذا يتعارض مع (Albalia, 1998, Harackiewicz et al., 2000, Pintrich & Gracia, 1991, Schiefele & Schreger, 1994) وأيضاً يتعارض مع توجهات النظرة المعيارية (Dwec, 1986, Dweck & Leggett, 1988) ولم نحصل على تأثير موجب من التمكن على التحصيل وهذا يتعارض مع وجهة النظر المعيارية ويتفق مع وجهة النظر المنقحة.

أما بالنسبة لتأثيرات أهداف الأداء – إقدام يتضح أن لها تأثير موجب وحيد على الاستراتيجية السطحية وليس لها تأثيرات موجبة على كفاءة الذات أو المتعة أو التحصيل وهذا يؤيد تماماً وجهة النظر المعيارية ويخالف توجهات النظرة المنقحة.

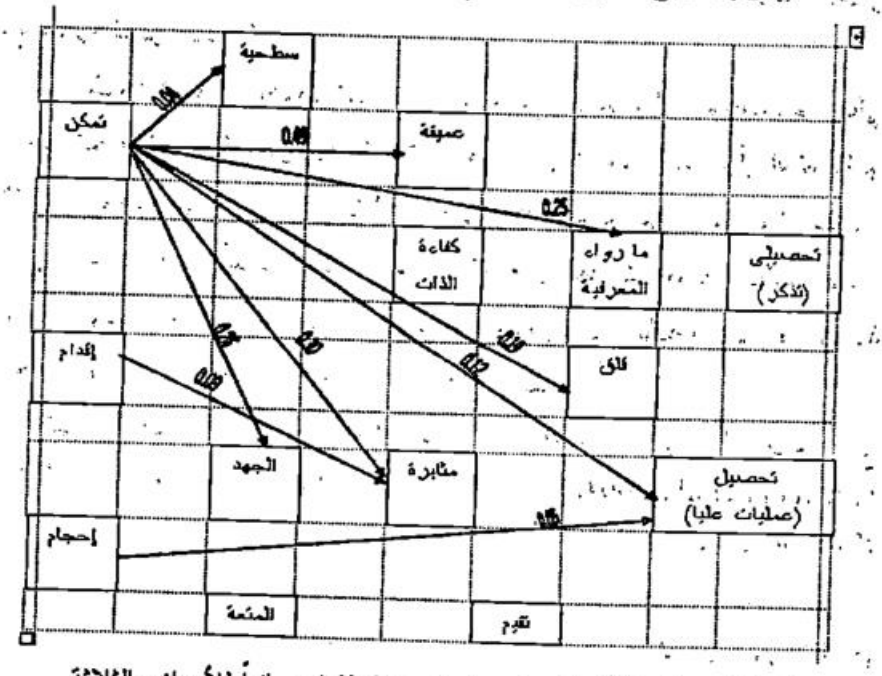
إما بالنسبة لتأثير أهداف الأداء – إحجام يتضح أن لها تأثير موجب على قلق الاختبار وليس لها تأثيرات على باقي المتغيرات وإن كانت سالبة ولكنها غير دالة إحصائياً وهذا يتفق مع وجه النظر المعيارية والمنقحة.

وتبين أن كفاءة الذات تؤثر تأثيراً موجباً على التحصيل وهذا يتفق مع (Chemers et al., 2001, Harackiewicz et al., 1997, 2000, Skaalvik, 1997) وتؤثر تأثيراً موجباً على المثابرة وهذا يتفق مع (Multon et al., 1991) وتأثير موجب على الجهد، ووجد تأثير موجب من تقيم المقرر إلى الاستراتيجية المعرفية العميقة وما وراء المعرفية ويؤيد ذلك (Schiefele & Wild, 1994) ويوجد تأثير سلبى من الجهد والمثابرة على التحصيل، أى كلما زاد الجهد المبذول والمثابرة يقل التحصيل وهذه نتيجة تخالف التحليل المنطقى والنظرى. ويوجد تأثير سالب من ما وراء المعرفة على التحصيل وهذا يتعارض مع (O'Neil & Abedi, 1996, O'Neil & Brown, 1998) حيث توصلوا إلى

علاقة صفرية بين أبعاد ما وراء المعرفة والتحصيل. وأثر القلق سلبياً على التحصيل فى ضوء العمليات العليا وهذا يتفق مع (Bandalos et al., 1995, Pajares et al., 2000, Skaalvik, 1997).

ثالثاً: عرض نتائج نموذج التأثيرات غير المباشرة:

للتعرف على التأثيرات غير المباشرة للأهداف الثلاثة على النواتج المختلفة خاصة التحصيل لأنه ربما تلعب متغيرات كفاءة الذات والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية دور المتغيرات الوسيطة لنقل أثر الأهداف الثلاثة إلى التحصيل. وتم الحصول على نموذج التأثيرات غير المباشرة للأهداف الثلاثة على المتغيرات المتضمنة فى النموذج كالآتى:



شكل (٤) نموذج التأثيرات غير المباشرة الدالة إحصائياً للأهداف الثلاثة

يتضح من الشكل السابق وجود تأثيرات موجبة غير مباشرة من أهداف التمكن إلى الاستراتيجية المعرفية السطحية والعميقة وما وراء المعرفية والمثابرة والجهد، وهنا يتفق مع وجهة النظر المعيارية والمنقحة أيضاً، ووجود تأثير سلبى غير

مباشر من التمكن إلى قلق الاختبار ويتضح وجود تأثير غير مباشر موجب من التمكن إلى التحصيل فى ضوء العمليات العقلية العليا، أى أن التأثير من التمكن إلى التحصيل يكون غير مباشر وموجب وهذا يدعم تماماً وجهة النظرة المعيارية ويتناقض مع وجهة النظر المنقحة ويؤيد افتراض Miller et al., (1993) و Pintrich & Gracia (1991) بالتأثير غير المباشر لأهداف التمكن، ويبدو أن المتغيرات الأكثر نقلاً لتأثيرات أهداف التمكن هى كفاءة الذات والمتعة وتقيم أو تثمين المقرر.

وتبين من شكل (٤) وجود تأثير غير مباشر وموجب لأهداف الأداء – إقدام علي المثابرة فقط، بينما التأثيرات غير المباشرة على المتغيرات الأخرى غير دالة إحصائياً وهذا يتفق مع وجهة النظر المعيارية ويتناقض مع وجهة النظر المنقحة بإبراز التأثيرات الموجبة لأهداف الأداء – إقدام خاصة على التحصيل.

ويظهر من شكل (٤) وجود تأثير سلبى غير مباشر من أهداف الأحجام على التحصيل وهذا متفق مع وجهتى النظر المعيارية والمنقحة لنظرية توجه الهدف.

الدراسة الثانية

هدفت إلى التحقق من مصداقية النتائج التى حصلنا عليها من الدراسة الأولى وهذا الأجراء يطلق عليه صدق التعميم Cross-validity ويعتمد على إعادة الدراسة على عينات مستقلة من نفس مجتمع عينة الدراسة الأولى حتى يتوفر لنتائج الدراسة الموثوقية فى تعميم نتائجها وتضمنت الدراسة الثانية متغيرات كفاءة الذات والمتعة نحو المقرر وتثمين قيمة المقرر وتوجهات الأهداف الثلاثة والتحصيل فى ضوء التذكر وفى ضوء العمليات العقلية العليا وكان مقرر التدريس فى الدراسة الأولى هو القياس والتقويم بينما فى الدراسة الثانية مقرر الإحصاء التربوى.

الطريقة :

- **العينة:**

تكونت من ١٢٦ من طلاب الدراسات العليا (دبلوم مهنى) بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس للعام الجامعى ٢٠٠٣ فى الترم الثانى وبلغ متوسط

عمر العينة ٢٢,٩٢ بانحراف معيارى ٢,٣٦ نتيجة للبيانات المفقودة فان عينة التحليل النهائية أصبحت ١٢٢.

الأدوات:

- مقياس كفاءة الذات نحو مقرر الإحصاء التربوى: تكون من ٩ عناصر وبلغ معامل الثبات(*) ٠,٨٠ (نفس العناصر المستخدمة فى الدراسة الأولى ومأخوذ من Miller et al., 1993).
- مقياس المتعة نحو المقرر: نفس العناصر المستخدمة فى الدراسة الأولى وتكون من ٤ عناصر وبلغ معامل الثبات ٠,٨٨ (من إعداد الباحث).
- مقياس تقدير أو تثمين قيمة المقرر: تكون من نفس عناصر الدراسة الأولى وتضمن ١٠ عناصر وبلغ معامل الثبات الفا ٠,٨٦ (من إعداد الباحث).
- مقياس توجهات الأهداف الثلاثة: عناصرها مأخوذة من Middleton & Midgley (1997) وتكونت أهداف التمكن من ٥ عناصر وبلغ معامل ثباتها ٠,٨٤، وتكونت أهداف الأداء – إقدام من ٥ عناصر وثباتها ٠,٨٠ وتكونت أهداف الأداء – إحجام من ٤ عناصر وثباتها ٠,٧٧.
- الاختبار التحصيلى فى مقرر الإحصاء التربوى: تم تمثيل التحصيل فى ضوء مستوى التذكر وتكون من ٧ أسئلة وبلغ معامل ثباته ٠,٥٩ والتحصيل فى ضوء العمليات العقلية وتكون من ١٧ سؤال وبلغ ثباته ٠,٨٣.
- وتم الاعتماد على الدرجة الكلية للمقاييس السابقة وللاختبار التحصيلى.

الإجراءات

طبقت مقاييس كفاءة الذات نحو مقرر الإحصاء التربوى وتوجهات الأهداف والمتعة نحو المقرر وتثمين المقرر فى المحاضرة الأخيرة فى الترم الثانى، ثم طبق الاختبار التحصيلى قبل امتحان الترم بأسبوع.

(*) عندما يذكر معامل الثبات فإن الباحث يقصد بها الفاكرونباخ.

التحليل الاحصائى:

- حساب مصفوفة الارتباط بين المتغيرات الثمانية.
- الحصول على افضل نموذج سببى بين المتغيرات وتم الاعتماد على استراتيجية التعديل التسلسلى التى استخدمت فى الدراسة الأولى.
- عرض التأثيرات غير المباشرة الدالة إحصائيا من توجهات الأهداف الثلاثة على متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة الثانية

بإجراء الإحصاء الوصفى لمتغيرات الدراسة(*) اتضح أن معامل الالتواء للمتغيرات أقل من الواحد الصحيح ماعدا متغير التحصيل فى ضوء التذكر فبلغ معامل الالتواء له ١,٢٣- وكذلك انخفضت قيمة معامل التفرطح للمتغيرات عن الواحد الصحيح ماعدا التحصيل فى ضوء التذكر فبلغ ١,٨١ وهذا يعنى توافر مسلمة الإعتدالية للمتغيرات الثمانية.

أولاً: العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الثانية

جدول (٢): مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة الثانية

		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	التمكن	١,٠٠							
٢	الأداء – إقدام	٠,١٩*	١,٠٠						
٣	الأداء – إحجام	-٠,٠٨	٠,٢٨	١,٠٠					
٤	كفاءة الذات	٠,٥٢	٠,٣٢	-٠,١٨	١,٠٠				
٥	المتعة	٠,٧٨	٠,٢٦	-٠,١٥	٠,٦١	١,٠٠			
٦	تثمين المقرر	٠,٧٦	٠,٣٤	-٠,١٥	٠,٦٤	٠,٨٣	١,٠٠		
٧	تحصيل (تذكر)	٠,٠٨	٠,٠٠	-٠,٢٠*	٠,٢٢*	٠,٠٦	٠,٠٧	١,٠٠	
٨	تحصيل (عمليات عليا)	٠,٠٤	-٠,٠١	-٠,٠٦	٠,٢٧	٠,١١	٠,١٤	٠,٥٣	١,٠٠

(-) معامل الارتباط > ٠,٢٢ دال إحصائيا عند ٠,٠١ ، (*) معامل ارتباط دال عند ٠,٠٥

(*) أنظر ملحق (١) الوصف الاحصائى لمتغيرات الدراسة الثانية.

يظهر من جدول (٢) وجود ارتباط موجب بين أهداف التمكن وكفاءة الذات والمتعة نحو المقرر وتثمين المقرر وهذا يتفق مع نتيجة الدراسة الأولى ويؤيد وجهة النظر المنقحة والمعيارية، ويتضح عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أهداف التمكن والتحصيل وهذا يختلف مع نتيجة الدراسة الأولى التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أهداف التمكن والتحصيل فى ضوء العمليات العقلية العليا. وهذه النتيجة للدراسة الثانية تؤيد وجهة النظر المنقحة التى ترى بعدم وجود علاقة موجبة بين التحصيل والتمكن (Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002a, Skaalvik, 1997) ويتعارض مع نتائج الدراسات أصحاب النظرة المعيارية (Middleton & Midgley, 1997, 2002, Pajares et al., 2000).

وفيما يتعلق أهداف الأداء – إقدام تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة بينها وبين كفاءة الذات وهذا يتفق مع (نتيجة الدراسة الأولى، Bong, 2001, Skaalvik, 1997) ويتعارض مع (Middleton & Midgley 1997, 2002, Pajares et al., 2000) ووجود علاقة (*) موجبة مع المتعة وتثمين المقرر وهذا يتفق مع نتيجة الدراسة الأولى و(Bong, 2001, Skaalvik, 1997) ويتعارض مع (Church et al., 2001, Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002a, Miller et al., 1993, Smith et al., 2002). ووجود علاقة تقترب من الصفر مع التحصيل وهذا يتفق مع الدراسة الأولى (Middleton & Midgley, 1997, 2002, Pajares et al., 2000) ويؤيد وجهة النظر المعيارية ويتعارض مع وجهة

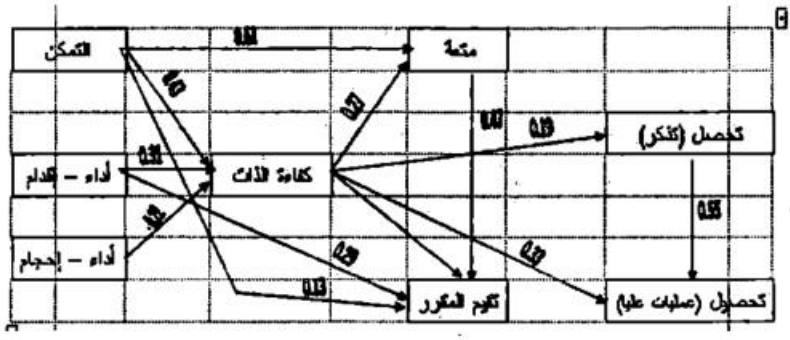
(*) العلاقة الموجبة والدالة إحصائياً تبين أهداف التمكن والأداء إقدام وبين الأداء– إقدام والأداء إحجام والعلاقة التى تقترب من الصفر بين التمكن والأداء – إحجام يؤكد مصداقية النتائج التى حصل عليها الباحث فى دراسة تحت النشر بعنوان "بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطيه؟" مقدمة للمجلة المصرية للدراسات النفسية ٢٠٠٤. وهذه الدراسة توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التمكن والأداء – إقدام وبلغت ٠,٢٧ ($P < 0.01$) وعلاقة موجبة بين الأداء – إقدام والأداء – إحجام وبلغت ٠,٣٠ ($P < 0.01$) وعدم وجود علاقة أو تقترب من الصفر بين التمكن والأداء إحجام وبلغت -٠,١٣ ($P > 0.05$).

النظر المنقحة التى توصلت نتائج دراساتها إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة مع التحصيل (Church et al., 2001, Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002a).

أما بالنسبة لأهداف الأداء – إحجام يتضح وجود علاقة ارتباطيه تقترب من الصفر مع متغيرات الدراسة ماعدا العلاقة الارتباطية السالبة الدالة إحصائياً مع التحصيل وهذا يتفق مع نتيجة الدراسة الأولى.

ثانياً: التأثيرات السببية المباشرة بين متغيرات الدراسة الثابتة

للحصول على أفضل نموذج سببى بين متغيرات الدراسة الثمانية، يظهر من المعالجة الإحصائية أن افضل نموذج سببى يمكن توضيحه بالشكل الآتى:



شكل (٥): أفضل نموذج سببى بين متغيرات الدراسة الثانية

أثبت النموذج الموضح فى شكل (٥) حسن مطابقة بدرجة كبيرة مع بيانات العينة حيث بلغت قيمة مؤشرات حسن المطابقة كالآتى: $\chi^2 = 6.90$ $(P > 0.05)$ و RMSEA = 0.00 و GFI = 0.99 و AGFI = 0.92 و NNFI = 0.99 و CFI = 1.00 وهذا يبين حسن المطابقة التى تكاد تصل إلى التامة.

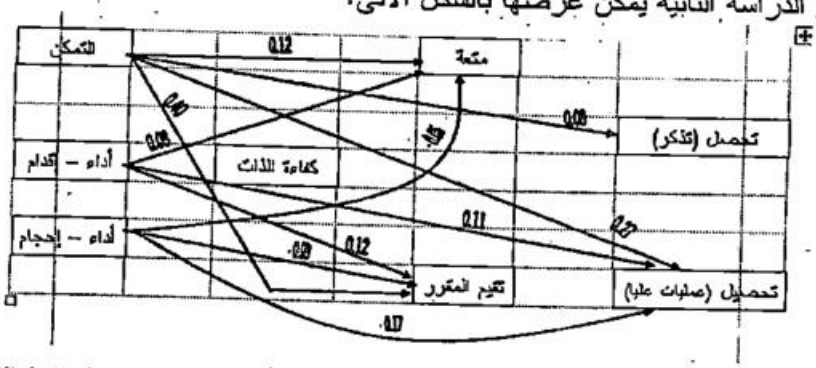
ويتضح من الشكل السابق وجود تأثير مباشر موجب من أهداف التمكن إلى المتعة نحو المقرر وكفاءة الذات وتقيم أو تثمين المقرر وهذا يتفق مع ما توصلت إلية الدراسة الأولى. ووجود تأثير موجب من أهداف الأداء – أقدام إلى كفاءة الذات والى تقدير أو تقيم المقرر وهذا يختلف مع نتيجة الدراسة الأولى، حيث توصلت الدراسة الأولى إلى تأثير موجب من أهداف الأداء – إقدام إلى الاستراتيجية

المعرفية السطحية فقط ويبدو أن نتيجة الدراسة الثانية تؤيد التأثيرات الإيجابية لأهداف الأداء – إقدام على النواتج الدافعية (كفاية الذات) والنواتج الانفعالية (تقييم أو تقدير قيمة المقرر) وهذا يتفق مع (Bandalos et al., 2003, Bong, 2001, Skaalvik, 1997) ووجود تأثير موجب لأهداف الأداء – إقدام إلى تثمين أو تقييم المقرر يختلف مع (Harackiewicz et al., 1997, 2000, 2002a) ، وهؤلاء الباحثين هم من أنصار الاتجاه التنقيحى، أما بالنسبة لتأثيرات أهداف الأداء – إحجام، يتضح وجود تأثير سلبى من أهداف الإحجام إلى كفاءة الذات وهذا يختلف مع الدراسة الأولى ولكنه يتفق مع وجهتى النظر المعيارية والتنقيحية لنظرية توجه الهدف.

وتبين وجود تأثير مباشر من كفاءة الذات إلى كلاً من المتعة وتقييم المقرر والتحصيل فى ضوء مستوى التذكر والتحصيل فى ضوء العمليات الفعلية العليا وهذا يتفق مع الدراسة الأولى من حيث تأثيرها على التحصيل ووجود تأثير موجب من التحصيل (تذكر) إلى التحصيل (عمليات عقلية عليا) يتفق مع رؤية Bloom et al., (1965) من أن مستوى التذكر يؤثر تأثيراً مباشراً على العمليات العقلية العليا.

ثالثاً: نتائج نموذج التأثيرات غير المباشر من الأهداف الثلاثة على متغيرات الدراسة:

أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة للأهداف الثلاثة على المتغيرات المتضمنة فى الدراسة الثانية يمكن عرضها بالشكل الآتى:



شكل (٦): التأثيرات غير المباشرة الدالة إحصائيا من الأهداف الثلاثة فى الدراسة الثانية

يتضح من الشكل السابق وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة من أهداف التمكن إلى المتعة وتقييم المقرر والتحصيل سواء فى ضوء مستوى التذكر أو فى ضوء العمليات العقلية العليا وهذا يتفق إلى حداً ما مع الدراسة الأولى ولكن ما يختلف عنها هو وجود تأثير موجب غير مباشر من أهداف التمكن إلى المتعة وتقييم المقرر وهذه التأثيرات غير المباشرة تبرز الوظيفة غير المباشرة لأهداف التمكن من خلال كفاءة الذات وهذا يدعم فرض Miller et al., (1993) و Pintrich & Gracia, (1991) بأن كفاءة الذات هى متغير وسيط للمتغيرات الدافعية فى تأثيرها على التحصيل.

ويظهر من الشكل السابق تأثيرات غير مباشرة موجبة من أهداف الأداء – إقدام إلى المتعة نحو المقرر وتقيم المقرر، وهذا يختلف مع الدراسة الأولى والمدقق للنظر فى الشكل السابق تبين وجود تأثير غير مباشر من أهداف الأداء – إقدام إلى التحصيل فى ضوء العمليات العقلية العليا وهذا لم يحدث فى الدراسة الأولى ولكن ظهور هذا التأثير غير المباشر يدعم ولو جزئياً النظرية المنقحة لتوجه الهدف وذلك الاتجاه الذى يقر بوجود تأثير موجب لأهداف الإقدام على التحصيل، وربما يكون التأثير غير المباشر من خلال كفاءة الذات.

أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة لأهداف الأداء- أحجام، يتضح وجود تأثيرات غير مباشرة سالبة على المتعة وتقيم المقرر وهذا تؤيده النظرة المعيارية والمنقحة ووجود تأثير غير مباشر سالب على التحصيل (عمليات عقلية عليا) وهذا يتفق مع الدراسة الأولى.

المناقشة والتعليق :

تؤكد النظرة المعيارية لنظرية توجه الهدف على التأثيرات الإيجابية لأهداف التمكن والتأثيرات السلبية لأهداف الأداء- الإقدام على نواتج التعلم ويمكن تلخيص هذا الاتجاه فى العبارة الآتية: "أهداف التمكن جيدة وأهداف الأداء – أقدام سيئة" وهذا الاتجاه يؤيده العديد من الباحثين (Ames & Archer, 1988, Kapan & Middleton, 2002, Middleton & Midgley, 1997, 2002, Midgley et

al., 2001, Miller et al., 1993, Pajares et al., 2000)، ولكن هل تؤيد الدراسة الحالية هذا الاتجاه؟ للإجابة على هذا التساؤل بالنظر إلى نتائج الدراستين ففى ضوء العلاقات الارتباطية للدراسة الأولى وللدراسة الثانية يوجد تدعيم جزئى للاتجاه المعيارى حيث وجدت علاقات ارتباطيه موجبة بين أهداف التمكن وكفاءة الذات والمتعة وتقييم المقرر والاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية والمثابرة والجهد وأيضاً علاقة ارتباطيه موجبة بينها وبين التحصيل فى الدراسة الأولى حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٦) فى هذا الإطار فإن الدراسة تدعم الشق الأول من العبارة السابقة فى ضوء العلاقات الارتباطية وهى "أهداف التمكن جيدة". أما فيما يتعلق الشق الثانى من العبارة وهى "أهداف الأداء – إقدام سيئة" فأن الدراسة لا تؤيد هذا، ولأنه لو كانت أهداف الأداء – إقدام سيئة فمن المتوقع وجود ارتباطات سلبية بينها وبين نواتج التعلم ولكن هذا لم يحدث على الإطلاق فى الدراسة الأولى والثانية حيث توصلت إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة بين الأداء – إقدام وكفاءة الذات والاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية والمتعة وتقييم المقرر والمثابرة وهذا يتناقض مع طرح المعياريين.

أما بالنسبة لتقييم العبارة التى طرحها المعيارين فى ضوء التأثيرات السببية، يتضح أن لأهداف التمكن تأثيرات موجبة على كفاءة الذات والاستراتيجية المعرفية العميقة والمتعة وتقيم المقرر ولكن لم يحدث تأثير موجب على التحصيل وهذا يتفق مع الشق الأول "أهداف التمكن جيدة. وهذا ما تم تدعيمه فى النموذج السببى فى شكل (٣)، وأيضاً فى الدراسة الثانية كما فى شكل (٥) ولكن لم نحصل على تأثير سببى مباشر لأهداف التمكن على التحصيل.

أما فيما يتعلق بأهداف الأداء – إقدام فى ضوء تأثيراتها على المتغيرات المتضمنة فى الدراسة يتضح وجود تأثير موجب وحيد من الأداء – إقدام إلى الاستراتيجية المعرفية السطحية كما فى شكل (٣) وهذا يؤكد على الدور المحدود نسبياً لأهداف الأداء– إقدام ولكن تعظم دور أهداف الأداء – أقدام فى الدراسة

الثانية من خلال التأثيرات الموجبة إلى كفاءة الذات ويقيم أو تثمين المقرر كما فى شكل (٥).

أما فى ضوء التأثيرات السببية غير المباشرة يتضح الدور الايجابى الواضح لأهداف التمكن على نواتج التعليم (كما فى شكل ٤)، ولكن ظهر التأثير غير المباشر المحدود لأهداف الأداء – إقدام حيث أثرت فقط على المثابرة، ولكن فى الدراسة الثانية حدث تحسن أيضاً ودور واضح للتأثيرات غير المباشرة لأهداف الأداء – إقدام على المتعة نحو المقرر وتقيم المقرر بل على التحصيل فى ضوء العمليات العقلية العليا شكل (٦).

فى ضوء ما سبق فإن نتائج الدراسة الأولى فى إطار التأثيرات السببية تؤيد بدرجة كبيرة الاتجاه المعيارى وذلك للدور الايجابى لأهداف التمكن، وبصورة جزئية للدور المحدود لأهداف الأداء – إقدام والدراسة الثانية تدعم الاتجاه المعيارى فيما يتعلق بتأثيرات أهداف التمكن ولا تؤيده على الإطلاق فيما يتعلق بتأثيرات أهداف الأداء – إقدام.

أى أن نتائج الدراسة الأولى والثانية تؤيد الاتجاه المعيارى فيما يتعلق بتأثيرات أهداف التمكن ولا تتفق مع هذا الاتجاه المعيارى فيما يتعلق بتأثيرات أهداف الأداء – إقدام التى ترى أن تأثيراتها سلبية.

وترى النظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف أن أهداف التمكن دائماً جيدة وأهداف الأداء جيدة. والباحث الحالى يقسم النظرة المنقحة إلى اتجاهين، الاتجاه الأول يفترض وجود تأثيرات إيجابية أو علاقات إيجابية لأهداف الأداء – إقدام على المتغيرات الدافعية (كفاءة الذات) والانفعالية (الميول أو الاهتمام أو التقييم) ويمثل هذا الاتجاه (Bandalos et al., 2003, Bong, 2001, Shih & Alexander, 2000, Pintrich & Gracia, 1991). وفيما يتعلق بتقييم هذا الاتجاه فإن العلاقات الارتباطية فى الدراسة الأولى والثانية تدعم هذا الاتجاه حيث وجدت علاقات ارتباطيه موجبة بين أهداف الأداء – إقدام وكفاءة الذات والمتعة نحو المقرر وتقدير قيمة المقرر وأيضاً تم تدعيم هذا الاتجاه فى ضوء التأثيرات السببية

فى الدراسة الأولى (شكل ٣) وكذلك فى أفضل نموذج سببى فى الدراسة الثانية شكل (٥) وفى نموذج التأثيرات السببية غير المباشرة فى شكل (٦).

والاتجاه التنقيحى الثانى الذى يرى أن أهداف الأداء – إقدام ترتبط إيجابيا أو تؤثر تأثيراً موجباً على التحصيل ولا ترتبط ولا تؤثر على الميول، وأهداف التمكن لا ترتبط بالتحصيل وترتبط بالميول وهذا الاتجاه يمثله Harackiewicz et al., (1997, 1998, 2000, 2002a, 2002b, Church et al., 2001) وبتقييم هذا الاتجاه يتضح أن الدراسة الأولى والثانية لا تدعمه على الإطلاق حيث فى ضوء العلاقات الارتباطية فى الدراسة الأولى والثانية حيث اتضح وجود علاقات ارتباطيه موجبة بين أهداف الأداء– إقدام وكفاءة الذات والمتعة نحو المقرر وعلاقة تقترب قيمتها من الصفر بين الأداء – إقدام والتحصيل وهذا يتناقض بشكل تام وصريح مع هذا الاتجاه، وفى ضوء التأثيرات السببية تبين عدم وجود تأثيرات مباشرة موجبة من أهداف الأداء – أقدام إلى التحصيل كما فى شكل (٣) فى الدراسة الأولى وأيضاً فى الدراسة الثانية كما فى شكل (٥)، وأما فى ضوء التأثيرات السببية غير المباشرة أتضح عدم وجود تأثير غير مباشر لأهداف الأداء – إقدام إلى التحصيل، كما فى الدراسة الأولى ولكن وجد هذا التأثير فى الدراسة الثانية (شكل ٦).

وتبين من مسح الدراسات السابقة أن معظم دراسات الاتجاه التنقيحى للنظرية تمت على مستوى طلاب الجامعة وهذا هو حال دراسات Harackiewiecz وزملائه وكذلك Church et al., (2001) وهذه الدراسات توصلت إلى علاقة ارتباطية موجبة وتأثير موجب لأهداف الأداء – إقدام على التحصيل حيث بلغت معاملات الارتباط عند (Harackiewiez et al., 1997, 2000, 2002a) كالآتى ٠,١٤ و ٠,١٣ و ٠,١٤ على التوالى وعند Church et al., (2001) كانت ٠,١١ وقيم التأثيرات كالآتى ٠,١٦ و ٠,٢٠ و ٠,١٦ وعند Church et al. (2001) كانت ٠,١٤ ويظهر انها معاملات ارتباطات ضعيفة فى قيمتها وإن كانت دالة إحصائياً والدلالة الإحصائية ليس لطبيعة العلاقات بينهما ولكن لكبر حجم العينة حيث زادت العينة عن 300 طالب من طلاب

الجامعة، وفي هذا الشأن يؤكد Kaplan & Middleton (2002) و Midgley et al. (2001) بأن وجود ارتباطات إيجابية لأهداف الأداء يرتبط بخصائص المرحلة العمرية ويظهر هذا التأثير الموجب في المراحل الدراسية العليا خاصة الجامعة حيث التنافس الشديد بين الطلاب بهدف الحصول على منحة أو الالتحاق بوظيفة، وأن ظهور هذا التأثير الموجب لا يتسم بالاستمرارية في ضوء ذلك فلا داعي لتنقيح نظرية توجه الهدف، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية بأنه إذا كان التنقيح على أساس الارتباطات الموجبة بين أهداف الأقدام والتحصيل فقط فلا حاجة لتعديل النظرية، وأن كان Pintrich (2000a) توصل إلى مصداقية وقبول للنظرية المعيارية وللنظرية المنقحة لتوجه الهدف.

وتبين أن دراسات أصحاب الاتجاه المعياري كانت لعينات في المراحل الدراسة الأولى وهي المدارس الابتدائية والمتوسطة والعليا وهذا هو الحال في دراسات (Middelton & Midgley, 1997, 2002; Pajares et al., 2000) وفي هذه المراحل يبدو أن تأثير أهداف الأداء - إقدام محدود وذلك أن الطالب لا يهمه قبول الاستحسان من الآخرين بقدر سعيه إلى التركيز في دروسه، حتى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أهداف التمكن والتحصيل لدى هذا الاتجاه هي ضعيفة جداً حيث بلغت ٠,١٤ و ٠,١٦ عند (Middleton & Midgley 1997, 2002) وهي قيم منخفضة وأن كانت دالة إحصائيا والدلالة تعود إلى كبر حجم العينة.

ويتضح وجود علاقات ارتباطيه وتأثيرات موجبة مرتفعة بين أهداف التمكن والنواتج الدافعية (مثل كفاءة الذات) والنواتج الانفعالية (مثل الميل أو الاهتمام) وهذا يعود إلى أن أهداف التمكن هي في طبيعتها ذات طبيعة دافعية وأن بعض عباراتها التي تقيسها ترتبط بالجانب الانفعالي كالميول والاهتمام وهذا يبرز العلاقة الارتباطية القوية بين هذه الأهداف والنواتج الدافعية والانفعالية.

في ضوء نتائج الدراسة إذا اعتبرنا التحصيل هو ناتج فإنه الدراسة تدعم النظرة المعيارية ولا تؤيد النظرة المنقحة، وإذا اعتبرنا أن الميول أو تقيم المقرر هو نـاتج فإن الدراسة تدعم النظرة المعيارية وأيضاً تدعم النظرة المنقحة.

والدراسة فى تقيمها للعبارة الكلاسيكية للمعيارين "أهداف التمكن جيدة وأهـداف الأداء سيئة" وللعبارة الكلاسيكية للمنقحين "أهداف التمكن جيدة وأهداف الأداء جيدة" تقول أن كلاً العبارتين ليس صحيحاً تماما.

وفي ضوء نتائج الدراسة يتضح الدور الايجابى لأهداف التمكن وعلى ذلك يمكن أن توصى الدراسة بأهمية تنمية أهداف التمكن فى واقعنا التعليمى الذى افتقد لهـذه الأهداف حيث أن هدف النظام التعليمى الحالى من الطالب ليس الإتقان أو الانغماس أو فهم محتوى المقررات الدراسية، إنما الحصول على درجات مرتفعة بغض النظر على تنمية العمليات العقلية العليا، بل تسعى عملية التدريس فى واقعنا التعليمى إلـى تلقين الطالب أسئلة الامتحان وليس تنمية الإتقان والفهم والعمليات العقليـة العليـا. والتأكيد على أهمية أهداف التمكن لا يعنى تجاهل أهداف الأداء – إقدام حيث لهـل جوانب إيجابية مثل زيادة كفاءة الذات والميول ولكن ليس علـى حسـاب أهـداف التمكن.

الدراسة اعتمدت على عينتين أحدهما عينة الدراسة الأولى والعينة الأخرى هـى عينة صدق النتائج، ونتائج الدراسة فى مجملها تتسم بالثقة ولكن نتائجها غير قابلـة للتعميم إلا إذا أجريت دراسات أخرى على مجتمع الدراسة الحاليـة وكـذلك علـى المراحل الدراسية الابتدائية والثانوية والإعدادية وكذلك علـى تخصصـات أدبيـة وعلمية.

والدراسة تعانى من بعض المحددات منها ثبات متغير التحصيل فى ضوء التذكر فى الدراسة الأولى والثانية كانت منخفضة نسبياً، وتم تمثيـل متغيـر الجهـد فـى الدراسة الأولى بمتغير واحد فقط، وكذلك كان مقرر الدراسة فى الدراسـة الثانيـة يختلف عن مقرر الدراسة فى الدراسة الثانية والقاعدة فى عينة صـدق النتـائج أن يطبق عليها نفس مقاييس الدراسة الأولى أو بعضها فى إطار المقرر الواحد. وهـذا

ما أدى إلى حدوث بعض الاختلافات لنتائج الدراسة الثانية عن الدراسة الأولى فيما يخص العلاقات التأثيرية المباشرة وغير المباشرة لأهداف الأداء – إقدام. كما تعانى الدراسة من صغر حجم العينة سواء فى الدراسة الأولى (١٥٠) أو فى الدراسة الثانية (١٢٢)، وهذا أدى إلى أن بعض التأثيرات فى الدراسة على الرغم إنها قريبة من نتائج التراث إلا أنها غير دالة إحصائياً واتضح ذلك فى الدراسة الأولى حيث كان التأثير السببى المباشر من أهداف الأداء – إقدام إلى التحصيل (٠,١٢) ولكنها غير دالة إحصائياً فى حين توصل إليها Church et al., (2001) وهى (٠,١١) دالة إحصائيا وذلك لأن عينته بلغ عددها (٢٩٧) بل فى بعض الأحيان وجدت بعض التأثيرات قيمتها تقترب من ٠,٢٠ ولكنها غير دالة إحصائيا بالتالى فإن تعميم نتائج الدراسة الحالية، فى ضوء هذا الحجم الصغير من العينة لا يتسم بالقدرة التعميمية الكافية لأن نتائج الدراسة قد تكون مضللة فى ظل استخدام العينات الصغيرة.

الدراسة اعتمدت على دراسة العلاقات السببية فى ضوء بيانات تم تجميعها من استبيانات وهذا بعيد المنال عن دراسة السببية الحقيقية ولكن على الباحثين أتباع المنهج التجريبى فى دراسة هذه السببية وتبنى مواقف تدريسية أو تعليمية تعتمد على تبنى أهداف الأداء ومواقف تعتمد على أهداف التمكن. وكذلك توجيه الدعوة للباحثين بالتأكيد على الدراسات الكيفية المعتمدة على تحليل المقابلات والاستماع إلى المتعلمين خلال جلسات لمعرفة مدى تبنيهم لهذه الأهداف لأن هذه الأهداف هى كيفية فى طبيعتها.

على ذلك فإن الدراسة تدعم جزئياً النظرة المعيارية لنظرية توجه الهدف فى شقها الأول وهو أهداف التمكن جيدة وتتناقض بشدة مع الشق الثانى وهى "أهداف الأداء – إقدام سيئة" وأيضاً تؤيد النظرة المنقحة جزئياً بوجود تأثيرات موجبة على النواتج الدافعية والانفعالية وعدم وجود تأثيرات على التحصيل وهذا ما يختلف مع التعديل الجوهرى للنظرية المنقحة وهى أن أهداف الأداء – إقدام ترتبط إيجابياً مع التحصيل ولا تؤثر على الناتج الانفعالى (المتعة أو الاهتمام) وأهداف التمكن لا

ترتبط بالتحصيل وترتبط بالمتعة أو الاهتمام ولكن الدراسة الحالية تطرح التنقيح الآتى:

"أهداف الأداء – إقدام تؤثر أو ترتبط ارتباطاً موجباً مع الناتج الدافعى (كفاءة الذات) والناتج الانفعالى (المتعة أو تثمين المقرر) ولا تؤثر على التحصيل، وأهداف التمكن ترتبط أو تؤثر على التحصيل وأيضاً على المتعة" على ذلك فإن الدراسة الحالية تؤيد التنقيح للنظرية ولكن رؤيتها لطبيعة هذا التنقيح تختلف مع رؤية (Harackiewicz et al., 1997, 1998, 2000, 2002a, 2002b) .

وأخيراً لو اعتمدت الدراسة على ما توصلت إليه الدراسة الأولى لكانت النتيجة هى تدعيم بشكل كبير للاتجاه المعيارى وتدعيم بدرجة جزئية للاتجاه التنقيحى ولكن وجود الدراسة الثانية غيرت هذه النتيجة بإبراز دور أكثر إيجابية لأهداف الأداء – إقدام ولكن لماذا حدث هذا؟ ربما أن هذا يتفق مع رؤية Kaplan & Middleton (2002) و Midgley et al., (2001) بأن التأثيرات الإيجابية لأهداف الأداء تظهر فى ظروف معينة خاصة مع المراحل الدراسية العليا. وهذا ما حدث بالفعل فى الدراسة الحالية حيث كانت عينة الدراسة الأولى هى من طلاب الفرقة الرابعة والدراسات العليا، بينما عينة الدراسة الثانية كانت فى مراحل دراسية أعلى وهى طلاب الدراسات العليا فقط حيث لعبت أهداف الأداء دوراً كبيراً وذلك لزيادة مجال التنافس ومحاولة كسب الاستحسان الاجتماعى لدى طلاب الدراسات العليا.

وعلينا أن نتصور منطق النظرية ومصداقيتها فى العلوم الإنسانية فإذا كانت رهينة مرحلة عمرية أو ظروف أو خصائص معينة للمناخ التعليمى أو للطلاب أنفسهم فهذا يعطيها قدراً من المرونة فى تفسير السلوك الانسانى.

المراجع

١- **أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩).** ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٣٣، ١٩٧-٢٣٦.

٢- **عطية، كمال السيد (٢٠٠٠).** العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، ودافعية التعلم والتحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان). مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بالمنوفية، العدد ٢، ٢٥١-٢٨٦.

٣- **الزهار، نبيل وهوسفر، دينس (١٩٨٥).** قائمة سبيلبرجر للاتجاه نحو الاختيار. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

4- **Albaili, M.A. (1998).** Goal Orientations, Cognitive Strategies and Academic Achievement Among United Arab Emirates College Students. Journal of Educational Psychology, 18, 195-213.

5- **Ames, C. (1992).** Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.

6- **Ames, C., & Archer, J.C. (1988).** Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.

7- **Anderman, E.M., Eccles, J.S., Yoonm K.S., Rosser, R., Wigfield, D., & Blumenfeld, P. (2001).** Learning to value Mathematics and Reading: Relations to Mastery and Performance – oriented Instructional Practices. Contemporary Educational Psychology, 26, 76-95.

8- **Bandalos, D.L., Finney, S.J., & Heske, J.N. (2003).** A Model of Statistics Performance Based on Achievement Goal Theory. Journal of Educational Psychology, 95, 604-616.

9- **Bandalos, D.L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995).** Effects of Math Self-Concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. Journal of Educational Psychology, 87, 611-623.

10-**Barron, K.E. & Harackiewicz, J.M. (2001).** Achievement goals and optimal motivation: Testing Multiple Goal Models. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 706-722.

11-**Bong, M. (2001).** Between and within Domain Relations of Academic Motivation among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task Value, and Achievement goals. Journal of Educational Psychology, 93, 23-34.

12-**Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998).** A Development Study of the Relation Between Combined Learning and Performance Goals and Students Self-Regulated Learning. British Journal of Educational Psychology, 68, 309-319.

13-**Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001).** Academic Self Efficacy and First-year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93, 55-64.

14-**Church, M.A., Elliot, A.J., & Gabel, S.L. (2001).** Perceptions of Classroom environment, Achievement goals, and Achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 93, 43-54.

15-**Dweck, C.S. (1986).** Motivational processes affecting learning. American psychologist, 41, 1040-1048.

16-**Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988).** A social cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.

17-**Elliot, A.J. (1997).** Integrating "Classic" and "Contemporary" Approaches to achievement Motivation: A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. In: M.L. Maher & P.R. Pintrich (Eds.), advances in Motivation and achievement (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.

18-**Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997).** A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.

19-**Elliot, A. J., & Harackiewicz, J.M. (1996).** Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 461-475.

20-**Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M. Lehto, A.T., & Elliot, A.J. (1997).** Predictors and consequences of Achievement goals in the college classroom: Maintaining Interest and Making The Grade. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 1284-1295.

21-**Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., & Elliot, A.J. (1998).** Rethinking Achievement Goals: When are they adaptive for college students and why? Educational Psychologist, 33, 1 – 21.

22-**Harackiewicz, J.H., Barron, K.E., Tauer, J.H., Carter, S.M., & Elliot, A.J. (2000).** Short term and long term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance. Journal of Educational Psychology, 92, 316-330.

23-**Harackiewicz, J.M. Barron, K.E. Tauer, M.T., & Elliot, A.J. (2002a).** Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance from freshman year through

Graduation. Journal of Educational Psychology, 94, 562-575.

24-**Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002b).** Revision of achievement Goal Theory: Necessary and Illumination. Journal of Educational Psychology, 94, 638-645.

25-**Joreskog, F., Sorbom, D. (1993).** Lisrel 8, Structural Education Modeling with the Simples Command Language. Hill sdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associate.

26-**Kaplan, A., & Middleton, M.J. (2002).** Should Childhood be a Journey or a Race? Response to Harackiewicz et al. (2002). Journal of Educational Psychology, 94, 646-648.

27-**MacCallum, R.C., Roznowski, M., & Necowitz, L.B. (1992).** Model Modifications in Covariance Structure Analysis: The Problem of Capitalization on Chance. Psychological Bulletin, 111, 490-504.

28-**Malapass, J.R., O'Niel, Hocever, D. (1999).** Self-Regulation, Goal Orientation, Self Efficacy, Worry, and High–Stakes Math Achievement for Mathematically gifted high school students. Roeper Review, 21, 281-289.

29-**Middleton, M.J. & Midgley, C. (1997).** Avoiding the demonstration of lack ability: An unexplored aspect of goal theory. Journal of Educational Psychology, 89, 710-718.

30-**Midgley, C., Kaplan, V., & Middleton, M. (2001).** Performance-Approach Goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology, 93, 77-86.

31-**Middleton, M.J., & Midgley C. (2002).** Beyond Motivation: Middle School, Students' Perceptions of Press

for Understanding in Math Contemporary Educational Psychology, 27, 373-391.

32-**Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene A.A. & Newman, D.(1993).** Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. Contemporary Educational Psychology, 18. 2-14.

33-**Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991).** Relation of Self Efficacy beliefs to academic outcomes. A Meta-analytic investigation. Journal of Counseling Psychology, 38, 30-38.

34-**O'Neil, H.F., & Abedi, J. (1996).** Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. The Journal of Educational Research, 89, 234-245.

35-**O'Neil, H.F., & Brown, R.S. (1998).** Differential Effects of Question Formats in Math Assessment on Metacognition and Affect. Applied Measurement in Education, 11, 331-351.

36-**Pajares, F., Britner, S.L.,& Valiante, G. (2000).** Relation Between Achievement Goals and Self – Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. Contemporary Educational Psychology, 25, 406-422.

37-**Pintrich, P.R. (2000a).** Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. Journal of Education Psychology, 92, 544, 555.

38-**Pintrich, P.R., (2000b).** An Achievement Goal Theory Perspective on issues in Motivation Terminology, Theory and Research. Contemporary of Educational Psychology, 25, 92-104.

39-**Pintrich, P.R. (2003).** A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, 95, 667-686.

40-**Pintrich, P.R., & Gracia, T. (1991).** Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M.L. Maher & P.R. Pintrich (Eds.), advances in motivation and achievement (Vol. 7, pp.371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

41-**Roedel, T.D., Schraw, G., & Plake, B.S. (1994).** Validation of a measure of learning and performance goal orientations. Educational and psychological measurement, 54, 1013-1021.

42-**Schiefele, U., & Rheinberg, F., (1997).** Motivation and Knowledge Acquisition. Searching for Mediating Processes. In: M.L. Maher & P.R. Pintrich (Eds.), Advances in Motivation and Achievement (Vol.10, pp. 99-142). Greenwich, CT: JAI Press.

43-**Shih, S.S., & Alexander, J.M. (2000).** Interacting Effects of Goal Setting and Self-or other referenced feedback on children's development of self-efficacy and cognitive skill within the taiwanee classroom. Journal of Educational Psychology, 92, 536-543.

44-**Skaalvik, E.M. (1997).** Self-enhancing and self-defeating Ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, Achievement, self perceptions and anxiety. Journal of Educational Psychology, 89, 71-81.

45-**Smith, M., Duda, J., Allen, J. Hall, H. (2002).** Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. British Journal of Educational Psychology, 72, 155-190.

46-**Urdan, T.C. (1997).** Achievement Goal Theory: Past results future directions. In M.L. Maher & P.R. Pintrich (Eds.), Advances in Motivation and achievement (Vol. 10, pp. 99-142). Greenwich, CT: JAI Press.

47-**Yesim, S., & Ali, Y. (1999).** Relationship Between Achievement Goal Orientations and Use of Learning Strategies. The Journal of Educational Research, 92, 267-277.

ملحق (١) وصف احصائى لمتغيرات الدراسة الأولى والثانية

	الدراسة الأولى				الدراسة الثانية			
	المتوسط	الانحراف المعيارى	التفرطح	الالتواء	المتوسط	الانحراف المعيارى	التفرطح	الالتواء
أهداف التمكن	١٧,٤٢	٤,٠٣	-٠,١١	-٠,٥١	١٦,٦١	٣,٩١	-٠,٠٩	-٠,١٥
أهداف الأداء – إقدام	١٧,٨٨	٤,٤٣	-٠,٣٥	-٠,٤٠	١٢,٩٠	٣,٩٧	-٠,٥٩	-٠,٢١
الأداء – إحجام	١٧,٦٦	٥,٥٧	-٠,١٤	-٠,٦٠	١٣,٩٦	٣,٢٢	-٠,٠٦	٠,١٩
كفاءة الذات	٤٤,٢٦	٧,٢٥	-٠,٠٩	٠,٥٨	٢٦,٥٢	٥,٢٢	٠,٥٥	٠,٠٢
المتعة نحو المقرر	١٦,٧٠	٣,٧٥	-٠,١٦	-٠,١٨	١١,٠	٣,٧٦	-٠,٤١	-٠,٠٦
تثمين المقرر	٤٢,٣٥	٨,٦٨	٠,٣٤	-٠,٦٣	٢٩,٨٢	٧,٧٠	-٠,٣٩	-٠,١٠
التحصيل (تذكر)	٤,٦٣	١,٧٧	-٠,٣٠	-٠,٣٠	٥,٤٩	١,٤٣	١,٨١	-١,٢٣
التحصيل (عمليات عليا)	١٢,٤٤	٥,٩٩	٣,٨١٧	١,٢٤	١٢,٠١	٤,٥٥	-٠,٦٠	-٠,٣٥
استراتيجية معرفية سطحية	٢٩,٢٧	٥,٢٩	٣,٢٤	-١,٦٢				
استراتيجية معرفية عميقة	٤٣,١١	٨,٠٠	١,٤٥	-١,٠٠				
ما وراء المعرفية	٧٩,٨٠	١٠,٨٢	٣,٨٧	١,٢٤				
قلق الاختبار	٣٧,٦٣	١٠,٠٨	-٠,٨٢	٠,٠٧				
الجهد المبذول	١,٦١	٠,٥٥	٠,٠٤	-١,٠٢				
المثابرة	٨,١٩	١,٧٣	١,٠٢	-١,١٠				

A Comparison Between the Normative View and the Revised View for the Goal Orientation Theory in the frame of the causal effects for their dimensions on the learning outcomes.

Dr. Abd El Nasser El Sayed Amer

There are different views concern the effects of mastery and performance approach goals on the learning outcomes. The normative goal theory supposed that the positive correlation or effects for mastey goals and negative effects for performance approach goals. While the revised goal theory supposed positive effects for the previous goals to evaluate the two views, the present researcher conducted two studies. The sample of first study consists of 150 student from the fourth grade and graduate student (Occupational Diploma) enrolled in Education College in Suez Canal University (Ismalia) in 2004. The subjects of this sample studied measurement and evaluation course. The cross – validity sample included 122 student from graduate student in the same college in 2003. The subjects of this sample studied educational statistics course. The measures of the study are self efficiency toward the course and enjoyment, course value, three goal orientations, surface and deep cognitive strategies, Meta-cognition (state), persistence, effort, test anxiety, and achievement test.

The results of two studies (correlational and causal Models) supported the normative view concern the positive role of mastery goals but don't support the negative effects or correlation for performance – approach goals on the learning outcomes. Also the study supported the revised view of the goal orientation theory about the positive effects of performance-approach goals but the study differs with the revised view about the nature of effects for this goals. The revised view see that the mastery goals positively correlated with the affective outcomes (Interest or task value) and no effect or correlation with an achievement and the performance-approach goals have no effects with interest or task value but have positive effects with achievement. But the present study modify the previous statement to the following "there are positive correlation or effects for mastery goals with interest and achievement while the performance–approach goals have positive correlation or effect on interest or task value and no positive correlation or effect on achievement.