التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية

إعداد

ا/ فاطمه عبدالمنعم محمد ابراهيم

باحثة ماجستير

بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

fatmaabdelmoneam8@gmail.com

التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية

إعداد

ا/ فاطمه عبدالمنعم محمد ابراهيم

باحثة ماجستير
بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي
fatmaabdelmoneam8@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى اكتشاف التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتألفت عينة البحث الأساسية من (١٨٦ طالبًا وطالبة)، منهم (٨١ طالب، ١٠٥ طالبة) بالمرحلة الإعدادية بعام (١٤٤١هـ – ٢٠٢٠م)، واستخدم البحث الأداة: مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز (إعداد الباحثة)،وتكون المقياس من (٣٩) فقرة منهم (٣٥) فقرة اعدتها الباحثة و(٤) فقرات عن توجه (إحجام–ذات المستقبل) أعدها حجاج غانم(في هذا البحث)، ولمعالجة فرض البحث تم استخدام الاساليب الإحصائية التالية: اختبار "ت" للعينة الواحدة وأحجام التأثير، ولقد تم استخدام برنامج SPSS23 لتنفيذ هذه الاساليب الإحصائية، والنتائج التي تم التوصل إليها: أن عينة البحث تتسم بمستويات مرتفعة من التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز، وتم تقديم بعض التوصيات بناءً على تلك النتيجة.

الكلمات المفتاحية: التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز – طلاب المرحلة الإعدادية

The eight orientations of achievement goals for the middle school pupils

Fatma Abd elmoneam Mohammed Ibrahim

Researcher for master's

Faculty of Education - South Valley University

fatmaabdelmoneam8@gmail.com

Abstract :

The present research aimed to identify the eight orientations of achievement goals among the middle school pupils. The basic research sample consisted of (186) male and female students, including (81 male , 105 female) students of the middle school in the year (1441 AH – 2020 AD). The research used the following tool: The measure of the eight orientations of achievement goals (prepared by the researcher). The measure consisted of (39) items, including (35) items prepared by the researcher and (4) itemsonthe orientation of (Self potential-avoidance) prepared by Hagag Ghanem (inthis research). In the research hypothesis, the following statisticalmethods were used: One sample T-test and the effect size to test hypothesis, and the $SPSS_{23}$ program was used to implement these statistical methods. The results obtained: The research sample is characterized by high levels of the eight orientations of achievement goals. Some recommendations were made based on that result.

Keywords: The eight orientations of achievement goals - the middle school pupils.

مقدمة:

طالب العلم يضع لنفسهِ هدفًا اوليًا وهو الإنجاز، ولكن لكل طالب مسلك خاص يوجه من خلاله أهداف إنجازه، فكل فرد يري الاشياء بعين عقله بمنظورٍ خاص لتحقيق الأهداف المرجوة.

ولتحقيق هدف الإنجاز لابد من وجود دافعية لدي المتعلم تدفعه للتعلم، ولأهمية هذا الموضوع تمت دراسات عديدة في مجال الدافعية، حتي انبثق منها مصطلح توجهات أهداف الإنجاز في نهائيات القرن الماضي (القرن العشرين) علي يد مجموعة من الباحثين لعدة بحوث مستقلة منها (Ames and Archer,1988; Dweck and Leggett,1988; Nicholls,1984)، ولقد اشارت جميع نتاجات هذه الابحاث إلى ما سمي بالنموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز بجهتيه توجهات(أهداف الاتقان، أهداف الاداء).

ثم عمل Elliot and Harackiewicz (1996) علي تطوير النموذج الثنائي حيث اضافا علي مكونيه أهداف الأداء–إحجام ليصبح النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز،ثم اضاف Elliot (1999)توجه هدف الاتقان–إحجام لينشأ النموذج الرباعي (٢×٢).

وتكاتفت جهود .Elliot et al(2011) ليخرج النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز(٣×٢)، حيث قام هذا النموذج علي معيارين (الكفاءة، التكافؤ)، وقُسّم معيار التكافؤ إلى فرعين (الإقدام، الإحجام)، والإقدام: يكون من خلال النهج علي الايجابية في المهام، والإحجام: يكون من خلال تجنب السلبية في المهام، وقُسمت الكفاءة إلى توجهات بأهداف قائمة على (المهمة، الآخر، الذات)، فكانت الأهداف القائمة علي المهمة: تستخدم المتطلبات المطلقة للمهمة مثل الحصول علي اجابة صحيحة أو فهم فكرة معينة وتُعرّف الكفاءة هنا من حيث الاداء الجيدأو السيئ لما تتطلبه المهمة، والأهداف القائمة علي الآخر: تستخدم الاشخاص كمرجع تقييم وتعرّف الكفاءة هنا

من حيث مقارنة اداء الفرد بشكل جيد أو سيئ بالنسبة لأداء الآخرين، اما الأهداف القائمة علي الذات: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي وتعرّف الكفاءة هنا من حيث الأداء بشكل جيد أو سيئ لما قام به الفرد في الماضي أو لديه القدرة علي القيام به في المستقبل (Elliot et al., 2011).وهنا يكون قد تم الإلماح بشكل عام لأهداف الذات القائمة علي المستقبل لكن دون تفاصيل.

حتي اصبحت توجهات أهداف الإنجاز حتي الآن ثُمانية علي يد كلًا من Elliot et al. (2015) من خلال توسيع الأهداف الذاتية التي تندرج تحت النموذج السداسي لأهداف الإنجاز، ووضحوا أن ما تم طرحه بهذا النموذج فيما يخص الأهداف الذاتية إنها أهداف قائمة علي الماضي ببندي تكافؤ (إقدام–الماضي،إحجام–الماضي)، وبنوا علي التلميح المُسبق الذي ذكر بالدراسة السابقة أهداف الذات القائمة علي المستقبل وقُسم بند التكافؤ هنا إلى:(إقدام–المستقبل، إحجام–المستقبل)، ليتضح الفصل بين الأهداف المسندة إلى الماضي والأهداف المسندة إلى المستقبل، ولكن تم ادراجهم تحت فئة الأهداف الذاتية، ويتم تعريف الأهداف الذاتية هنا بأنها: تستخدم المسار الشخصي كمعيار للتقييم وقد يكون هذا المسار من خلال أهداف الذات القائمة علي الماضي أوأهداف الذات القائمة علي المستقبل، ولكلًا منهما معيار تكافؤ ثنائي إقداما وإحجاما؛ لينتج ثمانية توجهات أهداف في اطار النموذج السداسي المُقام علي معيار الكفاءة (الآخر، المهمة، الذات)، مع توسيع أهداف الذات في النموذج السداسيإلى ما بين الماضي والمستقبل، ليكون لتوجهات الآخر والمهمة لكلًا منهما تكافؤ ثنائي التفرع (إقدام–المهمة، إحجام–المهمة، إقدام–الآخر، إحجام–الآخر)، ولتوجهات الذات تكافؤ رباعي التفرع (إقدام–ذات الماضي، إحجام–ذات الماضي، إقدام–ذات المستقبل، إحجام–ذات المستقبل)، وهذا يبين لنا علي ما اكدوه في دراستهم: توسيع النموذج السداسي (٣×٢) في فئة الأهداف الذاتية وشددوا علي إنه من الخطأ تسميته، بل ولن يكون النموذج ٤×٢، ولكن المُسمى الصحيح التوجهات الثُمانية لأهداف الإنجاز (Elliot et al., 2015).

ولكن إذا كان كل طالب وجهة خاصة به يسلكها للوصول إلى الإنجاز، فما مستويات التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

مشكلةالبحث:

تتحدد مشكلة البحث في ثلاث محاور رئيسية، فالمحور الاول: يدور حول اهمية الكشف عن مستويات توجهات أهداف الإنجاز؛ من حيثية أن عدم إلمام المعلمين وأولياء الأمور بمعرفة هذه المستويات التي يسلكها الطلاب في السعي لتحقيق هدف الإنجاز؛ قد يؤدي لحدوث مشكلة اخرى وهي عدم تجاوب الطلاب مع ما يقدم لهم بالصف الدراسي؛ وبالتالي عدم قدرة الطلاب على الإلمام بمتطلبات الدراسة والفشل في الإنجاز الدراسي.

أما المحور الثاني لمشكلة البحث: فيظهر من خلال تعدد وجهات النظر بشأن تناول تصنيفات توجهات أهداف الإنجاز (Elliott and Story, 2017) في التصنيف الثنائي، (Stan and Oprea, 2015) في التصنيف الثلاثي، (Şahin et al., 2016)في التصنيف الرباعي، (Hall et al., 2015)في التصنيف الخماسي،(حجاج غانم، ٢٠١٥)؛ (Méndez-Giménez, 2018)في التصنيف السداسي.

ورغم تعدد البحوث التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز باختلاف تصنيفاتها من الثنائية والثلاثية والرباعية والخماسية والسداسية؛ إلا انه لم تستطع الباحثة التحّصُل علي أي دراسة تتناول التوجهات الثُمانية لأهداف الإنجاز معًا في البيئة العربية وذلك في حدود إطلاع الباحثةفي المواقع الالكترونية والقواعد التربوية العلمية (Google، بنك المعرفة المصري، قاعدة معلومات دارالمنظومة التربوية، قاعدة معلومات شمعة التربوية)حتي كتابة البحث الحالي، اما في البيئة الاجنبية فقد وجدت الدراسة النشأ للتصنيف الثماني لتوجهات أهداف الإنجازوهي دراسة (Elliot et al. 2015,)، ودراسة اخرى فقط وهي Ning (2017) وتناولت دراسة مقياس أحدث فرعين فقط منا لتوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز (توجه إقدام–ذات المستقبل، توجه

إحجام–ذات المستقبل)، وذلك لحداثة التصنيف الثماني لتوجهات أهداف الإنجاز وهذا يمثل المحور الثاني لمشكلة البحث، ولذلك فإن هذا البحث يُقدم اول دراسة في الوطن العربي عن التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز (التصنيف الثماني) بناءً على ما تم ذكره.

بينما يظهر المحور الثالث لمشكلة البحث: بناءً على المحورين السابقين فحداثة التصنيف الثماني لتوجهات أهداف الإنجاز، والتطرق لأهمية الكشف عن مستوياته لدى الطلاب؛ يدفع لبناء مقياس يقيس هذه المستويات وتقديمه لإثراء البيئة العلمية، وليكون اول مقياس يقيس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز في الوطن العربي بناءً على ما تم ذكره مسبقًا.

ومن منطلق كل ما سبق تظهر مشكلة البحث، ويأتي البحث الحالي التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الاعدادية. ومن ثمَ نُبعَ التساؤل الآتي:ما مستوي التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الاعدادية؟

أهداف البحث:

١– اكتشاف التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز عند طلاب المرحلة الإعدادية.
٢– معرفة مستويات توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

اهمية البحث: تتمثل اهمية البحث في:

الاهمية النظرية:

١– حداثة موضوع البحث، فمتغير التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز من المتغيرات الحديثة علميًا فهذه اول دراسة في الوطن العربي تتناول التصنيف الثماني لتوجهات أهداف الإنجاز (في حدود إطلاع الباحثة في المواقع الإلكترونية السابقة الذكر).

٢- معرفة توجهات أهداف الإنجاز يساهم في معرفة دوافع الطلاب الإنجازية، وبالتالي يساعد كلًا من (المؤسسة التعليمية، وواضعي المناهج، وأولياء الأمور) في اختيارات تعليمية تقلل من بُغض الطلاب للبيئة الصفية، وتشجعهم علميًا على الإنجاز الدراسي.

الاهمية التطبيقية:

١- تقديم مقياساً حديثًا للبيئة العلمية عن التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لخدمة البحث العلمي.

مصطلحات البحث:

التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز:

بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة الخاصة بمتغير توجهات أهداف الإنجاز مثل على سبيل المثال لا الحصر (حجاج غانم، ٢٠١٥ ؛ ربيع عبده، ٢٠٠٦ ؛ محمد ابراهيم، ٢٠١٧) (Dweck and Leggett, 1988 ;Elliot et al., 2011 Elliot et al., 2015).

تعرّف الباحثة التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز تعريفًا إجرائيًا: بأنها الأسباب الكامنة وراء سعي المتعلم لتحقيق أهداف الإنجاز من خلال نهج النجاح أو تجنب الإخفاق في أداء مواقف الإنجاز، امتثالًا لطبيعة المهمة أو آراء الآخرين أو طبيعة ذات الفرد.

وتعرّف الباحثة تعريفًا إجرائيًا لكل توجه من التوجهات الثمانية لأهداف الإنجازعلى حدة على النحو التالي:

١- **توجه إقدام-المهمة Task-approach:** هو سعي الطالب نحو نهج النجاح في أداء المهمة الدراسية، لإشباع الشغف بتعلم المهمة نفسها أو للتمكن منها.

٢- **توجه إحجام-المهمة Task-avoidance:** هو سعي الطالب نحو تجنب الاخفاق في أداء المهمة الدراسية،لتفادي التقصير في تعلمها أو الرسوب فيها.

٣- **توجه إقدام-الآخر Other-approach :** هو سعي الطالب نحو نهج النجاح في أداء المهمة الدراسية، لنيل استحسان الآخرين أو التفوق عليهم.

٤-**توجه إحجام-الآخر Other-avoidance:** هو سعي الطالب نحو تجنب الاخفاق في أداء المهمة الدراسية، لتفادي الشعور بالإحراج بين الآخرين، أو الظهور بمظهر الضعف امامهم، أو خذلان املهم في الحصول على الإنجاز.

٥-**توجه إقدام-ذات الماضي Self past-approach:** هو سعي الطالب نحو نهج النجاح في أداء المهمة الدراسية، لتطويرمستوى القدرة الذاتية افضل من ما مضى.

٦-**توجه إحجام-ذات الماضي Self past-avoidance:** هو سعي الطالب نحو تجنب الاخفاق في أداء المهمة الدراسية، لتفادي تناقص مستوى القدرة الذاتية عن ما مضى.

٧-**توجه إقدام-ذات المستقبل Self potential-approach:** هو سعي الطالب نحو نهج النجاح في أداء المهمة الدراسية، باستخدام اقصى ما في إمكاناته واستطاعته، للارتقاء بمستوى القدرة الذاتية وازدهارها مستقبلًا.

٨-**توجه إحجام-ذات المستقبل Self potential-avoidance:** هو سعي الطالب نحو تجنب الاخفاق في أداء المهمة الدراسية، لتفادي الاداء بمستوى اضعف من مستوى مدى إمكاناته واستطاعته في الارتقاء بالقدرة الذاتية مستقبلًا.

الإطارالنظري والدراسات السابقة وفرض البحث:

اولا : توجهات أهداف الإنجاز:

عرّف(Elliot et al.(2011 توجهات أهداف الإنجاز بأنها تقدم لنا تفسيرًا عن سبب انخراط المتعلم في سلوك الإنجاز، وتقام علي معيارين للتقييم هما الكفاءة والتكافؤ، ومعايير الكفاءة تكون من خلال (المهمة، الآخر، الذات) أي تستخدم اما المتطلبات المطلقة للمهمة أو الاشخاص أو المسار الشخصي الذاتي كمرجع تقييمي لأداء المهمات في توجهات أهداف الإنجاز، ومعيار التكافؤ يكون من خلال (الإقدام، الإحجام)، والإقدام: يكون من خلال النهج علي الايجابية في المهام، والإحجام: يكون من خلال تجنب السلبية في المهام.

وقبل التطرق للتصنيف الثماني لتوجهات أهداف الإنجاز سنتناول التصنيفات التي عرض تقبله.

من أوائل الدراسات التي بحثت في التوجهات الثنائية لأهداف الإنجاز دراسات Nicholls وذكرت رولا يحيى (٢٠١٣) ان Nicholls افترضت توجهين وهما: توجه الاندماج في المهمة وتوجه الاندماج في الآنا، ودراسات (Dweckandleggett,1988) والتي قسمت توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف اداء وأهداف تعلم، ودراسات (Ames and Archer, 1988) التي قسمتها إلى (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) واشارت إلى ان أهداف الإتقان تعتمد على الجهد من قبل الطلاب؛ وهذه الأهداف تفسر تصورات الطلاب داخل البيئة الصفية عن اختيار المهمة والمواقف التعليمية، كذلك معتقداتهم عن اسباب النجاح والفشل، وأهداف الأداء بأنها قادرة على تحقيق النجاح كالتفوق على الآخرين أو تحقيق النجاح مع بذل القليل من الجهد.

وطور (1996 Elliot and Harackiewicz) التصنيف السابق ليضيف على مكونيه أهداف الأداء–إحجام لينشأ التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز

بمكوناته (توجه هدف الإتقان، توجه هدف الأداء–إقدام، توجه هدف الأداء–إحجام)، وعرّف محمد سليمان الوطبان (٢٠١٣، ص ٧٢٨)اهداف توجه الأداء–إحجام بأنها "تركزعلي تجنب عدم الكفاءة المستمدة من الاخر".

ثم اضاف Elliot (1999) أهداف الإتقان–إحجام ليصبح التصنيف رباعيًا فيما سمي بالنموذج الرباعي (٢×٢) لتوجهات أهداف الإنجاز (الإتقان–إقدام، الإتقان–إحجام، الأداء–إقدام، الأداء–إحجام)، وقد اشارت رولا يحيى (٢٠١٣) أن اصحاب الإتقان–إحجام يسعون لتجنب نسيان فكرة تعليمية معينة أو عدم فهم فكرة في درس أو عدم فهم درس معين وذلكل تجنب عدم الفهم في ضوء معايير المهمة أو المعايير الذاتية.

ولقد أشار Gavaza et al. (2014) ان في التصنيف الخماسي لتوجهات أهداف الإنجاز فيه تمت الاضافة علي النموذج الرباعي السالف الذكر توجه هدف خامس اطلق عليه توجه هدف تجنب–العمل واشاروا إلى ان توجه تجنب–العمل يسمي ايضًا الاغتراب الأكاديمي، وان الطلاب الذين يتبنون هذا التوجه لا يهتمون بتطوير الكفاءة أو إظهارها بل يكون لديهم ميل نحو الأداء السيئ في بيئة التعلم.

كما قام Elliot et al. (2011) بإنشاء تصنيف سداسي لتوجهات أهداف الإنجاز وهو النموذج السداسي في ما عرفت بتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، وتم إلقاء الضوء علي ان أهداف الإتقان تشتمل علي أهداف قائمة علي المهمة وأهداف قائمة علي الذات تم الفصل بينهما من حيثية ان الأهداف القائمة علي المهمة تكون موجهة لفهم جديد المواد الدراسية ،اما الأهداف القائمة علي الذات تكون موجهة في توسيع نطاق المعرفة؛ أي ان توجه هدف المهمة وتوجه هدف الذات كلاهما يندرجان تحت عنوان واحد وهو توجه هدف الإتقان، اما توجه هدف الاداء فأشاروا انه يشتمل علي توجه هدف الآخر من حيثية المقارنة في نتائج الإنجاز بين شخصين أو المنافسة بينهما في الإنجاز، لتكون التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز

مكونة من (إقدام–المهمة، إحجام–المهمة، إقدام–الآخر، إحجام–الآخر، إقدام–الذات، إحجام–الذات).

التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز:

بالنسبة لتوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز (التصنيف الثماني) فقد قام Elliot et al.(2015) بدراسة جديدة عن توجهات أهداف الإنجاز وبها وضح ان التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز ليست نموذجا فهي لن تسمي النموذج ٤×٢ كالنموذج السابق السداسي المسمى النموذج ٣×٢ بل تم التأكيد على ان التوجهات الثمانية نتجت من خلال معالجة النموذج السداسي ٣×٢ لتوجهات أهداف الإنجاز بسبب التوسع في مجموعة فرعية منه، وهي مجموعة الأهداف الذاتية فقط، وهي تعتمد علي المسار الفردي كمعيار للتقييم ويكون هذا المسار داخليًا للفرد اما يتمركز حول الماضي (أهداف الذات المبنية علي الماضي) وهي الأهداف التي تم ذكرها في النموذج السداسي (٣×٢) لتوجهات أهداف الإنجاز، أو يتمركز حول المستقبل (أهداف الذات المحتملة المبنية علي المستقبل)، وبالتالي يمكن تقييم هذه الأهداف بشكل منفصل رغم إدراجهما تحت فئة واحدة وهي فئة الأهداف الذاتية إلى الأهداف الذاتية المسندة إلى الماضي والأهداف الذاتية المسندة إلى المستقبل، ومعيار تكافؤ ثنائي لكلًا منهما (إقدامًا وإحجامًا)؛ ليتم اقتراح أهداف ذات إقدام المستقبل Potential-approach وإحجام المستقبل Potential-avoidance ، وأهداف ذات إقدام الماضي Past-approach، وإحجام الماضي Past-avoidance ، وتعرّف الأهداف الذاتية بأنها الأهداف التي تعتمد علي المسار الفردي كمعيار للتقييم ويكون هذا المسار الداخلي اما قائمًا علي الماضي أو قائمًا علي المستقبل (Elliot et al., 2015).

واشار ايضًا(Elliot et al. (2015 بأن ما تم طرحه في النموذج السداسي من ابعاد توجهات أهداف الإنجاز باقية كما هي في التصنيف الثماني لتوجهات أهداف الإنجاز حتى توجه هدف الذات مع التأكيد على انها كانت ذات مسندة إلى الماضي، وبعد المعالجة تم إدراج الذات المسندة إلى المستقبل لتتضح ان هذه

المعالجة خصت توجه هدف (الذات) فقط في النموذج السداسي (٣×٢) لتوجهات أهداف الإنجاز لتتكون التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز من (إقدام–المهمة، إحجام–المهمة، إقدام–الآخر، إحجام–الآخر، إقدام–ذات الماضي، إحجام–ذات الماضي، إقدام–ذات المستقبل، إحجام–ذات المستقبل).

معايير تقييم التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز:

اشار Elliot et al. (2011) أن معايير تقييم توجهات أهداف الإنجاز تشمل كلًا من الكفاءة والتكافؤ وكلاهما عنصران اساسيان لبناء أهداف الإنجاز.

١. معيار الكفاءة: بيّن Elliot et al. (2015)أن الكفاءة طريقة أساسية يمكن من خلالها التمييز بين أهداف الإنجاز. وقد سبق ان وضح Elliot et al. (2011)أن الكفاءة لها ثلاثة فروع (المهمة، الآخر، الذات) وتقوم أهداف الإنجاز عليها لدى الأفراد وتم توضيحها كالآتي:

– الأهداف القائمة على المهمة: هي تستخدم المتطلبات المطلقة للمهمة مثل الحصول على إجابة صحيحة أو فهم فكرة معينة.

– الأهداف القائمة على الآخر: هي تستخدم الاشخاص كمرجع تقييم، من حيث مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين، كالمنافسة وجهًا لوجه أو مقارنة نتيجتين لشخصين.

– الأهداف القائمة على الذات: هي تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييم، وتعرف الكفاءة هنا من حيث الأداء بشكل جيد أو سيئ لما قام به الفرد في الماضي أو لديه القدرة على القيام به في المستقبل(Elliot et al., 2011).

٢. معيار التكافؤ: بين Elliot et al. (2011) بأنه ينقسم إلى فرعين وهما إما بالإقدام: ويكون بالنهج على الإيجابية في المهام، أو الإحجام: ويكون بتجنب السلبية في المهام.

ابعاد التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز:

وعرّف Elliot et al. (2011) كلاً من توجهات:

١. **أهداف الإقدام القائمة علي المهمة:** هي تستخدم المتطلبات المطلقة للمهمة كمعيار تقييم للأداء، والكفاءة هنا تكون بمحاولة القيام بالمهمة بشكل جيد.

٢. **أهداف الإحجام القائمة علي المهمة:** هي تستخدم المتطلبات المطلقة للمهمة كمعيار تقييم للأداء، والكفاءة هنا تكون بمحاولة تجنب القيام بالمهمة بشكل ضعيف.

٣. **أهداف الإقدام القائمة علي الاخر:** هي تستخدم الاشخاص كمعيار تقييم للأداء، والكفاءة هنا تكون بمحاولة الاداء بشكل افضل من الآخرين.

٤. **أهداف الإحجام القائمةعلي الاخر:** هي تستخدم الاشخاص كمعيار تقييم للأداء، والكفاءة هنا تكون بمحاولة تجنب الاداء بشكل اسوء من الآخرين(Elliot et al., 2011).

وعرّفElliot et al. (2015)كلاً من توجهات:

٥. **أهداف الذات القائمةعلي إقدام الماضي:**هي تستخدم المسارالشخصي كمعيار تقييم للأداء ، والكفاءة هنا تكون بمحاولة الاداء افضل من ذي قبل.

٦. **أهداف الذات القائمة علي إحجام الماضي:**هي تستخدم المسارالشخصي كمعيار تقييم للأداء، والكفاءة هنا تكون بمحاولة تجنب الاداء ان يكون اسوء منذي قبل.

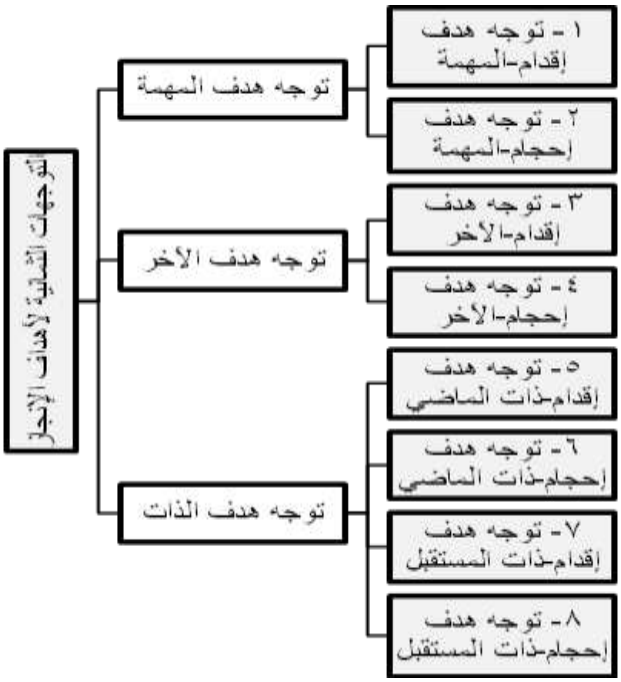
٧. **أهداف الذات القائمةعلي إقدام المستقبل:**هي تستخدم المسار الشخصي كمعيار تقييم للأداء، والكفاءة هنا تكون بمحاولة الارتقاء بمستوي الاداء المستقبلي للفرد.

٨. **أهداف الذات القائمة علي إحجام المستقبل:**هي تستخدم المسارالشخصي كمعيار تقييم للأداء، والكفاءة هنا تكون بمحاولة تجنب الفشل في الارتقاء بمستوي الاداءالمستقبلي للفرد(Elliot et al., 2015).

والشكل التالي يوضح التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز.

الشكل (١)

التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز (إعداد: الباحثة)



ثانيًا الدراسات السابقة:

تناولت دراسة حجاج غانم(٢٠١٥) التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز، وهدفت إلى رصد فاعلية برنامج مقترح في إطار التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز للمساهمة في زيادة مستوي الطموح، وتكونت العينة المشاركة من (٢٦٧)طالب وطالبة جامعيين وقُسموا (٤١) مجموعة تجريبية و(١٩) مجموعة ضابطة لمعالجة الفروض التجريبية وباقي عدد العينة لمعالجة الفروض الوصفية،

واستخدم مقياس توجهات أهداف الإنجازالسداسية والذي كان من إعداد الباحث، وعولجت الفروض إحصائياً باستخدام تحليل الانحدار المتعدد واختبار "ت" للمجموعتين المرتبطتين، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التحصيل الاكاديمي يمكن التنبؤ به بواسطة التوجهات السداسية، وكان توجه إقدام المهمة الاكثر اسهاما في التحصيل الاكاديمي، ايضًا اسهم البرنامج المقترح ايجابياً في تنمية التوجهات السداسية جميعا، وبشكل متواليا سهم تنمويا في مستوي الطموح الاكاديمي.

كما تناولت دراسةStan andOprea(2015)التوجهات الثلاثية لأهداف الإنجاز، وهدفت إلى بحث ودراسة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز الثلاثية (الاتقان،الأداء–إقدام،الأداء–إحجام) وقلق الاختبار، وتألفت العينة من(١٥٦) طالب وطالبة جامعيين من رومانيا من عدة تخصصات مختلفة،وانحصرعمرهؤلاءالطلاب (١٩:٤٨ سنة)، واستخدم مقياس توجهات أهداف الإنجازالثلاثية المعد من قبل (Stan, 2012)وعدله الباحثان ليلائم طلاب العينة، واستخدمت الإحصاء الوصفي ومعامل الارتباط الثنائي،ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجودعلاقة سلبية بين توجه هدف الاتقان وقلق الاختبار، وبالعكس فقد تبين وجودعلاقة ايجابية بين توجه هدف الأداء–إحجام وقلق الاختبار.

أما دراسة(2016).al et Şahin فقد تناولت التوجهات الرباعية، وهدفت إلى معرفة تأثيرات النوع والعمرعلي توجهات أهداف الإنجاز، واستخدمت مقياس توجهات أهداف الإنجاز ٢×٢ من إعداد (Akin, 2006)علي عينة قدرها(٣٨٦) طالبة و(٢٥٠) طالب بالمرحلة الثانوية بمتوسط اعمار (١٥.٦٧ سنة) بالبيئةالتركية، واستخدمت احصائيًا تحليل التباين الثنائي،واشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين طرفي النوع (الطلاب، الطالبات) في الاربعة توجهات، ووجود فروق للعمر في التوجهات الإقدامية (الإتقان، الأداء) وكانت لصالح الطلاب الاصغر سنًا.

بينما تناولت دراسة(Elliott and Story (2017 النموذج الثنائي للتوجهات الهدفية، وهدفت الدراسة إلى اكتشاف تأثيرالدوافع على توجهات أهداف الإنجاز،تألفت العينة من(٦٩)منهم (٢٨ ذكور، ٤١ إناث) وتقع اعمارهم مابين(١٨:٤٦ سنة)من عدة اعراق مختلفة،واستخدم مقياس تقييم المهمة إعداد(Ryan,1982)،وقدمت نتائج منها توجدعلاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان والدوافع الداخلية،ووجد علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء والدوافع الخارجية.

لكن دراسة (Ning(2017تناولت أحدث فرعين من التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز (توجه إقدام- ذات المستقبل،توجه إحجام-ذات المستقبل) فقط،وهدفت إلى التأكد من البنية العاملية والخصائص السيكومترية لمقياس توجه هدف إقدام-ذات المستقبل وتوجه هدف إحجام-ذات المستقبل الذي كان من إعداد(Elliot et al., 2015)، وتألفت العينة من طلاب جامعة هونج كونج بالصين،وبينت النتائج ان مقياس(Elliot et al., 2015)يتمتع بنسبة كبيرة من التباين المشترك وله ثوابت داخلية عاليةأي يتمتع بالصدق والثبات.

أما دراسة(Méndez-Giménez et al. (2018فقد تناولت التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز، وهدفت إلى تأثيرالتوجهات الهدفية علي الدوافع الذاتية، وتألفت العينة من(٢٢٨٤)من طلاب تتراوح اعمارهم مابين (١٢:١٧سنة) من النوعين (٥١,٦% من الذكور، ٤٨,٤% من الإناث) من(١٤٨)فصل دراسي من المدارس بإسبانيا، واستخدمت مقياس من إعداد (Méndez-Giménez et al., 2017)، وعالجت الفروض إحصائياً من خلال تحليل الانحدار الخطي المتعدد،ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسي ان توجه هدف إقدام-الذات وتوجه هدف إقدام-المهمة يتنبأن ايجابيًا بالدوافع الذاتية اما توجه هدف إقدام-الآخر وتوجه هدف إحجام-المهمة تتنبأن سلبًا بها.

ثالثًا: تعقيب علي الدراسات السابقة:

١- بالنسبة للعينة: تباينت عينات الدراسات السابقة التي تناولت متغير توجهات أهداف الإنجاز مابينالمراحل (الجامعية، الثانوية، الإعدادية، اعمار مختلفة)، فمن الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية دراسة (حجاجغانم،٢٠١٥)؛ (Ning, 2017; Stan and Oprea, 2015) ، والمرحلة الثانوية تناولتها دراسة Şahin et al., 2016)، وهناك دراسة تناولت مرحلتين مختلفتين الثانوية والإعدادية معًا وهي دراسة (Méndez-Giménez et al., 2018)، وهناك دراسة تناولت عينة من عدة اعمار مختلفة كدراسة (Elliott and Story, 2017)،ويتضح من عرض كل تلك الدراسات ان المرحلة الجامعية كان لها النصيب الأكبر من الدراسات، وسنخضع هذه الدراسة على طلاب المرحلة الإعدادية حيث انها مرحلة هامة كونها تحدد المسار التعليمي المستقبلي من تعليم عام وفني وتمريض وغيره من المسارات العلمية المختلفة، كما ان مرحلة المراهقة مرحلة عمرية حساسة لها تأثيراتها المختلفة على الطلاب.

٢- **بالنسبة للأدوات:**يتضح من الدراسات السابقة ان معظم الدراسات اعتمدت على مقاييس لتوجهات أهداف الإنجاز معدة مسبقًا من قبل باحثين آخرين مثل (Elliott and Story, 2017; Méndez-Giménez et al., 2018; Neing, 2017;Şahin et al., 2016; Stan and Oprea, 2015) ، ماعدا دراسة (حجاج غانم،٢٠١٥) والتي فيها أعد الباحث المقياس بنفسه، وستخضع هذه الدراسة على تصميم مقياس بنفسها عن التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز.

٣- **بالنسبة للنتائج:** فقد بينت نتائج الدراسات ان توجهات أهداف الإتقان ارتبطت بالدوافع الداخلية، وأهداف الأداء ارتبطت بالدوافع الخارجية (Elliott and Story, 2017)، وارتبط توجه هدف الأداء–إحجام وقلق الاختبار (Stan and Opera,2015)، وبينت نتائج الدراسات ايضًا ان توجهات أهداف الإنجاز تنبأت بكلًا من بالتحصيل الأكاديمي (حجاج غانم، ٢٠١٥)، وبينت ان توجهي إقدام–الذات

وإقدام–المهمة يتنبأن بالدوافع الذاتية(Méndez-Giménez et al., 2018)، وبينت النتائج تأثيرات النوع والعمر على التوجهات الهدفية، فبينت عدم وجود فروق فيها بين طرفي النوع، والتوجهات الإقدامية الإتقانية والأدائية لصالح الطلاب الأصغر سناً (Şahin et al., 2016)، وستخضع هذه الدراسة لمعرفة مستويات التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز.

رابعًا: فرض البحث:

– تختلف متوسطات التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز اختلافا دالًاالحصائيًاعن المتوسط الفرضي لدي طلاب المرحلةالاعدادية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:استخدم البحث المنهج الوصفي.

مجتمع البحث:المجتمع الذي قصده البحث مجتمع طلاب المرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاث (الاول، الثاني، الثالث) من مختلف ارجاء جمهورية مصرالعربية في العام الدراسي (٢٠١٩م – ٢٠٢٠م) – (١٤٤١هـ).

عينة البحث الاستطلاعية: تم اختيارعينةعرضية، تكونت من (٤٥) طالب وطالبة من طلاب المدارس المنتظمة من مدرسة البياضية للتعليم الأساسي ومدرسة الصالحية للتعليم الأساسي ومدرسة ابوبكرالصديق الإعدادية المشتركة، منهم (١٥) من الذكور بنسبة (٣٣,٣٣%) و(٣٠) من الإناث بنسبة (٦٦,٦٧ %)، واستخدمت هذه العينة بغرض التأكد من صلاحية المقياس المعد.

عينة البحث

الاساسية: تم اختيارعينة عرضية من مجتمع البحث الأصلي وذلك من خلال ناحيتين مختلفتين: من المدارس الحكومية المنتظمة والذين تمثلوا في ثلاثة مدارس إعدادية وهم (مدرسة البياضية للتعليم الأساسي، مدرسة الصالحية للتعليم الأساسي، مدرسة

ابوبكرالصديق الإعدادية المشتركة) وأخذت استجاباتهم علي المقياس المعد في نسخة ورقية، وقد بلغ عددها (٦٤) طالبًا بنسبة (٣٤,٤١ %) من العينة الاساسية منهم (٣٢ طالب ، ٣٢ طالبة)،ومن بعض طلاب المرحلة الإعدادية من مختلف انحاء جمهورية مصرالعربية، أخذت استجاباتهم علي نفس المقياس في نسخة مبرمجة طرحت إلكترونيًا، وتم اللجوء لذلك بسبب جائحة فيروس كورونا (COVID-19) وما خلفته من إغلاق المدارس والحجر المنزلي للطلاب،وقدبلغ عددالطلاب الذين قدموا استجاباتهم علي نسخة المقياس التي طُرحت إلكترونياً (١٢٢) طالباً بنسبة (٦٥,٥٩ %) من العينة الاساسية منهم (٤٩ طالب ، ٧٣ طالبة)، ليتألف عدد العينة الاساسية الكلي (١٨٦) من طلاب المرحلة الإعدادية منهم(٨١) طالب بنسبة (٤٣,٥٥%) و(١٠٥) طالبة بنسبة (٥٦,٤٥%) وقدتم مراعاة التمثيل الانسب للمجتمع في اختيارهذه العينة.

أداة البحث الأساسية:

مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز (إعداد الباحثة):

The measure of the eight orientations of achievement goals

١-طريقة إعداد المقياس:قامت الباحثة بتحديد ابعاد توجهات أهداف الإنجاز الثمانية استنادا إلى ما تطرق له(Elliot et al.,2011; Elliot. etal., 2015)، وايضًا استنادًا للأدب السابق الذي تناول متغير التوجهات الهدفية سابقًا، كما تم الاستناد ايضًا إلى عدة مقاييس أعدها باحثين آخرين منهم (مقياس التوجهات السداسية لحجاج غانم، ٢٠١٥)؛ (مقياس التوجهات الرباعية لربيع عبده، ٢٠٠٦)؛ (مقياس التوجهات الثلاثية لمحمد إبراهيم، ٢٠١٧)؛ومقياس التوجهات السداسية في (Elliotetal.,2011)ومقياس (Elliot et al.,2015) لتوجهي (إقدام ذات الماضي، إحجام ذات الماضي).

وقد قامت الباحثة من خلال ماسبق بإعداد (٣٥) فقرة في مختلف ابعاد التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز وقام حجاج غانم (في هذا البحث) بإعداد (٤) فقرات جميعهم

في بُعد(توجه إحجام–ذات المستقبل)وهم: (احرص على ألا يتأخر مستواي يوما بعد يوم – اسعى إلى تجنب تداخل المعلومات التالية أوالمستقبلية مع المعلومات الحالية – استعد للامتحان بحيثا تجنب أي اسئلة غامضة قد اقابلها – اضع أهدافً اتحول دون حدوث انتكاسات اكاديمية لي) وأرقامهم بالمقياس (١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩).

٢- **وصف المقياس:**هذا المقياس لقياس درجة كل توجه من التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز، وتكون في صورته النهائية من(٣٩) فقرة بموجب خمس فقرات لكل بعد من الابعاد الثمانية ماعدا بعد توجه إحجام–المهمة الذي تكون من أربع فقرات فقط نتيجة لحذف فقرة كان ثباتها حسب معادلة ألفاكرونباخ أضعف من ان تبقي في المقياس، وتتم الاستجابة علي المقياس وفقاً لتدرج ثلاثي علي طريقة Likert (غالبًا،أحيانًا،نادرًا) وتصحح جميع الفقرات بدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي ويتم احتساب الدرجة للمفحوص من خلال جمع درجاته في كل بعد علي حدة من ابعاد توجهات أهداف الإنجاز.

٣- صدق مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز:

أ- صدق الارتباط بمحك خارجي:استخدم مقياس التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز إعداد(حجاج غانم، ٢٠١٥) كمحك خارجي لقياس صدق المقياس المعد في البحث وهومقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز، ولحساب الصدق استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS23وكانت علي النحوالتالي:

- ان معاملات الارتباط بين توجهات الأهداف الإقدامية الثمانية(من المقياس المعد) وتوجهات الأهداف الإقدامية السداسية (من مقياس المحك الخارجي) كانت (٠,٤٥٣**) بمستوى دلالة (٠,٠٠٢).

–ومعاملات الارتباط بين توجهات الأهداف الإحجامية الثمانية (من المقياس المعد) وتوجهات الأهداف الإحجامية السداسية(من مقياس المحك الخارجي) كانت (٠,٢٩٩*) بمستوى دلالة (٠,٠٤٦).

ومعاملات الأرتباط بين الدرجة الكلية للتوجهات الثمانية (المقياس المعد) و الدرجة الكلية للتوجهات السداسية (المقياس المستخدم كمحك خارجي) كانت (٠,٤٠٥**) بمستوى دلالة (٠,٠٠٦).

ويتضح من جميع معاملات الارتباط انها حققت ارتباطات دالة معاًعند مستوي دلالة اقل من(٠,٠٥)، مما يشير إلى ان مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز يتسم بدرجة جيدة من الصدق ويكون صالح للاستخدام لقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز.

ب- صدق المجموعات المتضادة: قامت الباحثة بحساب مقارنة المتوسطات بين طرفي النوع (الذكور، الإناث)، وقد كان عدد الذكوربمقدار (١٥)، وعدد الإناث بمقدار (٣٠)، وقد تبين في جزئية أولى عدم وجود فوق في توجهات أهداف (إقدام–المهمة، إقدام–الآخر، إحجام–الآخر، إقدام–ذات المستقبل)، وتبين في جزئية ثانية وجود فروق في توجهات أهداف (إحجام–المهمة، إحجام–ذات المستقبل) لصالح الإناث، و (إقدام–ذات الماضي، إحجام–ذات الماضي) لصالح الذكور، ووجدت دراسات تخص النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجازايدت الجزئية الأولى، حيث دلت على عدم وجود فروق بين طرفي النوع (الذكور، الإناث) في جميع توجهاته مثل دراسات (Wu, 2012) ودراسة (محمد سليمان الوطبان، ٢٠١٣) التي بينت أن مؤشر جودة المطابقة في كلا النموذجين الرباعي والسداسي دل على عدم وجود فروق بين طرفي نوع الطلاب، ودراسة (إسلام انور ونسرين محمد، ٢٠١٨) التي بينت عدم وجود اثر لمتغير النوع على ا لتأثيرات السببية في النموذج المفترض بين التوجهات الهدفية السداسية والاندماج المعرفي والتحصيل الاكاديمي، واختلفت هذه الدراسات جميعها مع الجزئية الثانية،وبالتالي بالنسبة لصدق المجموعات المتضادة لمقياسا لتوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز نترك تحديد الفيصل في هذه النقاط للباحثين الذين سوف تأتي ابحاثهم بعد بحثنا هذا.

ج- صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٨٩ : ٠,٤٤٢)، مما يشير إلى أن جميع فقرات المقياس حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عند مستوي دلالة اقل من(٠,٠١)، وبالتالي فإن المقياس يتسم بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي ويكون صالح لتقديرالثماني توجهات.

د- الصدق الظاهري لمقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز: من خل المراجعة الادب السابق والمراجع المذكورة في هذا البحث وتحليل مفهوم توجهات أهداف الإنجاز وتحليل مفهوم كل بعد من ابعادها، وبالمقارنة بين اتفاق تلك المفاهيم مع ما ذكر في فقرات ابعاده المقياس المعد، يتضح من العبارات انها تدل على التوجهات الثمانية، وكل عبارة تدل على البعد الذي تنتمي إليه، وبالتالي يُستنبط صدق مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز.

٤- ثبات مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز:

أ- ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفاكرونباخ: تم تقدير ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الثبات لأبعاد وفقرات مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز باستخدام معامل ألفاكرونباخ؛وقد تراوحت قيم ألفاكرونباخ لعبارات كل بعد على حدة من الابعاد الثمانية ما بين (٠,٧٤٨ : ٠,٥٠٨)، وكانت قيمة ألفا كرونباخ لجميع العبارات أي الثبات العام المقياس (٠,٨٩٥)، وهذه القيم تدل علي ان المقياس يتسم بدرجة ثبات عالية.

ب- طريقة التجزئة النصفية : قامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز بطريقة التجزئة النصفية واستخدمت معادلة جتمان Guttman للثبات والتي بينت ان معامل الثبات قدر بمقدار (٠,٨٨٤) وهي درجة تدل علي ان المقياس يتسم بدرجة ثبات مرتفعة.

ومماسبق يتضح من دلالات الصدق والثبات التي تمت ان مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات للتوصل إلى نتائج معززة بهم في هذا البحث.

٥- الأساليب الإحصائية: تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS23 بشكل رئيسي في تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الارتباط بمحك للمقياس المعد، ومعادلة جتمان للتحقق من ثبات التجزئة النصفية، معادلة ألفاكرونباخ لحساب الثبات، ومقارنة المتوسطات لحساب صدق المجموعات المتضادة، واختبار "ت" للعينة الواحدة One Sample T-Test لتحليل فرض البحث.

النتائج وتفسيرها:

نتيجة الفرض والذي ينص على: تختلف متوسطات التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز اختلافًا دالًا إحصائيًا عن المتوسط الفرضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجته الإحصائية من خلال استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة، One Sample T Test ، والجدول التالي يوضح نتيجة هذا الفرض:

جدول رقم (١)

نتيجة اختبار "ت" للعينة الواحدة للتعرف على مستويات افراد عينة البحث في الابعاد الثمانية لتوجهات أهداف الإنجاز

البيان / البعد	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار "ت"	درجات الحرية	دلالة "ت"	حجم التأثير d
توجه إقدام-المهمة	١٢,٧٠	١,٨٤٤	١٠	١٩,٩٦٠	١٨٥	٠.٠٠٠	١,٤٦٣(كبير)
توجه إحجام-المهمة	١٠,٠١	١,٥٨٧	٨	١٧,٢٧٩	١٨٥	٠.٠٠٠	١,٢٦٧(كبير)
توجه إقدام-الآخر	١٢,٨٢	١,٧٣٦	١٠	٢٢,١٢٧	١٨٥	٠.٠٠٠	١,٦٢٢(كبير)
توجه إحجام-الآخر	١١,٥٥	٢,٠١٦	١٠	١٠,٥١١	١٨٥	٠.٠٠٠	٠,٧٧١(كبير)
توجه إقدام-ذات الماضي	١٣,٢٥	١,٨٦٧	١٠	٢٣,٧٥٥	١٨٥	٠.٠٠٠	١,٧٤٢(كبير)
توجه إحجام-ذات الماضي	١٣,٠٧	٢,٠١٦	١٠	٢٠,٧٦٥	١٨٥	٠.٠٠٠	١,٥٢٢(كبير)
توجه إقدام-ذات المستقبل	١١,٩٨	٢,٠٥٧	١٠	١٣,١٢٥	١٨٥	٠.٠٠٠	٠,٩٦٢(كبير)
توجه إحجام-ذات المستقبل	١٢,١٥	١,٩٢٨	١٠	١٥,٢١١	١٨٥	٠.٠٠٠	١,١١٥(كبير)

النتيجة نقبل الفرض حيث يتضح من الجدول (١) صحة الفرض (تختلف متوسطات التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز اختلافاً دالاً احصائياً عن المتوسط الفرضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، ويتضح من الجدول(١)*:

- ان الطلاب عينة البحث يتسمون بمستويات مرتفعة من التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز، وهذا ما يتضح من قيم الدلالة لاختبار "ت" حيث ان جميعها كانت بمستوي دلالة (٠,٠٠٠)، وجاءت النتائج جميعها بإحجام تأثير (كبيرة) وجميعها مقبولة.
- ويتضح ايضًا من دلالة قيم (ت) أن متوسطات التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز جميعها كانت اعلي من المتوسط الفرضي لدى الطلاب وهذا ما يبين صحة قبول الفرض الاول في هذاالبحث وهو (تختلف متوسطات التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز اختلاف اًدالاً إحصائياًعن المتوسط الفرضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية).

* $d = \frac{t}{\sqrt{N}}$, small= 0.2 medium= 0.5 large= 0.8

المتوسط الفرضي= النقطة المحايدة × عدد عبارات البعد الواحد.
النقطة المحايدة في التدرج الثلاثي للمقياس= قيمة التدرج الأوسط احيانًا (٢)

ونجد ان هذه النتيجة طبيعية حيث ان الطلاب يتسمون بمستويات مرتفعة ومقبولة من التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز؛ فهدف الطلاب الاول البديهي من ذهابهم إلى المدرسة هو تحقيق الإنجاز والحصول عليه، وعندما يتقابل هذا الهدف مع الفروق الفردية والتي ايضًا تكون بديهية لديهم، فإن الطلاب يختلفون في الطرق التي يسلكونها في تحقيق هدفهم الاول وهو تحقيق الإنجاز المدرسي، ويظهر ان لكل طالب وجه خاصة يستخدمها يتوسم من خلالها تحقيق هدف الإنجاز، وبالتالي ترتفع مستويات التوجهات الهدفية على اختلاف انواعها.

ونعزو سبب ارتفاع مستويات التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز عند الطلاب يرتبط بما ذكره (Was, 2006) أن توجه الهدف يكون جانب متعدد الاوجه يوضح كيف يقترب الطلاب من الإنجاز المدرسي؛ واضاف (Was and Beziat, 2015)ان التوجهات الهدفية تتعلق برصد المعرفة بطرق متنوعة؛ واشار (ربيع عبده، ٢٠٠٦) ان الطلاب يمتلكون توجهات أهداف الإنجاز بشكل كبير حيث تظهر لدي الطلاب الذين يريدون تحقيق الإنجاز من اجل الحصول على درجات أو نيل إعجاب الآخرين أوالشعور بقيمة الذات أو من اجل تجنب وتفادي الفشل والحرج ونقص القدرة.

ومن نتائج الدراسات السابقة التي تقاربت مع نتيجة هذا الفرض دراسة رفعه حسن ورافع الزغول (٢٠١٥) التي دلت نتائجها ان المتوسطات الحسابية للتوجهات الثلاثية لأهداف الإنجاز بينت ان توجهي هدف التمكن وإحجام الأداء كانوا ذو مستوى مرتفع وتوجه إقدام الأداء ضمن المستوي المتوسط لدى عينة البحث، ودراسة (MaehrandZusho, 2009) التي توصلت ان معظم الطلاب كانوا يمتلكون توجهات أهداف (الاتقان–إقدام ، الاتقان–إحجام، الأداء–إقدام، الأداء–إحجام) بشكل مقبول لدى عينة البحث.

ومن نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت اختبار One Sample T-Test وتوافقت وتقاربت مع نتيجة هذا الفرض دراسة (صادق كاظم وزينب خضر، ٢٠١٦) التي وجدت ان متوسطات توجهات الأهداف الثلاثية كانت اعلى من المتوسط الفرضي وكانت توجهات أهداف (التمكن، الأداء–إقدام) ذو دلالة إحصائية وتوجه الأداء–إحجامغير دال إحصائياً، كما اندراسة (عبود راضي، ٢٠١٥) وجدت ان الطلاب يمتلكون بوجه عام ومقبول توجهات أهداف الإنجاز الرباعية (الإتقان–إقدام، الإتقان–إحجام، الأداء–إقدام، الأداء–إحجام).

بينما هناك دراسات اتفقت في جزئية واختلفت في جزئية اخرى مع نتيجة هذا الفرض مثل دراسة ثائر أحمدوآخرون (٢٠١٤) حيث وجدت ان توجه هدف تعلم–إقدام من بين التوجهات الرباعية لأهداف الإنجاز هو فقط الذي كان درجات متوسط العينة اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس المستخدم، ودراسة إسلام انور ونسرين محمد (٢٠١٨) التي دلت نتائجها ان توجهات أهداف الآخر (الإقدام والإحجام) كانت بالمرتبة الاعلى وتوجهات أهداف المهمة (الإقدام والإحجام) كانت بالمرتبة المتوسطة بينما كانت توجهات أهداف الذات الاقل من بين التوجهات الهدفية لأفراد العينة.

توصيات البحث: في ضوء ما قدمه البحث من نتائج يمكن تقديم توصيات لكلًا من أولياء الامور والقائمين على العملية التربوية وواضعي المناهج الدراسية بما يلي:

- تشجيع الطلاب علي تقبل انفسهم، وفي ذات الوقت لفت نظرهم إلى إمكانية تحسين مستواهم الدراسي للأفضل مهما كان مستوي أداءهم الحالي.
- ان يعمل اولياء الامور والمعلمين علي الارتقاء بمستوي ذات الطلاب، عن طريق التأكيد لهم بأن ذات الفرد يمكن ان تتطور وترتقي بغض النظر عن مستواها الآن.

- يجب ان نشجع الطلاب ذوي توجه إحجام–الآخر ان يتبنوا إقدام الذات، ونؤكد لهم ان قيمتهم في ذات انفسهم وليس في ما يراه الآخرون عنهم، والتأكيد لهم علي وجوبية طرد النظرة السلبية التي قد يروها في آراء اقرانهم عنهم، واستبدالها بالقوة الداخلية الذاتية للفرد.
- لابد علي عدم تشجيع طلابنا علي توجه هدف إحجام–الآخر، لأنه ربما قد لا يشجع علي جو صحي تعليمي مناسب للطلاب خاصة في مرحلة المراهقة.
- تضمين توجهات الأهداف (القائمة على المهمة ، والقائمة على الذات) في المناهج التعليمية، كتضمين درس بالمناهج التعليمية يلفت نظر الطلاب حول كيفية تبني هذه التوجهات.

بحوث مقترحة:

١– تصميم برنامج مقترح لتنمية توجهات (إقدام–المهمة، إقدام–ذات المستقبل) وأثره على دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٢– فاعلية برنامج مقترح قائم على التوجهات الهدفية الذاتية لتحسين المزاج لدى المتنمر عليهم لدي طلاب المرحلة الإعدادية.

٣– تأثير التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز على أساليب حل المشكلات لدى عينة المراهقين.

المقياس

مقياس التوجهات الثمانيةلأهداف الإنجاز، إعداد: الباحثة

رقم العبارة	العبارة	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١	الدرجة عندي تعبر عن مدى فهمي للمادة الدراسية.			
٢	أسعى إلى ان يكون مستواي الدراسي افضل من ذي قبل.			
٣	أحرص على أداء مهامي الدراسية بشكل لائق أمام زملائي.			
٤	أستخدم أقصى إمكانياتي وطاقاتي وقدراتي في الاستذكار، للاستعداد للامتحان القادم.			
٥	أحرص على أداء واجباتي المدرسية اولًا بأول، خوفًا من تراكمها علي.			
٦	عند حصولي علي درجة منخفضة، أسعى لبذل جهد إضافي لعدم تكرار نفس الدرجة مرة اخرى.			
٧	أحرص على أداء واجباتي المدرسية، تجنبًا لعدم إحراج المعلم لي أمام زملائي.			
٨	أخشى ان أجيب علي سؤال محتمل من المعلم، بقدر أقل مما أعلم.			
٩	هدفي يكون إشباع شغف العلم والتعلم من ذهابي إلى المدرسة.			
١٠	عندما أحقق هدفًا، أضع هدفًا آخر اكبر من سابقه أسعى لإنجازه.			
١١	أريد ان أنجح في الاختبارات حتى أسعد شخص يهتم لنجاحي.			
١٢	أسعى بكل استطاعتي للاحتفاظ بالمعلومات الجديدة بالدرس تحسبًا لسؤال مفاجئ من المعلم.			
١٣	هدفي هو تجنب ان يكون أدائي الدراسي الحالي اسوء من أدائي الدراسي السابق.			
١٤	عند حصولي علي درجة ضعيفة، لا أعلنها امام زملائي.			
١٥	أحرص على ألا يتأخر مستواي يومًا بعد يوم.			
١٦	هدفي اكتساب معلومة جديدة من كل درس جديد.			

رقم العبارة	العبارة	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١٧	أعمل على تطوير ذاتي في الدراسة لكي اكون افضل من أي وقت مضى.			
١٨	أسعى ان يكون مستواي الدراسي افضل من مستوى الآخرين.			
١٩	أبذل قصاري جهدي في تحضير درسي القادم، حتي استوعبه بأكبر قدر ممكن.			
٢٠	اؤجل الاجابة عن الاسئلة الصعبة الى ما بعد السهلة، حتي أتجنب الإخفاق في المادة.			
٢١	أعمل جاهدًا على التقليل من اخطائي الدراسية السابقة.			
٢٢	أتجنب الرسوب في الامتحانات، حتي لا يحزن شخص يهتم لنجاحي.			
٢٣	أسعى إلى تجنب تداخل المعلومات التالية أو المستقبلية مع المعلومات الحالية.			
٢٤	أحرص على اداء واجباتي المدرسية كلها حتي التي لا يسأل عنها المعلم.			
٢٥	أحرص على استذكار دروسي عدة مرات، حتي يزيد فهمي لها اكثر من السابق.			
٢٦	أشعر بسعادة عند مدح المعلم لي أمام زملائي.			
٢٧	أضع هدفًا بعيد المدي، استخدم كل إمكانياتي وطاقاتي لإحرازه.			
٢٨	أحرص على الإصغاء لمعلم المادة، حتى أتجنب ضياع المعلومات المهمة.			
٢٩	أعمل علي تطوير أسلوب مذاكرتي، حتي أتجنب الاخطاء التي قمت بها في أسلوب مذاكرتي السابق.			
٣٠	أذاكر فقط ما سوف يناقش بالصف، خوفًا من ظهوري بمستوي اضعف من الآخرين.			
٣١	أستعد للامتحان بحيث أتجنب أي اسئلة غامضة قد أقابلها.			
٣٢	عند تكليفي بمهمة أحرص علي أدائها بشكل جيد.			

رقم العبارة	العبارة	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٣٣	أحرص على تطوير أسلوب مذاكرتي، حتي يتقدم مستواي الدراسي.			
٣٤	أبدي استعدادي لشرح درس معين افهمه، يجد زملائي صعوبة في فهمه، حتى أكسب احترام أصدقائي .			
٣٥	أستعد بقدر الإمكان لامتحانات آخر العام منذ بداية العام الدراسي.			
٣٦	أتجنب الاهمال في مذاكرة الدروس خشية عدم فهمها جيدًا.			
٣٧	أحرص على تطوير مهاراتي الشخصية، للتغلب علي صعوبة درس جديد.			
٣٨	أتجنب الإجابة عن اسئلة معلم الصف، خوفًا من ان تكون خاطئة امام زملائي.			
٣٩	أضع أهدافًا تحول دون حدوث انتكاسات أكاديمية لي.			

مفاتيح تصحيح مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز

جدول يبين فقرات كل بعد من ابعاد مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز

البعد	إقدام-المهمة	إحجام-المهمة	إقدام-الآخر	إحجام-الآخر	إقدام-ذات الماضي	إحجام-ذات الماضي	إقدام-ذات المستقبل	إحجام-ذات المستقبل
ارقام العبارات	١ ٩ ١٦ ٢٤ ٣٢	٥ ٢٠ ٢٨ ٣٦	٣ ١١ ١٨ ٢٦ ٣٤	٧ ١٤ ٢٢ ٣٠ ٣٨	٢ ١٠ ١٧ ٢٥ ٣٣	٦ ١٣ ٢١ ٢٩ ٣٧	٤ ١٢ ١٩ ٢٧ ٣٥	٨ ١٥ ٢٣ ٣١ ٣٩

جدول يبين قيمة درجات تدرج مقياس التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز

التدرج	غالبًا	احيانًا	نادرًا
الدرجة	٣	٢	١

المراجع

إسلام أنور عبدالغني، ونسرين محمد سعيد. (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز(النموذج السداسي ٣×٢) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية، ٣٤*(٣)، ١- ٨٣.

ثائر أحمد غباري، جلال كايد ضمرة، ويحيى حياتي نصار. (٢٠١٤). علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٨*(٣)، ٥٣٩-٥٥٢

حجاج غانم أحمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز واثره علي مستوي الطموح الاكاديمي لدي طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ٢٥ (٨٦)، ١٢٥ -١٨٠.

ربيع عبده أحمد. (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. عالم الكتب.

رفعه حسن تايه ورافع الزغول. (٢٠١٥). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١* (٤)، ٥٣٩-٥٥٤.

رولا يحيى وحود. (٢٠١٣). *توجهات الهدف وعلاقته بمهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق* [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق].

صادق كاظم جريو وزينب خضر كاظم. (٢٠١٦). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى طلبةجامعة بابل والجامعة الاسلامية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٢٥)،٣٥٥-٣٧٥.

عبود جواد راضي. (٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدي طلبة الدراسة الاعدادية وفق نموذج برتنش الرباعي .*لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، (١٧)، ١٢٣ -١٦٧.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠١٦). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات* (ط٩). دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد إبراهيم محمد. (٢٠١٧) .قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدي الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة . *البلقاء للبحوث والدراسات*، ٢٠ (٢) ، ٩-٣١.

محمد سليمان الوطبان. (٢٠١٣). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٥ (٣)، ٧٢٥-٧٥٢.

References

American Psychological Association. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.).

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goal in The Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260 -267.

Dweck , C., & Leggett , E. (1988). A Social – Cognitive Approach to Motivation and Personality . *Psychological Review , 95* , 256 – 273.

Elliot, A . J. (1999).Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist , 34* (3) 169 – 189.

Elliot, A., &Harackiewicz , J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goalsand Intrinsic Motivation : A Mediational Analysis. *Journal ofPersonality and Social psychology , 70* (3) , 461 – 475.

Elliot, A., Murayama, K., Kobeisy, A., &Lichtenfeld, S. (2015).Potential – Based Achievement Goals. *British Journal of Educational psychology, 85* (2), 192-206.

Elliot, A., Murayama, K., &Pekrun, R. (2011). A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology , 103* (3) , 632 – 648.

Elliott, C., & Story, P. (2017). Motivational Effects Goal Orientation. *The Kennesaw Journal of Undergraduate Research, 5*(1), 1-18.

Gavaza, P., Muthart, T., & Khan, G. (2014). Measuring Achievement Goal Orientations of Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 78*(3), Article 54, 1-6.

Hall, M., Hanna,L.,Hanna, A., & Hall, K.(2015). Associations between Achievement Goal Orientations and Academic Performance Among Students at auk Pharmacy School . *American Jornal of Pharmaceutical Education .79* (5).

Maehr, M., &Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. *Routledge Taylor & Francis Group,* 77-104.

Méndez-Giménez, A., Cecchini, J-A., Méndez-Alonso, D., Prieto, J-A., &Fernández-Rio, J. (2018). Effect of 3x2 Achievement Goals and Classroom Goal Structures on Self Determined Motivation: a Multilevel Analysis in Secondary Education.*Anales de Psicologi'a,34*(1), 52-62.

Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation : Conceptions of Ability, SubjectiveExperience, Task choice, and Performance, 9 (3), 328 - 346.

Ning, H. (2017). Factor Structure and Criterion Validity of Potential – Based Achievement Goals : Evidence for a Bi factor Model . *Journal of Psycho educational Assessment,* (11).

Şahin, E.,Topkaya, N., &Kürkçü, R. (2016). Sex and Age Differences in Achievement Goal Orientation in Turkish Adolescents. *Journal of Education and Practice, 7*(27), 149-156.

Stan, A.,&Oprea, C. (2015). Test anxiety and Achievement Goal Orientations of Students of Students at a Romanian University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (180), 1673-1679.

Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation: Taking Another Look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (10), 529-550.

Was, C., &Beziat, T. (2015). Exploring the Relationships between Goal Orientation, Knowledge and Academic Achievement. *Journal Education and Human Development, 4*(3), 67-77.

Wu, C. (2012). The Cross-Cultural Examination of 3x2 Achievement Goal Model in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (69), 422-427.