توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بالانفعالات التحصيلية لدى طلاب التعليم الفني

Achievement gools orientation and their Relation to the Achievment Emotions of Secondary Technical Education Students

بحث مقدم من الباحثة:

سها حامد محمد متولي

إشراف

أ.د. محمد عبدالقادر عبدالغفار

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية جامعة حلوان

العميد المؤسس لكلية التربية جامعة 6 أكتوبر

أ.د. نادية عبده أبودنيا

أستاذ علم النفس التربوى

رئيس قسم علم النفس التربوى سابقاً

كلية التربية جامعة حلوان

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز)النموذج الرباعي(وانفعالات التحصيل) النموذج الرباعي) وتكونت عينة الدراسة من (39) طالباً من طلاب التعليم الفني. تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول منهما مقياس توجهات أهداف الإنجاز)النموذج الرباعي)، من اعداد الدكتور ربيع عبده رشوان (2005)، والثاني مقياس انفعالات التحصيل)النموذج الرباعي(، إعداد بيكرون وجويتز وبيري 2002) biry،Pekrun & Goetz) وترجمة محمد سليمان الوطبان(2013)، حيث بينت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى (0.01) و(0.05) لكلُ من أهداف الاتقان/ الإقدام وانفعال الاستمتاع بالتعلم، وأهداف الإتقان/ الإحجام وانفعالات الملل والغضب، وأهداف الأداء/ الإقدام وانفعال الفخر، وأهداف الأداء/ الإحجام وانفعالات القلق والخجل واليأس.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات التحصيلية- توجهات أهداف الإنجاز- طلاب التعليم الفني.

Abstract

The current study aimed to determine the correlation between the achievement goals orientation and the Achievment emotions. The study sample consisted of (39) students of technical education students. Two measures were applied to the sample individuals. the first of which was the achievement goals orientation measure. prepared by Dr. Rabih Abdo Rashwan (2005). and the second was the measure of achievement emotions . prepared by Bakron. Goetz and biry. Pekrun & Goetz (2002) and translation Muhammad Sulaiman Al-Watban (2013). where the results of the research showed a statistically significant correlation relationship at the level of (0.01) and (0.05) for each of the goals of mastery / intuition and excitement of learning enjoyment. and the goals of mastery / reluctance and emotions of boredom and anger. and the goals of performance / intrepidness and emotion of pride. Performance goals / reluctance. anxiety. shyness and despair.

Key words: achievement emotions - achievement goals orientation- technical education students.

مقدمة:

لاشك أن دراسة انفعالات المتعلم أثناء اكتسابه للخبرات التعليمية من الأمور الهامة التي لا يمكن فصلها عن خبرات التعلم، كما أن فهم طبيعة تلك الانفعالات في سياق العملية التعليمية قد يؤدى إلى تحسين الاستراتيجيات التعليمية والتربوية المستخدمة، وقد حظيت دراسة الانفعالات لذلك باهتمام الكثير من الباحثين في العقد الأخير، فعلى الرغم من تناول الباحثين لمجموعة متنوعة من الأساليب والأدوات لفهم وتقييم الجوانب المعرفية لعملية التعلم، والتطورات المختلفة المتعلقة باستراتيجيات التعلم بغض النظر عن التعرف على انفعالات الطلاب سواء الإيجابية منها أو السلبية في إطار البيئات التعليمية المختلفة، إلا أن الباحثين قد وجهوا اهتماماً ملحوظاً في السنوات العشرة الماضية بدراسة الانفعالات في إطار عملية التعليم والتعلم مثل دراسة (schutz & Pekrun. 2007) والتي أكدت على أهمية تركيز الدراسات على الانفعالات الأكاديمية التي تؤثر في البيئات التعليمية المختلفة، وهو ما يقودنا إلى أهمية الدراسات التي تتناول البحوث حول الانفعالات والحاجة إلى تقييمها في سياق العملية التعليمية.

ويعد الاهتمام بدراسة الانفعالات الإيجابية وعلاقتها بالتعلم والأداء الأكاديمي من أولويات الباحثين التربويين في الآونة الأخيرة. فقد بدأ هذا الاهتمام مع ظهور علم النفس الإيجابي في بدايات القرن الواحد والعشرين. فحتى وقت قريب كانت هناك ندرة واضحة في الإهتمام بعلاقة الخبرات الانفعالية بالتعلم والإنجاز الأكاديمي في الدراسات والبحوث التربوية وبصفة خاصة الإنفعالات الإيجابية Positive emotions كالاستمتاع بالتعلم. والفخر. والأمل. ولكن في الوقت الحالي تعد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل أحد أهم المتغيرات في الدراسات والبحوث المهتمة بالجوانب الوجدانية في السياق الأكاديمي. وذلك من منطلق أن الطلاب يمرون بالعديد من الإنفعالات أثناء التواجد في قاعات الدراسة. وأثناء أداء الواجبات المنزلية. والاختبارات الشهرية

والفصلية والنهائية. وأن هذه الانفعالات تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى الأداء (Arti-no& Jones. 2012). ومن هنا تتضح الحاجة الماسة للدراسات التي تهدف تنمية هذه الإنفعالات والعوامل المؤثرة فيها.

وتتعدد المفاهيم التي تصف انفعالات الطلاب ومنها: المشاعر والمزاج وانفعالات التحصيل والانفعالات حول المعرفة والانفعالات المرتبطة بالموضوع والانفعالات الاجتماعية (الوطبان.2013).

وتتضمن الانفعالات الأكاديمية جميع أنواع وأنماط الانفعالات التي يمر التلاميذ بها في الفصول الدراسية أثناء التعلم، وفي المواقف المرتبطة بأداء المهام الدراسية؛ كبهجة التعلم، والفخر بالنجاح، والقلق المرتبط بالاختبارات (D'Agostin. 2014; Paoloni. 2014). ويمر التلاميذ بأنواع مختلفة من الانفعالات؛ منها الايجابية ومنها السلبية والتي تنعكس على أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي. فالانفعالات السلبية كالقلق والغضب والملل غالباً ما تكون بمستويات مرتفعة لدى منخفضي التحصيل الأكاديمي، بينما يشعر التلاميذ ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع بمستويات مرتفعة من بهجة التعلم والفخر(Meyer & Turner. 2006).

إن الاهتمام بأهداف وغايات التعلم وقيمته لدى المتعلمين والعوامل المرتبطة به أحد أهم الموضوعات التي نالت وستظل تنال اهتمام العديد من الباحثين التربويين. حيث أن دراسة هذه العوامل تسهم في التوصل لنواتج التعلم المنشودة. وتمثل فئة طلاب التعليم الفني شريحة كبيرة ومهمة في مرحلة التعليم الثانوي. ومن ثم فتحظى أهداف التعلم لديهم وما يرتبط بها من معتقدات معرفية عن قيمة التعلم وأثره على المتعلم والمتغيرات المرتبطة به الخاصة بانفعالات المتعلمين بأهمية كبيرة. كما حظيت باهتمام عديد من الدراسات الحديثة في مجال علم النفس التربوي.

ومن المسلم به أن ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز يسهم في اندماج الطلاب في مهام التعلم وفي بذل معدلات أعلى من الجهد وارتفاع مستوى المثابرة في مواجهة الصعوبات والتحديات. وهوما يؤثر إيجابياً في إنجازهم الأكاديمي. وقد تم افتراض العديد من

النظريات التي تفسر دافعية الطلاب للتعلم. ومن أهم النظريات الكيفية لتفسير دافعية الإنجاز والتي تلقى مزيداً من الاهتمام نظرية توجهات أهداف الإنجاز. والتي تركز على السبب وراء اندماج الطلاب في السلوكيات الأكاديمية والغاية من تلك السلوكيات.

مشكلة البحث:

تعد الانفعالات التحصيلية في الوقت الحالي أحد أهم المتغيرات في الدراسات والبحوث المهتمة بالجوانب الوجدانية في السياق الاكاديمي، وذلك من منطلق أن الطلاب يمرون بالعديد من الانفعالات خلال الاندماج في المهام التعليمية المختلفة، وأن هذه الانفعالات تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى الأداء الاكاديمي للطلاب وتؤثر بعمق في تعلمهم وإنجازهم وصحتهم النفسية.

ويعد الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين والعوامل المرتبطة به أحد أهم الموضوعات التي نالت وستظل تنال اهتمام العديد من الباحثين التربويين. حيث أن دراسة هذه العوامل تسهم في التوصل لنواتج التعلم المنشودة. ومن أهم هذه العوامل الإهتمام بدراسة الجوانب الانفعالية وتأثيرها على نواتج التعلم. ويؤكد Sanchez-Rosas and furlan (2017) أن الدراسات التي تحاول التوصل لفهم أكثرعمقاً للانفعالات التحصيلية تعد نادرة جداً وبصفة خاصة الانفعالات الإيجابية Positive emotions كالاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل. حيث كان تركيز معظم البحوث على الإنفعالات السلبيةNegative emotions كالقلق بصفة عامة وقلق الاختبار بصفة خاصة. حيث تستهلك الانفعالات السلبية جزءاً كبيراً من الطاقة العقلية للفرد بتركيز الانتباه على موضوع الانفعال وعلى الاحتمالات السلبية للنتائج .

حيث يشعر التلاميذ أثناء التعلم بالعديد من الانفعالات قبل، وأثناء، وبعد الامتحانات، كما تظهر خلال المناقشات الصفية أو حتى حينما لا يتعلم التلاميذ معلومات أو أفكار جديدة، وتلك الانفعالات يطلق عليها الانفعالات الأكاديمية، وهي خبرات انفعالية متعددة تتصل بالأنشطة الأكاديمية للتلاميذ أثناء عمليات التعلم والتعليم، وحل الواجبات والتكليفات المنزلية، وأثناء أداء الاختبارات (Pekrun & Linnenbrink-Garcia. 2012; Valiente. Swanson. & Eisenberg. 2012).

وتشير دراسة محمد الوطبان (2013) أن الانفعالات جزء من الخبرة الإنسانية، ويجب أن ينظر لها باعتبار دورها المحوري في عملية التعلم. وقد يؤدي تجاهلها إلى تدني التواصل والفهم بين المعلم والتلاميذ، بالإضافة إلى تدني مستويات بهجة التعلم والدافعية داخل الفصول الدراسية، وقد يصل الأمر إلى الإحباط والارتباك، بل وإلى عدم الاهتمام بالدراسة والعزوف عنها.

وفي دراسة استطلاعية لاستكشاف مكانة الانفعالات الاكاديمية من بين أسباب عزوف الطلاب عن الحضور للمدرسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية، تبين أن الانفعالات المصاحبة لعملية التعليم والتعلم لها أهميتها الخاصة والحيوية في جذب الطلاب إلى المدرسة أوهروبهم منها، حيث أشار أفراد عينة هذه الدراسة إلى أهم أسباب الغياب عن المدرسة مما يمكن وصفه بالانفعالات السلبية كشعور الطالب بالملل وعدم الاستمتاع لعدم التنوع في الاستراتيجيات التعليمية لجميع المواد الدراسية. وفقد الدافعية والحماسة للتعلم يسبب الدور السلبي الذي يلعبه الطالب في الفصل، شعور الطالب باليأس وعدم الاستفادة العلمية بسبب زيادة أعداد الطلاب في الفصل وعدم مراعاة الفروق الفردية أثناء العملية التدريسية. بالإضافة إلى فقد روح المتعة والحماسة بسبب غياب الانشطة التعليمية التفاعلية داخل الفصول الدراسية.(Buket. 2006)

وأشار كل من (Pekrun. Goetz. Titz. & Perry. 2002) إلى أن مفهوم الانفعالات الاكاديمية مثل انفعالات التمتع، الفخر، القلق، ترتبط مباشرة بكل من طريقة التدريس داخل الفصول الدراسية، كما أكدوا على أهمية توجيه البحوث نحو دراسة الانفعالات الاكاديمية وتقييمها في سياق العملية التعليمية. كما أكد (Pekrun. 2009) على أن الانفعالات الاكاديمية لها صلة بتعزيز الدوافع والاداء الاكاديمي للمتعلم وذلك من خلال التأثير الايجابي من خلال معالجة المهام الاكاديمية بابتكارية ومرونة.

وذكر(Pekrun2006) أن تنظيم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل يكون عن طريق المعالجة المباشرة لمكونات الانفعال عن طريق الاسترخاء. وإعادة تقدير قيمة المهمة وإمكانية التحكم في النواتج المتوقع وبمحاولة تحسين الأداء الأكاديمي

عن طريق الإتقان وتطوير الإستراتيجيات المستخدمة. وبمحاولة تغيير الظروف المحددة لتلك الانفعالات.

وأكدت نتائج دراسة محمد عبدالهادي. ربيع رشوان (2018) بأنه يمكننا أن نؤثر على الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من خلال توجهات أهداف الإنجاز حيث يمكن تفسير الإسهامات الإيجابية لأهداف الآخرين/ إقدام في التنبؤ بالاستمتاع بالتعلم والفخر كانفعالات إيجابية والتنبؤ سلبياً بالملل واليأس في ضوء ما تركز عليه نظم التقويم الحالية وأهمية الدرجات بالنسبة للطالب واعتماد نظم التوظيف على المقارنات المرجعية بالآخرين وهوما يسهم في ظهور الدور الإيجابي لأهداف الآخرين/ إقدام.

إن الدراسات الحديثة بدأت في الاهتمام بمعرفة طبيعة العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز لدى الطلاب وانفعالاتهم، وان معظم هذه الدراسات اعتمدت النموذج الثنائي للهدف(اتقان مقابل اداء) وكذلك اعتمدت النموذج الثنائي للانفعالات (ايجابية مقابل سلبية)،وأن النموذج الثنائي لا يأخذ في الاعتبار أهمية الاختلافات النوعية في التوجهات الهدفية والانفعالات Pintrich& Linnenbrink.2002.

ويؤكد الوطبان(2013) في دراسته حول بينية توجهات أهداف الانجاز في ضوء النموذج الرباعي أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الانجاز هي النموذج الرباعي، حيث يؤكد على أن لكل هدف من الأهداف بينية حقيقية ومستقلة.

ويؤكد أيضاً الوطبان (2013) في دراسة أخرى له عن امكانية التنبؤ بالانفعالات التحصيلية عن طريق توجهات أهداف الانجاز، حيث أشارت دراسته أن توجهات أهداف الانجاز تفسر مابين (-٪6،10 ٪26) من التباين في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل .

وهو ما يعني أن الانفعالات التحصيلية تتأثر بالعديد من المتغيرات التي تؤثر في موقف التعلم وعوامل الضبط لدى المتعلم والتي قد يكون منها المعتقدات الذاتية والدوافع الاجتماعية وغيرها من المتغيرات، وهوما يتطلب بذل الجهود في العديد من البحوث للكشف عن طبيعة العلاقة بين الانفعالات التحصيلية وتوجهات أهداف الانجاز .

وإذا كانت معتقدات المتعلم عن عملية التعلم وعن نشاطاتها ونتائجها تؤثر على انفعالاته اثناء أنشطة التعلم بشكل عام في التعليم الثانوي العام، فهي أكثر ظهوراً في التعليم الثانوي الصناعي بشكل خاص حيث يتجه نحو التعليم الثانوي الصناعي كل من كانت له ميول علمية أوظروف إجتماعية أواقتصادية تحول بينه وبين التعليم العام، وبالتالي فإن بعض من طلاب التعليم الثانوي الصناعي يحملون صورة عن ذواتهم غير حقيقية ومتأثرة بنظرة المجتمع لنوعية الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي الصناعي مما يؤثرعلى معتقداتهم المعرفية وتوجهاتهم نحو التعليم والنجاح المهني والنظرة إلى المستقبل، مما يؤثر بشكل سلبي على انفعالاتهم ومشاعرهم اثناء الدراسة مما يؤثر ايضاً على تركيزهم وجهودهم المبذولة لتحسين هذه النظرة المجتمعية تجاه التعليم الثانوي الصناعي .

ومن عمل الباحثة في المدرسة الثانوية الصناعية ومن خلال التدريب الميداني لاحظت العديد من المظاهر التى تنم عن كثير من الانفعالات السلبية سواء المرتبطة بأنشطة التعلم كالمذاكرة أو نواتج التعلم كالنجاح والفشل. فطلاب التعليم الصناعي يعتقدون بأنهم غير قادرين على التحكم بنشاطات التعلم ولا يجدون قيمة شخصية من تلك النشاطات فيعزز ذلك لديهم ظهور انفعالات سلبية كالقلق واليأس والخجل وخيبة الأمل والإحساس بعدم الكفاءة مما يعوق أدائهم وتقليص طاقتهم العقلية وتدني الدافعية الداخلية والخارجية أيضاً فينتج عنه ضعف التحصيل الدراسي وعدم الرغبة في الانتظام المدرسي وتبني توجه عام لدى الطلاب بعدم جدوى ما يتم دراسته، ونظرة تشاؤمية للمستقبل وضعف ثقتهم بأنفسهم وما يمتلكون من قدرات. والدراسة الحالية تحاول رفع مستوى معرفتنا بالعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل وذلك من خلال استخدام مفاهيم أكثر تحديداً لكل من المتغيرين، وتحاول أيضاً الدراسة الحالية تحديد إطار نظري لربط النموذج الرباعي لتوجهات الهدف مع النموذج الرباعي لانفعالات التحصيل والذي أشارإليه Pekrun(2002) والقائم على مبدأ التكافؤ مقابل موضوع التركيز. وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين توجهات أهداف انجاز الطلاب وانفعالاتهم التحصيلية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز)النموذج الرباعي(والذي يتضمن أربعة توجهات هي: التوجه نحو الإتقان، وتجنب الإتقان، والتوجه نحو الأداء، وتجنب الأداء، والانفعالات التحصيلية)النموذج الرباعي (والذي يتضمن أربعة أنماط من الانفعالات هي:الانفعالات الإيجابية المرتبطة بنشاطات عملية التحصيل، والانفعالات السلبية المرتبطة بنشاطات عملية التحصيل، والانفعالات الإيجابية المرتبطة بنواتج عملية التحصيل، والانفعالات السلبية المرتبطة بنواتج عملية التحصيل.

أهمية الدراسة:

- تعد هذه الدراسة الوحيدة (حسب علم الباحثة) التي تهتم بدراسة توجهات أهداف الانجاز لدى طلاب التعليم الفني وعلاقتها بأنماط الانفعالات التحصيلية لديهم.
- تسهم هذه الدراسة في توفير اطار نظري يفسر العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز (النموذج الرباعي) والانفعالات التحصيلية(النموذج الرباعي).مما يثري المكتبة التربوية.
- إمكانية الاستفادة مما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية في مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كل من توجهات أهداف الانجاز والانفعالات التحصيلية، فيمكن ويشجع القائمين على العملية التعليمية من ضبط التصميم التعليمي المقدم للطلاب بما ينتج عنه انفعالات ايجابية مرتبطة بنشاطات عملية التحصيل ونواتجها مما يساعد على فعالية عملية التعلم.

مصطلحات الدراسة:

الانفعالات التحصيلية: هي الانفعالات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بأنشطة عملية التحصيل أو نواتجها، ومنها ما يرتبط بالحصص الدراسية، أو الدراسة أو ما يرتبط بالاختبارات المدرسية (Pekrun.2006) .

وتتبنى الباحثة اجرائياً تعريف بيكرون Pekrun(2006) للانفعالات المرتبطة بالتحصيل، ويحدد بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الانفعالات التحصيلية خلال حضور الحصص الدراسية (القلق، الفخر، الخجل، الاستمتاع، اليأس، الغضب، الملل). المستخدم في الدراسة الحالية.

توجهات أهداف الانجاز: مفهوم يشير إلى الغايات والطرائق المختلفة التي يستعملها الفرد المتعلم في الاندماج في عملية التعلم وما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من اداء المهمة والوصول إلى الانجاز النوعي الاكاديمي فيها. والوصول إلى الهدف المنشود الذي يعبر عن تمثيلات معرفية لما يحاول الفرد انجازه. بل ويقدم المستويات والمحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الاداء الناجح أيضاً (Pintrich. 2010.)، وتقسم توجهات الهدف إلى:

1. أهداف الإتقان/ الإقدام:Mastery– Approach Goals
2. أهداف الإتقان/ الإحجام: Mastery– Avoidance Goals
3. أهداف الأداء/ الإقدام: Performance– Approach Goals
4. أهداف الأداء/ الإحجام: Performance– Avoidance Goals

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجهات الهدف (النموذج الرباعي) المستخدم في هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

توجهات أهداف الإنجاز:

يعرف ربيع رشوان (2007) توجهات أهداف الإنجاز بأنها ما يأمل الفرد في تحقيقه من خلال سلوكه الإنجازي من إتقان للمعارف والمهارات الجديدة أو الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين أو تجنب الاحتمالات السالبة للتعلم أو تفادي ظهور العجز. ويوصف هذا الاتجاه في تفسير الدافعية بأنه اتجاه كيفي، يركز على كيف أو سبب الدافعية وليس كم الدافعية .

إن بذل المتعلمين معدلات عالية من الجهد والمثابرة للتغلب على المهام التعليمية وما يرتبط بها من تحديات وصعوبات، وهوما يؤثر إيجابياًعلى أدائهم الأكاديمي، وفي ضوء ذلك افترض العلماء العديد من النظريات المفسرة لدافعية الطلاب للتعلم، ومن أهم النظريات الكيفية لتفسير دافعية الطلاب المتعلمين للإنجاز هي نظرية توجهات أهداف الإنجاز، والتي تهتم بمعرفة السبب وراء اندماج المتعلمين في سلوكيات وأنشطة التعلم وما هي القيمة الشخصية والغايات من التعلم.

وعلى مدار العقود الثلاثة السابقة اهتم الباحثين بدراسة توجهات أهداف الإنجاز، وخلال تلك الفترة تم تطوير العديد من النماذج التي تصف بنية الاهداف وتفسر الأبعاد المكونة لتوجهات أهداف الإنجاز والتي توضح دافعية الانجاز لدى المتعلمين، بداية من النماذج الثنائية والتي ركزت على المكون الاقدامي للهدف وفيها تم اعتبار هدف الانجاز بمثابة غاية من الانماج في سلوك الانجاز، وتكونت من هدفين الهدف الأول هو هدف الإتقان وتكون غاية المتعلم تطوير كفائته لإتقان مهام التعلم وتكون معايير الكفاءة ذاتية أو معايير خاصة بالمهمة، والهدف الثاني هو هدف الأداء وتكون غاية المتعلم البرهنة على الكفاءة واظهارها وهي قائمة على المقارنة بالآخرين (David.2012 ; King. 2012)). ثم الثلاثية التي تم فيها الفصل بين المكونات الاقدامية والاحجامية لأهداف الاداء والتي يكون فيها معيار الكفاءة معتمداً على الآخروتكونت من ثلاثة أهداف الهدف الأول هو هدف الإتقان والثاني هو هدف الأداء الإقدامي والثالث هو هدف الأداء الاحجامي، ثم النماذج الرباعية التي تم فيها الفصل بين المكونات الإقدامية والإحجامية لأهداف الإتقان والتي يكون فيها معيار الكفاءة معتمداً على المهام وعلى الذات، وأخيراً النماذج السداسية تم الفصل بين المهام والذات كمعايير للحكم على الكفاءة David. 2014.

وفي دراسة محمد الوطبان(2013) للتأكد من الصدق البنائي لنماذج مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز والتعرف على البنية العاملية المكونة لهذه النماذج، أظهرت النتائج أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الإنجاز هو النموذج الرباعي الذي يؤكد على أن لكل هدف من الأهداف بينية حقيقية ومستقلة.

النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز:

- أهداف الإتقان/ إقدام
- أهداف الإتقان/ إحجام
- أهداف الأداء/ إقدام
- أهداف الاداء/ إحجام

هذا النموذج هو تطويراً للنموذج الثلاثي لتوجهات الهدف، مفترضاً وجود بنية خاصة لأهداف الإتقان/ الإحجام، إن الكفاءة التي تمثل المفهوم الأساسي في بنية هذا النموذج، يمكن تصنيفها في بعدين أساسيين تبعاً لطريقة «تحديد الكفاءة» وتبعاً لمكون «القيمة السيكولوجية»، والكفاءة تستخدم في تقييم الأداء الذي يمكن وضع له ثلاثة معايير للتقييم هي: الطلاقة وإتقان المهمة، ومعايير داخلية(نتائج الاداء السابق أو أعلى جهد ممكن)، معيار المقارنة (مقارنة الأداء بالنسبة للآخرين)، ومكون «القيمة السيكولوجية» وهو يعبر عن دافعية المتعلم (الرغبة في النجاح أو تجنب الفشل)، فالسلوك يدفع بالرغبة والأحداث الإيجابية فيؤدي إلى الإندماج في المهام، أو قد يدفع بالأحداث السلبية فيؤدي إلى تجنب هذه الاحداث والإنسحاب من المهام. (Elliot & McGregor. 2001).

وقد تم تقسيم أهداف الإتقان إلى بنيتين مستقلتين هما: أهداف الإتقان/ الإقدام والتي تركز على اكتساب المتعلم المعلومات والمهارات التي تطور كفاءته، وأهداف الإتقان/ الإحجام والتي تركز على تجنب المتعلم الاحتمالات السلبية لحدوث التعلم كتجنب عدم الفهم أو نسيان الفكرة أو موضوعات سبق تعلمها أو أن يصبح الفرد غير كفء (رشوان، 2006).

ويذكر رشوان (2006) أن "بنترتش" يؤكد على أن المعايير المستخدمة في النموذج الرباعي تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم ذلك مقارنة بالآخرين وإنما في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمهمة.

ويوضح "بنترتش" الخصائص المميزة لتوجهات الهدف في ضوء مكوني الإقدام والإحجام في الجدول التالي:

جدول(1)

الخصائص المميزة لتوجهات الهدف في ضوء مكوني الإقدام والإحجام

توجهات الهدف	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الإتقان	التركيز على الإتقان، والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة.	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان.
	استخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات، مدى التقدم، الفهم العميق.	استخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ، وأداء المهمة بصورة غير خاطئة.
أهداف الأداء	التركيز للتفوق على الآخرين، إظهار القدرة، تحسن الأداء مقارنة بالآخرين.	التركيز على تجنب الدونية، أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين.
	استخدام معايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات،أو الظهور أفضل من الآخرين.	استخدام معايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات، أو الظهور كأدنى من الآخرين.
القيمة السيكولوجية	إيجابية (إقدام على النجاح)	سلبية (تجنب الفشل)

الانفعالات التحصيلية

تشير مروة بغدادي (2013)أن الانفعالات التحصيلية هي مجموعة من العمليات النفسية المتداخلة والمترابطة، لحالات شعورية قصيرة ومركزة تتعلق بخبرة ذاتية والتي يمر بها التلاميذ في السياق الأكاديمي ومواقف التعلم، وتظهر تلك الانفعالات بسبب طبيعة المهام المكلف بها التلميذ، أو نظراً للنواتج المتوقعة، فنجدها أثناء الحصص الدراسية، وأداء الاختبارات، وعند الاستذكار وحل الواجبات والتكليفات، وأثناء أداء المهام في مجموعات التعلم، فالتلميذ إما يشعر ببهجة التعلم/ أو بالملل، وبالفخر/ أو بالخجل، وبالأمل/ أو بالقلق، والغضب.

ويصنف محمد الوطبان (2013) الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وفقاً للعديد من الأبعاد مثل موضوع التركيز(object focus) والتكافؤ(valence) والتنشيط (activa-tion) والاستمرارية(duration) والحدة (intensity).

ووفقاً لما افترضه pekrun(2002) عندما يتعلق الامر بتصنيف انفعالات التحصيل فإن هناك بعدين لهما أهمية قصوى وهما:

1. التكافؤ أو التوازن
2. موضوع التركيز

وفيما يتعلق ببعد التكافؤ تصنف انفعالات التحصيل إلى نوعين هما:

- الحالات الإيجابية (السارة) مثل الاستمتاع بالتعلم
- والحالات السلبية (غير السارة) مثل الغضب والقلق والملل.

أما مايتعلق ببعد موضوع التركيز فتصنف انفعالات التحصيل إلى نوعين هما:

- الانفعالات المرتبطة بالأنشطة: وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الاستمتاع بالتعلم أو الملل الذي يخبره المتعلم أو الغضب الذي يشعر به خلال التعامل مع متطلبات التعلم.

والانفعالات المرتبطة بالنواتج وتشتمل على:

1. **انفعالات النواتج المتوقعة**: وتتضمن انفعالات مثل الأمل والقلق واليأس المرتبط بالنجاح أو الفشل المتوقع.
2. **انفعالات النواتج بأثر رجعي**: وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الفخر أو الخجل الناتج عن الفشل أو النجاح.

وبهذا يمكن تصنيف الانفعالات وفقاً لتعامد البعدين بنموذج رباعي (2×2) على النحو التالي:

جدول(2)

التصنيف الرباعي (2×2) لانفعالات التحصيل

التكافؤ موضوع التركيز	إيجابي	سلبي
الانشطة	الاستمتاع	الغضب
النواتج نواتج متوقعة نواتج بأثر رجعي	الأمل الفخر	القلق واليأس الخجل

ويعتبر التقدير أحد أهم محددات انفعالات التحصيل (Scherer. Schorr. &Johnstone. 2001) ومن بين أنواع التقدير فإن هناك نوعان اكثر أهمية من غيرهما في سياق التحصيل الدراسي وهما:

1. إدراك المتعلم لقدرته على التحكم بالنشاطات التحصيلية ونواتجها.
2. القيمة الشخصية للنشاطات التحصيلية ونواتجها.

فنظرية قيمة الضبط Control– Value theory المرتبطة بانفعالات التحصيل تؤكد على أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة مثل الاستمتاع. ويحدان من الانفعالات السلبية النشطة مثل الغضب والملل. وكذلك فإن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها لهذه النواتج يعززان الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالنواتج مثل الأمل والفخر. ويكون اعتقاد المتعلم بأنه غير قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية السلبية التي يحملها لهذه النواتج يعززان ظهور انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج مثل القلق واليأس والخجل (محمد الوطبان،2013).

أكد Linnenbrink. 2011. Hargreaves. 2000 على أن الانفعالات تعمق فهم نتائج التعلم والتعليم، ومن ثم جاء مصطلح الانفعالات الأكاديمية، والذي كان محوراً

لاهتمام (Pekrun. Goetz. Titz. & Perry. 2002.)، حيث أشاروا إلى أن مفهوم الانفعالات الأكاديمية مثل انفعالات التمتع، الفخر، القلق، ترتبط مباشرة بكل من طريقة التدريس، والتعلم داخل الفصول الدراسية والتحصيل الدراسي، كما أكدوا على أهمية توجيه البحوث نحو دراسة الانفعالات وتقييمها في سياق العملية التعليمية.

وأشار كلٌ من (Govaerts & Gergoire. 2008) إلى أن الانفعالات التحصلية عادة ما تكون قصيرة المدى، وتتمثل في الشعور الذاتي للخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم في سياق معين.وأكد (Perkrun. 2009) على أن الانفعالات الأكاديمية لها صلة بتعزيز الدوافع، والأداء الأكاديمي للمتعلم وذلك من خلال التأثير الإيجابي من خلال معالجة المهام الأكاديمية بابتكاريه ومرونة.

هذا، بالإضافة إلى ما أكد عليه كلٌ من (Cleveland–Innes & Compbell. 2012.) من أن الانفعالات التحصيلية تظهر في صورة تعبيرات سلوكية معينة "مثل تعبيرات الوجه والتغيرات الفسيولوجية"، وذلك أثناء تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض وتواصلهم داخل الفصل الدراسي، والتفاعل مع التكنولوجيا، المحتوى الدراسي، وممارسة الأنشطة المتنوعة، بالإضافة إلى التفاعل ما بين الطلاب والمعلمين مما يؤثر في دافعية الطلاب وأدائهم، وقد أفترض كل من (Meyer & Turnar. 2006) أن مناخ الفصول الدراسية الإيجابي، ودعم المعلمين يساهم في تحفيز الطلاب وتحقيق وإتقان الأهداف التعليمية بالإضافة إلى تحسين الانفعالات التحصيلية لدى الطلاب.وأشارا (Rienties. & Rivers. 2014) إلى أن الانفعالات التحصلية تحدث في أي مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة، ولكنها قد تختلف من متعلم إلى آخر ومن بيئة تعليمية إلى أخرى، كما أشار كلٌ من (Ketonen. & Lonka. 2013) إلى أن الطلاب عندما يدخلون الفصول الدراسية يكون لديهم مجموعة من المعتقدات والانفعالات والتي قد تسهم في توجيه تصرفاتهم وتفاعلهم مع البيئة الأكاديمية.

الانفعالات التحصيلية وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز:

تؤثر الانفعالات على أداء الطلاب الأكاديمي وتوجه العمليات المعرفية لديهم وتثير دافعيتهم واهتمامهم بعملية التعلم، وتؤثر علي تبني مستويات مختلفة من اهداف الانجاز Krapp.2005.

والدراسات الحديثة في مجال أهداف الإنجاز بدأت في تحليل العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب وانفعالاتهم اثناء عملية التعلم Linnenbrink & Pin-trich .2002. ولكن بتتبع البحوث نجد أنها تناولت أهداف الإتقان وعلاقتها بانفعالات الطلاب الإيجابية اثناء عملية التعلم، حيث كان الهدف هو هدف اتقاني وكذلك الإنفعال كان يركز على الاستمتاع وما يرتبط به من انفعالات مثل الرضا والسعادة والمزاج الجيد أثناء عملية التعلم وما يرتبط بها من أنشطة مختلفة Pintrich. 2000.

وبصورة مماثلة فإن البحوث التي تناولت أهداف الأداء وعلاقتها بانفعالات الطلاب السلبية، كانت تتبنى توجه الهدف المتمثل في تجنب الأداء وكذلك الانفعال كان يركز على الانفعالات ذات الطابع السلبي بشكل عام والقلق بشكل خاص Elliot & McGregor. 2002.

ولكن نجد أيضاً العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز والانفعالات التحصيلية بالبحث مما أفاد الباحثة عظيم الإفادة في الدراسة الحالية، فنجد دراسة هل2016) Hall Sampasivem. Muis.&Ranellucci) التي هدفت للتعرف على علاقة أهداف الإنجاز في إطار النموذج الثلاثي بالانفعالات التحصيلية لدى طلاب الجامعة، إلى أن أهداف الإتقان تنبئ إيجابياً بالاستمتاع بالتعلم والأمل وسلبياً بالملل، وأهداف الأداء الإقدامية تنبئ إيجابياً بالأمل بينما تنبئ أهداف الأداء الاحجامية إيجابياً بالقلق.

ودراسة محمد الوطبان (2013) والتي هدفت للكشف عن علاقة أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة، توصلت إلى أن أهداف الإتقان الإقدامية تنبئ إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم، وسلبياً بالملل والخجل والقلق واليأس، بينما تنبئ أهداف الإتقان الإحجامية إيجابياً بالملل والخجل والقلق واليأس، وتنبئ أهداف الاتقان الاقدامية وأهداف الأداء الإقدامية إيجابياً بالفخر.

ودراسة سانتشز وروزاس وفورلان Sanchez. Rossas& Furlan(2017) والتي هدفت إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها طلاب

الجامعة وانفعالاتهم أثناء الاختبار، حيث تنبئ أهداف الاتقان إيجابياً بالمتعة أثناء الاختبار بينما تنبئ أهداف الأداء إيجابياً بالخجل أثناء الإختبار.

ودراسة بيكرون واليوت وماير Pekrun. Elliot & Maier 2009 على عينة مكونة من 213 طالباً جامعياً بهدف اختيار نموذج مقترح للربط بين توجهات أهداف الانجاز وانفعالات التحصيل وتم استخدام النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الانجاز وحاولوا ربطه بثمانية انفعالات شائعة وفقاً للنموذج الثنائي القائم على مبدئي التكافؤ (سلبي أو ايجابي)، وموضوع التركيز (نشاطات أو نواتج) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن هناك علاقة بين أهداف الاتقان والانفعالات المرتبطة بأنشطة التعلم.
- أن هناك علاقة بين أهداف الاداء والانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم.
- أن التوجه نحو الاتقان كان منبئاً ايجابياً بكل من الاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل.
- أن التوجه نحو الاتقان كان منبئاً سلبياً بكل من القلق والغضب.
- أن التوجه نحو الأداء كان منبئاً ايجابياً بالفخر.
- أن تجنب الاداء كان منبئاً ايجابياً بكل من الخجل والقلق واليأس.

ودراسة روزز Ross. 2004 على عينة مكونة من 113 طالباً جامعياً بهدف معرفة العلاقة بين توجهات الاهداف والانفعالات التحصيلية واستخدمت النموذج الثنائي لتوجهات الاهداف وعلاقته بكلٌ من القلق والاكتئاب والمشاعر الايجابية والمشاعر السلبية وتوصلت النتائج إلى:

- ارتبط التوجه نحو الاتقان بصورة ايجابية دالة مع المشاعر الايجابية .
- ارتبط التوجه نحو الأداء بصورة ايجابية دالة مع المشاعر السلبية والقلق.

ودراسة بونج Bong. 2009 حول الفروق في توجهات الهدف والانفعالات التحصيلية وفقا للعمر، وتوصلت النتائج إلى أن تجنب الاداء ارتبط بصورة ايجابية دالة بقلق الاختبار، وتجنب الاتقان ارتبط بصورة ايجابية دالة بقلق الاختبار، بينما التوجه نحو الاتقان لم يرتبط مطلقاً بقلق الاختبار.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

بناءاً على ما سبق من إطار نظري ودراسات سابقة تناولت توجهات أهداف الانجاز والانفعالات التحصيلية وطبيعة العلاقة بينهم، وأوضحت ان هذه المتغيرات ذات أهمية وجديرة بمزيد من الدراسة والبحث، نظراً لإسهامها الايجابي في الاداء الاكاديمي للمتعلمين، وهذا بدوره يعتبر من العوامل الأساسية في نجاح العملية التعليمية، وتضح للباحثة قي ضوء الدراسات السابقة ما يلي:

- معظم الدراسات السابقة استخدمت النموذج الثنائي والثلاثي لتوجهات أهداف الانجاز وقليلُ منها استخدم النموذج الرباعي وكانت العينة البحثية هم من طلاب الجامعة وليس من طلاب المرحلة الثانوية الذين مثلون عينة البحث الحالي.
- معظم الدراسات السابقة هي دراسات اجنبية ولم تطبق في البيئة المصرية.
- معظم الدراسات إلا قليلاً منها، استخدمت انفعالات متعددة ومستقلة ولا تنتمي إلى النموذج الرباعي وهوالنموذج المستخدم في البحث الحالي.
- لا توجد دراسة من الدراسات السابقة طبقت على طلاب التعليم الفني.
- الدراسات السابقة أوصت باستكمال الجهود في هذا الصدد، لإثراء المكتبة التربوية العربية.

فروض البحث:

في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالانفعالات التحصيلية في علاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز، يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الاتقان/ الإقدام وانفعال الاستمتاع بالتعلم.
2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أهداف الاتقان/ الإحجام وانفعالات الملل والغضب.

3. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أهداف الاداء/ الإقدام وانفعال الفخر.

4. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أهداف الاداء/ الإحجام وانفعالات (الخجل والقلق واليأس).

إجراءات البحث:

المنهج: إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي للتأكد من فرض البحث وهو مدى إمكانية وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين توجهات أهداف الإنجاز (النموذج الرباعي) والانفعالات التحصيلية (النموذج الرباعي) لدى طلاب العينة المختارة .

العينة: قامت الباحثة بإختيار عينه البحث من طلاب الصف الأول الثانوى من مدرسه العبور الثانويه الصناعية فى العام الدراسي (2020/ 2019) وتم إختيار العينة بالطريقة العشوائية معتمداً على توزيع إدارة المدرسة والذى يراعي التكافؤ بين الصفوف الدراسية . وتكونت عينة الدراسة من (39) طالباً من الذكور، وتراوحت أعمارهم ما بين (15) إلى (16) سنة.

أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

مقياس الانفعالات التحصيلية: إعداد بيكرون وجويتز وبيري Pekrun، biry & Goetz 2002) وترجمة محمد سليمان الوطبان(2013).

ويشتمل المقياس على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتناول الانفعالات خلال حضور الحصص الدراسية، والجزء الثاني يتناول الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، والجزء الثالث يتناول الانفعالات المرتبطة بالاختبارات.

وقام محمد الوطبان(2013) بإعداد وتعريب الجزء الأول من المقياس – والذي يتناول الانفعالات التي يعيشها الطالب خلال حضوره الحصص الدراسية. ويتألف المقياس من(41)عبارة، تتم الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت الخماسي، بحيث يمثل الرقم (1) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم (5) أن العبارة صحيحة تماماً في العبارات الإيجابية أما الفقرات السلبية فيكون وزن الإجابة معكوساً.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة) فكانت على النحو الآتي: القلق (0.68) والفخر (0.68) والخجل (0.88) والاستمتاع (0.71) واليأس (0.61) والغضب (0.60) والملل (0.89).

صدق المقياس: قام الباحث باستخدام الصدق العاملي من الدرجة الأولى للتأكد من صدق الاختبار وذلك بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل بأربعة عوامل وفقاً لبناء الاختبار الأصلي وكذلك وفقاً للإطار النظري حيث كانت عدد المفردات 41 عبارة وقد حدد الباحث محكاً لقبول العبارات قدره (0.35) لتشبع كل مفردة بعاملها. وبذلك يتكون المقياس من 41 عبارة موزعة على النحو الآتي:

- **العامل الأول (الملل والغضب)**: يتكون من 15 عبارة، وهي العبارات ذات الأرقام (11، 13، 14، 18، 21، 23، 24، 27، 29، 30، 32، 35، 37، 40، 41) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٪22.27.
- **العامل الثاني (الخجل والقلق)**: يتكون من 13 عبارة، وهي العبارات ذات الأرقام (12، 15، 17، 19، 20، 22، 25، 28، 31، 34، 36، 38، 39) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٪11.30.
- **العامل الثالث (الفخر والاستمتاع)**: يتكون من 9 عبارة، وهي العبارات ذات الأرقام (1، 2، 3،5، 6، 7، 8، 9، 10) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل ٪8.30.
- **العامل الرابع (اليأس)**: يتكون من 4 عباراة، وهي العبارات ذات الأرقام (4، 16، 26، 33) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٪3.90.

كما تأكد (محمد الوطبان،2013) من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة) وكانت على النحو التالي: القلق(0،68) والفخر (0.68) والخجل(0.88) والاستمتاع (0،71) واليأس(0،61) والغضب (0،60) والملل(0،89).

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات التحصيلية في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات التحصيلية في الدراسة الحالية من خلال تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي قوامها (70) طالب من طلاب المدرسة الصناعية بالعبور.

أولاً: حساب الاتساق الداخلي بين درجات الطلاب على أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبين الابعاد وبعضها البعض،وكانت كالتالي:

جدول(3)

حساب الاتساق الداخلي بين درجات الطلاب والدرجة الكلية

الابعاد	الدرجة الكلية
البعد الأول (الملل – الغضب)	0.89
البعد الثاني (الخجل – القلق)	0.94
البعد الثالث (الفخر– متعة التعلم)	0.88
البعد الرابع (اليأس)	0.87

جدول(4)

حساب الاتساق الداخلي بين الابعاد وبعضها البعض

	البعد الأول (الملل–الغضب)	البعد الثاني (الخجل– القلق)	البعد الثالث (الفخر– المتعة)	البعد الرابع (اليأس)
البعد الأول	1			
البعد الثاني	0.88	1		
البعد الثالث	0.84	0.73	1	
البعد الرابع	0.83	0.80	0.74	1

ويتضح من الجدولين السابقين وجود اتساق داخلي مقبول ودال احصائيا عند مستوى 0.01 بين درجات الطلاب على الابعاد الاربعة للمقياس وبين الدرجة الكلية وبين الأبعاد مع بعضها البعض، مما يدل على درجة صدق مقبولة للمقياس.

ثانياً: حساب ثبات مقياس الانفعالات التحصيلية بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة سبيرمان براون وطريقة جوتمان

جدول(5)

الطريقة	ألفا كرونباخ	سبيرمان	جوتمان
قيمة الثبات	0.96	0.90	0.94

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات جميعها مقبولة . وهذا يعني أن مقياس الانفعالات التحصيلية له مؤشرات صدق وثبات مقبولة.

مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

هو من اعداد الدكتور ربيع عبده احمد رشوان (2005)، ويهدف الى قياس توجهات اهداف الانجاز في اطار التصنيف الرباعي (اهداف الاتقان/ الاقدام، اهداف الاتقان/ الاحجام،اهداف الاداء/ الاقدام،اهداف الاداء/ الاحجام)، وقد تمت الاستفادة من مقاييس توجهات اهداف الانجاز في اطار التصنيف الثنائي أو التصنيف الثلاثي او التصنيف الرباعي وبصفه خاصة للمقياس الذي اعده «إليون ومكجريجر&Eilliot McGregor " في 2001، بلغ عدد عبارات المقياس(31) عباره يتم الاجابة عليها ب (تنطبق علي تماماً، كثيراً، احياناً، قليلاً، لا تنطبق علي اطلاقاً) وتم تقدير الدرجات على ابعاد المقياس وذلك باعطاء الاستجابات الممكنة لدرجات (5،4،3،2،1) على الترتيب- العبارات جميعها في الاتجاه الموجب - وتم تحديد العبارات الخاصة بكل توجه هي كالتالي:

اهداف الاتقان / الاقدام تضم البنود التاليه: (1 – 10 – 14 – 17 – 18 – 20 – 24 – 26 – 28)

اهداف الاتقان / الاحجام تضم البنود التالية:(2 – 4 – 7 – 9 – –11 13 – 15 – 19 – 21 – 23 – 30)

اهداف الداء/ الاقدام تضم البنود التالية: (3 – 6 – –8 12 27– – 29)

أهداف الاداء / الاحجام تضم البنود التالية: (5 – 16 – 22 25– – 31)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة فكانت على النحو الآتي:

جدول(6)

قيم معاملات الثبات لمقياس توجهات الهدف

أبعاد توجهات الهدف	الثبات بالإعادة	ألفا- كرونباخ	التجزئة النصفية
أهداف الإتقان/ الإقدام	0.842	0.620	0.675
أهداف الإتقان/ الإحجام	0.901	0.775	0.801
أهداف الأداء/ الإقدام	0.839	0.689	0.712
أهداف الأداء/ الإحجام	0.822	0.609	0.725

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، ويتم ذلك حساب الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول(7)

حساب معاملات الارتباط بين عبارات أهداف الإتقان/ الإقدام والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	0.464**	0.010
10	0.452*	0.012
14	0.385*	0.035
17	0.665**	0.000
18	0.371*	0.044
20	0.583**	0.001
24	0.363*	0.049
26	0.500**	0.005
28	0.674**	0.000

جدول(8)

حساب معامل الارتباط بين عبارات أهداف الإتقان/ الإحجام والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
2	0.580**	0.001
4	0.673**	0.000
7	0.615**	0.000
9	0.481**	0.007
11	0.506**	0.004
13	0.429**	0.018
15	0.464**	0.010
19	0.666**	0.000
21	0.582**	0.001
23	0.566**	0.001
30	0.634**	0.000

جدول(9)

حساب معامل الارتباط بين عبارات أهداف الأداء/ الإقدام والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
3	0.458*	0.011
6	0.580**	0.001
8	0.370*	0.044
12	0.368*	0.045
27	0.497**	0.005
29	0.575**	0.001

جدول(10)

حساب معامل الارتباط بين عبارات أهداف/ الأداء/ الإحجام والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
5	0.497**	0.005
16	0.676**	0.000
22	0.371*	0.044
25	0.503**	0.005
31	0.780**	0.000

*دالة عند (0.05) و ** دالة عند (0.01) يتضح من الجداول (7) (8) (9) (10) أن قيم معامل الارتباط قوية بين العبارات والدرجة الكلية وبالتالي فإن جميع العبارات تتمتع بدرجة الاتساق الداخلي.

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الانجاز في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز في الدراسة الحالية من خلال تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي قوامها (70) طالب من طلاب المدرسة الصناعية بالعبور.

أولاً: حساب الاتساق الداخلي بين درجات الطلاب على أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبين الابعاد وبعضها البعض، وكانت كالتالي:

جدول(11)

معامل الارتباط بين أبعاد توجهات الهدف وبعضها البعض

أبعاد توجهات الهدف		أهداف الإتقان/ الإقدام	أهداف الإتقان/ الاحجام	أهداف الإداء/ الإقدام	أهداف الإداء/ الإحجام
أهداف الإتقان/ الإقدام	معامل الارتباط بيرسون	1	-0.025	0.386*	0.100
	مستوى الدلالة		0.894	0.046	0.598
أهداف الإتقان/ الاحجام	معامل الارتباط بيرسون	-0.025	1	0.596**	0.657**
	مستوى الدلالة	0.894		0.001	0.000

أهداف الإداء/ الإقدام	معامل الارتباط بيرسون	0.369*	0.596**	1	0.377*
	مستوى الدلالة	0.046	0.001		0.040
أهداف الإداء/ الإحجام	معامل الارتباط بيرسون	0.100	0.657**	0.377*	1
	مستوى الدلالة	0.598	0.000	0.040	

*** دالة عند (0.05) و** دالة عند(0.01)**

جدول(12)

حساب الاتساق الداخلي بين درجات الطلاب والدرجة الكلية

الابعاد	الدرجة الكلية
أهداف الإتقان/ الإقدام	0.605**
أهداف الإتقان/ الإحجام	0.771**
أهداف الأداء/ الإقدام	0.658**
أهداف الأداء/ الإحجام	0.457**

**** دالة عند (0.01)**

ويتضح من الجدولين السابقين وجود اتساق داخلي مقبول ودال احصائيا عند مستوى 0.01 وعند مستوى 0.05 بين درجات الطلاب على الابعاد الاربعة للمقياس وبين الدرجة الكلية وبين الأبعاد مع بعضها البعض، مما يدل على درجة صدق مقبولة للمقياس.

ثانياً: حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الانجاز بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة سبيرمان براون وطريقة جوتمان

جدول(13)

الطريقة	ألفا كرونباخ	سبيرمان	جوتمان
قيمة الثبات	0.816	0.815	0.799

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات جميعها مقبولة . وهذا يعني أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز له مؤشرات صدق وثبات مقبولة.

نتائج البحث الحالي:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على «توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الإتقان/ الإقدام وانفعال الاستمتاع بالتعلم».تم استخدام معامل رتب سبيرمان لحساب الارتباط بين الابعاد وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(14)

معامل ارتباط سبيرمان بين هدف (الإتقان/ الإقدام) وانفعال (الاستمتاع بالتعلم)، ن= 39

المتغير		انفعال الاستمتاع بالتعلم
أهداف الإتقان/ الإقدام	معامل الارتباط سبيرمان	0.837**

**** مستوى دلالة (0.01)**

تفسير نتيجة الفرض الأول: بالنظر إلى نتائج الفرض الأول نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث أن قيمة معامل الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهي تعبر عن علاقة قوية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة بيكرون واليوت وماير .Pekrun Elliot & Maier 2009، حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين أهداف الاتقان والانفعالات المرتبطة بأنشطة التعلم. وأن التوجه نحو الاتقان كان منبئاً ايجابياً بكل من الاستمتاع بالتعلم والفخر والأمل. ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من تعريف اهداف التوجه نحو الاتقان وهوالتركيز على الإتقان، والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة. واستخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات، مدى التقدم، الفهم العميق.حيث يبذل الفرد قصارى جهده من أجل ذلك، وعملية التحصيل بالنسبه له هي فهم مهمة التعلم بشكل يؤثر ايجابياً على نموه المعرفي، ولا يتوفر شرط اتقان المهام التعليمية إلا في جو من المتعة اثناء عملية التعلم تجعله يستمر ويكافح من اجل تطوير كفاءته، والكفاءة تؤدي بالمتعلم إلى التحكم في أنشطة التعلم وعملية التحصيل، وشعور الفرد بقدرته على التحكم بعملية التعلم وما يعود عليه من نواتج تحصيلية عالية تجعل المتعلم في حالة استمتاع بعملية التعلم.

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الاتقان/ الإحجام وانفعالات الملل والغضب".تم استخدام معامل رتب سبيرمان لحساب الارتباط بين الابعاد، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(15)

معامل ارتباط سبيرمان بين هدف (الإتقان/ الإحجام) وانفعالات (الملل والغضب)، ن= 39

المتغير		انفعالات الملل والغضب
أهداف الإتقان/ الإحجام	معامل الارتباط سبيرمان	0.873**

**** مستوى دلالة (0.01)**

تفسير نتيجة الفرض الثاني: بالنظر إلى نتائج الفرض الثاني نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث أن قيمة معامل الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهي تعبر عن علاقة قوية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة محمد الوطبان (2013) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بالملل والغضب، ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من تجنب المتعلم للاتقان واكتساب الكفاءة وشعوره بعدم القدرة على التحكم في أنشطة التعلم المختلفة فيؤثر ذلك على تحصيله بشكل سلبي فيشعر تجاه ذلك بالغضب، وبالتدريج ينتابه شعور بعدم أهمية هذه الأنشطة وأنها لاجدوى منها ولا يحمل لها أي قيمة شخصية فيشعر بالملل.

لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث والذي ينص على " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الأداء/ الإقدام وانفعال الفخر".تم استخدام معامل رتب سبيرمان لحساب الارتباط بين الابعاد، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(16)

معامل ارتباط سبيرمان بين هدف (الأداء/ الإقدام) وانفعال (الفخر)، ن= 39

المتغير		انفعال الفخر
أهداف الاداء/ الإقدام	معامل الارتباط سبيرمان	0.600**

**** مستوى دلالة (0.01)**

تفسير نتيجة الفرض الثالث: بالنظر إلى نتائج الفرض الثالث نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث أن قيمة معامل الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهي تعبر عن علاقة قوية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة محمد الوطبان (2013) و دراسة بيكرون واليوت وماير Pekrun. Elliot & Maier 2009، حيث أشارت نتائج الدراستين إلى أن أهداف الأداء/ الإقدام كانت منبئاً إيجابياً بالفخر، ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من الفرد الذي يتبنى أهداف إنجاز ذات توجه أدائي إقدامي يهتم بنواتج التعلم ويعتقد أنها مهمة ويقيم ذاته من خلالها، ويشعر بالفخر حيال ذلك وكلما زادت قيمة هذه النواتج كلما ازداد إحساساً بالفخر .

لاختبار صحة الفرض الرابع للبحث والذي ينص على " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الأداء/ الإحجام وانفعالات (الخجل والقلق واليأس)». تم استخدام معامل رتب سبيرمان لحساب الارتباط بين الابعاد، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(17)

معامل ارتباط سبيرمان بين هدف (الأداء/ الإحجام) و وانفعالات (الخجل والقلق واليأس) ، ن= 39

المتغير		انفعال اليأس	انفعالات الخجل والقلق
أهداف الاداء/ الإحجام	معامل الارتباط سبيرمان	0.729**	0.831**

**** مستوى دلالة (0.01)**

تفسير نتيجة الفرض الرابع: بالنظر إلى نتائج الفرض الرابع نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث أن قيمة معامل الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهي تعبر عن علاقة قوية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة بونج Bong. 2009 حول الفروق في توجهات الهدف والانفعالات التحصيلية وفقا للعمر، وتوصلت النتائج إلى أن تجنب الاداء ارتبط بصورة ايجابية دالة بقلق الاختبار، ودراسة.Elliot & McGregor 2002. التي تناولت أهداف الأداء وعلاقتها بانفعالات الطلاب السلبية، كانت تتبنى توجه الهدف المتمثل في تجنب الأداء وكذلك الانفعال كان يركز على الانفعالات ذات الطابع السلبي بشكل عام والقلق بشكل خاص حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين تجنب الاداء وبين الانفعالات ذات الطابع السلبي كالقلق والخجل واليأس .ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلمين ذات التوجه الاحجامي في أهداف الأداء الذي يتبنوها، يحملون قيم سلبية لنواتج عملية التحصيل حيث يشعرون دائماً بأنهم غير قادرين على التحكم بتلك النواتج ويتبنون توقعات سلبية تجاه نواتج تحصيلهم كمشاعر القلق واليأس، وعند عدم حصولهم على النتائج المتوقعة يشعرون بالخجل.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بالآتي:

- ضرورة تعزيز الانفعالات المرتبطة بعملية التحصيل لدى المتعلمين ومراعاة ذلك في المناهج الدراسية.
- المزيد من الدراسات التي تهتم بدراسة طبيعة العلاقة بين انفعالات الطلاب وبين نمو قدراتهم العقلية.
- ضرورة تشجيع الطلاب على تبني أهداف لها توجه إيجابي تجاه عملية التعلم .مع اهتمام الباحثيين بتصميم برامج قائمة على توجهات الاهداف الاقدامية.

المراجع:

- ربيع رشوان عبده (2006). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، ط(1)، عالم الكتب، القاهرة.

- ربيع رشوان عبده (2005) . توجهات اهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة .رسالة دكتوراه.كلية التربية. جامعة جنوب الوادي.
- محمد سليمان الوطبان (2013). توجهات أهداف الإنجاز(نموذج2×2) بوصفها منبئات بإنفعالات التحصيل (نموذج2×2) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية.مجلة العلوم الإنسانية والإدارية.جامعة المجمعة.3. 747.
- محمد سليمان الوطبان (2013). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية. دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، مج(25)،ع(3).
- مروة مختار بغدادي (2013). الانفعالات الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين اكاديمياً. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف.
- محمد عبدالهادي عبدالسميع.ربيع عبده أحمد رشوان(2018).توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الإستراتيجي وعلاقتهم بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين.مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية. كلية التربية.جامعة جنوب الوادي.
- Artino. A.. and Jones. K. (2012). Exploring the complex relation between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. Internet and Higher Education. 15. 170175-.
- Buket.A. & et al. (2006). "A study on student s views on blended Learning Environment". Turkish online journal of Distance Education. 58 (3).178182-.
- Bong. M. (2009). Age-related differences in achievement goal differenatiation . Journal of Educational Psychology.101.879881-.

- Cleveland-Innes. Marti. A. and Prisca. C.(2012). "Emotional presence. learning. and the online learning environment." The International of Research in Open and Distance Learningl3(4).
- D'Agostin. F. (2014). The Value of Emoticons in Investigating Student Emotions Related to Mathematics Task Negotiation. In J. Anderson. M. Cavanagh & A. Prescott (Eds.). Curriculum in focus: Research guided practice (Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia) pp. 159–166. Sydney: MERGA.
- David.A.(2012).Structual validation of the 3x2 achievement goal model. Educational Measurement and Evaluation Review.3.5059-.
- David.A.(2014).Analysis of the separation of task-based and self-based achievevment goals in a philippine sample. Psychological studies.59(4).365.
- Elliot. A. J.. & McGregor. H. A.(2001). A 2x2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology. 80.501-519.
- Govaerts. S.. & Gr´egoire. J. (2008). Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. International Journal of Testing. 8(1). 34–54.
- Hall.N.. Sampasivem.L.. Muis. K..&Ranellucci. J.(2016). Achievement goals and emotions: themediational roles of perceived progress. control. and vaue. British Journal of Educational psychology.86(2).313320-.
- King. R. (2016).Is aperformance-avoidance achievement goal always maladaptive?Not necessarily for collectivists. Personality and Individual Differences.99.190.
- Krapp. A. (2005). Basic needs and the development of interest and
- intrinsic motivational orientations. Learning and Instruction. 15.

- 381395-.
- Scherer. K. R.. Schorr. A.. & Johnstone. T. (Eds.). (2001). Appraisal
- processes in emotion. Oxford. England: Oxford University Press.
- Linnenbrink. E.. & Pintrich. P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. School Psychology Review. 31(3). 313327-.
- Lonka. K.. & Ketonen. E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience?. Studies for the learning society. 2(3). 63–74.
- Meyer. D.. & Turner. J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. Educational Psychology Review. 18(4). 377390-.
- McGregor. H.A.. & Elliot. A.J.(2002).Achievement goals as Predictors of achievement – relevant processes prior to task engagement. Journal of personality and Social psychology.94.381390-.
- Pekrun. R. (2002). A social cognitive. control-value theory of achievement emotions. In: Heckhausen J. editor. Motivational Psychology of Human Development. Oxford. England: Elsevier. pp 143–163.
- Pekrun. R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions. corollaries. and implications for educational research and practice. Educ Psychol Rev. 18. 315–341.
- Pekrun. R. (2009). Global and local perspectives on human affect: Implications of the control-value theory of achievement emotions. In M. Wosnitza. S. A. Karabenick. A. Efklides. & P. Nenninger (Eds.). Contemporary Motivation Research (pp. 97–115). Cambridge: Hogrefe.
- Pekrun. R.. & Linnenbrink-Garcia. L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. S.L. Christenson et al. (eds.). Handbook of Research on Student Engagement. 259282-.

- Pekrun. R.. Elliot. A..J..& Maier. M.A.(2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing amodel of their joint relations with academic performance. Journal of Educational psychology. 101.115135-.
- Pekrun. R.. Goetz. T.. Daniels. L.. Stupnisky. R.. Perry. R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. J Educ Psychol. 102(3). 531–549.
- Pekrun. R.. Goetz. T.. Titz. W.. & Perry. R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. Educational Psychologist. 37(2). 91106-.
- Pintrich . P . (2010) .Positive Educational Evalution of Model Goals orientation . Mahwah . N . J . prentice Hall.
- Rienties. B.. & Rivers. B. (2014). Measuring and Understanding LearnerEmotions: Evidence and Prospects. Learning Analytics Review. 1. 130-.
- Ross.S.P.(2004).An emotional approach to achievement goal theory: the role of emotion and goal orientation in response to failure and success. Master Thesis of University of Victoria.
- Sanchez-Rosas.J..and Furlan.L.A.(2017).Achievement emotions and achievement goals in support of the convergent.divergent. and criterion validity of the Spanish-cognitive test anxiety scale. International Journal of Educational Psychology.6(1).70.
- Schutz. P.A.. & Pekrun.R.(Eds). (2007). Emotions in education. San Diego. CA: Academic press.
- Schutz. P.. & Lanehart. S. (2002). Introduction: Emotions in education. Educational Psychologist. 37(2). 6768–.

- Valiente. C.. Swanson. J.. & Eisenberg. N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. Child Development Perspectives. 6(2). 129–135.