الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب كلية التربية بقنا

إعداد

أ.د/ عصام علي الطيب
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

د/ شيماء سيد سليمأن
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

أ/ وسام فراج محمد صديق
باحثة لدرجة الماجستير – قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب كلية التربية بقنا

إعداد

أ.د/ عصام علي الطيب
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

د/ شيماء سيد سليمأن
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

أ/ وسام فراج محمد صديق
باحثة لدرجة الماجستير – قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب كلية التربية بقنا، تكونت عينة البحث من(٢٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة تعليم عام للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢)، بمتوسط عمر زمني قدره (٢١,٤٣) سنة، وانحراف معياري قدره (٤,٦٦٤)، وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق التحليل العاملي الاستكشافي الذى كشف عن وجود ٨ أبعاد، وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معًامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وطريقة التجزئة النصفية (Gitman's)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ لبعد أهداف إحجام ذات المستقبل(,٩٠٤)، وبلغت قيمتها لبعد أهداف إقدام ذات الماضي(,٨٩٣)، وبلغت(,٦٦٠) لبعد أهداف إقدام ذات المستقبل، وبلغت(,٧٠٧) لبعد أهداف إقدام المهمة، وبلغت قيمتها لبعد أهداف إحجام ذات الماضي(,٨٨٢)، وبلغت(,٧٠٥) لبعد أهداف إحجام المهمة، وبلغت(,٦٩٣) لبعد أهداف إقدام الآخر، وبلغت (,٦٠٠) لبعد أهداف إحجام الآخر، وبلغت قيمة معامل Gitman's (,٧٩٣)، مما يشير إلى أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة وأنه ملائم للاستخدام.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، توجهات أهداف الإنجاز الثمانية.

Psychometric Properties of the Eight Achievement Goals Orientations Scale among Faculty of Education Students at Qena

Prepared by

Wissam Frag Mohamed Sadeek

Master's Researcher – Educational Psychology Section

Faculty of Education in Qena-South Valley University

Abstract :

the Current research aimed to Verify the Psychometric Properties of the Eight Achievement Goals Orientations Scale among Faculty of Education Students at Qena . the Sample of the Study Consisted of 280 male and Female Students from the Third Year of General Education for the Academic year (2021-2022),with an average age of (21,43) year,and astandard Deviation of (4,466).and the Validity of the Scale was Verified through the validity of the exploratory factor analysis,which revealed the presence of 8 dimensions,and The stability of the scale was verified by calculating the Cronbach's Alpha Coefficient for the dimensions of the scale,and the Split- half Method (Gitman's), and the value of Cronbach's alpha for dimension of Self Potential avoidance goals was (904,), and its value for dimension of Self Past approach goals was (893), and it amounted to (660). for dimension of Self Potential approach goals,and it reached (707) for dimension of Task approach goals, and its value reached (882) for dimension of Self Past avoidance goals,and it reached (705) for dimension of task avoidance goals,and it reached (693) for dimension of other approach goals, It reached (600,) for dimension of other avoidance goals reluctance, and the value of Gitman's coefficient was (793), which indicates that the eight achievement goals orientation scale has good validity and reliability indicators and that it is suitable for use.

Key words : Psychometric Properties, Eight Achievement Goals Orientations

مقدمة:

تعد المرحلة الجامعية من أهم وأفضل المراحل التي يمر بها الأفراد والتي لها دورا فعالا في تنمية شخصية الطلاب في شتي المجالات فهى مرحلة للإستكشاف والتعلم وإكتساب خبرات معرفية جديدة، إلا أن توجهات أهداف الطلاب في تلك المرحلة متباينة حسب طبيعة المواقف التي يواجهونها وهذا ينتج عن دافعيتهم نحو تحقيق الأهداف المطلوبة والسعي لإثبات كفاءتهم على تحدي العقبات والصعوبات.

وتبايت توجهات أهداف إنجاز الطلاب Achievement Goals Orientations؛ فهناك طلاب ينظرون إلى التعلم على أنه غاية وليس وسيلة لتحقيق غاية، وغالبًا هؤلاء الطلاب يؤدون المهام الأكاديمية أولًا بأول ويحاولون الحفاظ على مستواهم الأكاديمي من خلال المذاكرة المستمرة والعزوف عن كل ماهو قد يؤدي إلى تعرقل مسيرتهم الأكاديمية كالتغيب عن المحاضرات أو أداء الامتحانات بطرق مخلة كالغش، بينما هناك طلاب ينظرون إلى التعلم على أنه مكافأة فورية صغيرة، وغالبًا هؤلاء الطلاب يركزون على اختيار المهام الأكاديمية السهلة لضمان النجاح فيها وينظرون إلى حضور المحاضرات على أنها مضيعة للوقت وأن المواد الأكاديمية ما هى إلا قيل وقال فهم لا يسعون إلى التنافس مع الآخرين أو حتى تطوير ذاتهم أو تفادي الأخطاء السابقة التي أثرت على حياتهم.

ومن الجدير بالذكر أن البحث في مجال الدافعية قد نما بسرعة في العقدين الماضيين مع إبداء اهتمام خاص لدراسات توجهات أهداف الإنجاز(Dweck 1986; Nicholls 1984). وتعد نظرية توجهات الأهداف أكثر البنى بحثًا في علم النفس الاجتماعي والتعليمي والرياضي؛ وذلك لأنها تمكن المتعلمين من تفسير الأحداث والتفاعل معها وبالتالي فإنها تشتمل على أسباب سلوك الأفراد المتعلقة بالتعلم(Dweck & Leggett, 1988).

ويرى Slavin (2000) أن الدافع يوجه سلوك الفرد، كما أنه يلعب دورًا مهمًا في عملية التعلم؛ فلكي يحقق الطلاب النجاح الأكاديمي يجب أن يكون لديهم دافع يحركهم للوصول لمستويات عالية من التعلم، ويختلف الدافع من فرد إلى آخر وذلك وفقًا لعوامل شخصية قد تكون نتاجًا لبيئة الفرد التي يعيش فيها.

ويعد الدافع عنصرًا مهمًا في مشاركة المتعلمين؛ حيث أن مدى مشاركة المتعلمين في المهام الأكاديمية، وجودة التعلم المكتسب، والتزامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم تتوقف على دوافعهم، وكلما زاد الدافع لديهم كلما نفذوا المهام بسهولة(Nazarieh,2015).

وتمت دراسة الدوافع من خلال مجموعة متنوعة من وجهات النظر على مدار الخمسين عأما الماضية، ويوجد تصوران مختلفان على نطاق واسع للدوافع من حيث صلتها بالإنجاز، فالأول يأتي من منظور أن الدافع إلى الإنجاز يشبه السمات، ففكرة التحفيز هذه تفترض أن الدافع مشابه للضروريات الأساسية للإنسان مثل الماء والغذاء، والثاني من الناحية القيادية يشبه الدافع لتحقيق صراع عاطفي بين تجنب الفشل والسعى لتحقيق النجاح والتغلب على الآخرين(Covington,2000).

ويوجد ارتباط بين الدافعية وإنجاز الطلاب للمهام بشكل واضح ومباشر؛ فعندما تكون دافعية الطلاب مرتفعة فإنهم يكونون متحمسين لتعلم موضوع أو مهمة معينة ويقومون بإنجازها بسرعة، وعلى العكس من ذلك إذا لم يكن لدى الطلاب الدافعية للقيام بعمل جيد نحو موضوع أو مهمة معينة فإنهم على الأرجح لن ينجزوا ذلك(Marzano, 2003).

ويرى Covington (1992) انه توجد علاقة بين دافعية الطلاب وسلوكهم نحو إتمام المهام، فعلى سبيل المثال لماذا يندمج بعض الأفراد في إنهاء مهام معينة بينما على عكس الأفراد الآخرون الذين يجدون صعوبة في إتمامها؟ ولماذا يظهرون

طاقة أكثر أو أقل في سعيهم وراء إتمام هذه المهام؟ ولماذا يستمر بعض الطلاب حتى اتمام المهام بينما يستسلم الآخرون قبل البدء فيها.

ومنذ الستينيات كانت النظرة السائدة للدوافع من حيث صلتها الأكاديمية من منظور اجتماعي معرفي قائم على الهدف، فقد ظهرت أربع نظريات رئيسية خلال هذه الفترة وهى: نظرية الكفاءة الذاتية، نظرية الإسناد، نظرية القيمة المتوقعة، نظرية هدف الإنجاز، فقد ركزت النظريات المعرفية الاجتماعية على معتقدات الطلاب حول قدراتهم وتصوراتهم حول دافعية الإنجاز (Urdan & Maeher,1995).

ويتضح مما سبق أن دراسة توجهات أهداف الإنجاز من الموضوعات الهامة التي يجب التطرق نحوها؛ وذلك لمعرفة السبب الرئيسي في اختيار الطلاب اندماجهم في المهام الأكاديمية أو عدم الاندماج فيها.

مشكلة البحث:

تباينت وتعددت الدراسات التي تناولت نماذج توجهات أهداف الإنجاز فقد حظيت توجهات أهداف الإنجاز بالاهتمام والدراسة من قبل الباحثين، فمنهم من اهتم بدراسة توجهات أهداف الإنجاز من منظور وصفي من حيث ربطها بمتغيرات أخرى مثل الأنغماس الأكاديمي(محاسنة وآخرون،٢٠١٩)، ومعتقدات الكفاية الذاتية وعلاقتها بحل المشكلة الإبداعي(سمكرى، ٢٠١٨)، وأساليب التفكير(الطيب، ٢٠١١)، وهناك من درسها من منظور نمذجة العلاقات السببية(الحربي، ٢٠١٣؛ عبد الغني، وسعيد، ٢٠١٨؛ محمود، وأحمد، ٢٠١٩)، ومن حيث إعداد برنامج لتنمية توجهات الأهداف(أحمد، ٢٠١٥) أما من منظور البنية العاملية والخصائص السيكومترية درسها (ابو هلال، و درويش، ٢٠٠٥؛ Ning,2017).

أما عن الدراسات التي تناولت النموذج الثماني لتوجهات أهداف الإنجاز فكان هناك ندرة حولها على الرغم من تبني دراسات عديدة للتقسيم الثنائي منها(عثمان، ٢٠١٨؛ Ames,1992;Dweck,1986;Nicholls,1984) وكذلك التقسيم الثلاثي مثل (Elliot &Church,1997;Elliot &Harackiewicz,1996) والنموذج الرباعي مثل (الوطبان،٢٠١٣؛ حليم،٢٠١٩؛ Elliot,1999;Elliot&McGregor,2001) والنموذج الخماسي(Gavaza,et al. 2014,) والنموذج السداسي مثل(أحمد، ٢٠١٥؛ عبد الغني، وسعيد،٢٠١٨؛ Elliot,et al.,2011) إلا أن النموذج الثماني لتوجهات أهداف الإنجاز لم يحظى بالدراسة الكافية من قبل الباحثين فهو نموذج حديث النشأة قد ظهر على يد(Elliot,et al.,2015).

ومن الدراسات التي تناولته في البيئة العربية دراسة محمد (٢٠٢١) فقد تم تطبيقه على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، وتكون المقياس من ٣٩ فقرة موزعة على ٨ أبعاد، وتم التحقق من صدق الأداة عن طريق(الصدق الظاهري، صدق الارتباط بمحك، الصدق التلازمي، صدق تمييز العبارات) وتم إجراء الثبات بطريقه (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، أما في البيئة الأجنبية دراسة (2017) Ning والتي تم تطبيقها على عينة من طلاب جامعة هونج كونج، وتكون المقياس من ٦ فقرات موزعة على بعدين، وتم التحقق من البنية العاملية والخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الذى أعده(Elliot,et al.,2015) بشقيه (هدف إقدام ذات المستقبل وهدف احجام ذات المستقبل)، فمن خلال العرض السابق يتضح تباين العينة التي أجري عليها المقياس الثماني ما بين المرحلة الإعدادية والجامعية وكذلك الأبعاد، فلم تجد الباحثة دراسة سيكومترية تناولت الأبعاد الثمانية معًا لتوجهات أهداف الإنجاز في البيئة العربية أو الأجنبية على المرحلة الجامعية؛ مما استدعى بناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية.

مما سبق تتحدد مشكلة البحث في دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب الجامعة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- يتمتع مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية بدرجة مقبولة من الصدق؟

٢- هل يتمتع مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية بدرجة مقبولة من الثبات؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلي التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية من حيث (الصدق – الثبات).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

الأهمية النظرية:

١- أهمية المرحلة الجامعية التي ستجرى عليها الدراسة والتي يميل فيها الطلاب إلى البحث عن النتائج الإيجابية (النجاح في مهام الإنجاز)، وتجنب النتائج السلبية (الخوف من الفشل في إتمام المهام).
٢- وجود حاجة ضرورية للدراسة العلمية لمتغير توجهات أهداف الإنجاز الثمانية معًا؛ وذلك للوقوف علي الدور الحقيقي في بناء أهداف واضحة وقدرة تخطيط أفضل وقدرة على التغلب على العقبات التي تعترض مستقبله.
٣- لا توجد دراسة بحثية واحدة في حدود علم الباحثة سواء باللغة العربية أو الإنجليزية قامت ببحث ودراسة الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية على طلاب المرحلة الجامعية لما لها من أهمية في

الانتقال والاستمرار في العملية التعليمية لذلك تعتبر أول دراسة عربية تجمع الأبعاد الثمانية معًا على المرحلة الجامعية.

الأهمية التطبيقية:

إمداد البحث العلمي بمقياس جديد وهو مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب الجامعة يمكن الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الخصائص السيكومترية: Psychometric Properties

وتعرفها الباحثة بأنها عبارة عن مجموعة مؤشرات أو دلالات إحصائية تبرهن وتؤكد عن مدى إمكانية الثقة في استقرار نتائج المقياس، وكذلك مدى اتساق المفردات بالعوامل، كما أنها تعبر عن الأسس التي يعتمد عليها المقياس في تفسير نتائجه. وتتحدد تلك الخصائص في البحث الحالي بالتحليل العاملي الاستكشافي ومعاملات الإرتباط المصححة لحساب الصدق، ومعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات.

توجهات أهداف الإنجاز الثمانية: Achievement Goals Orientations Eight

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها المعايير أوالأنماط التي يضعها الأفراد نحو إقدامهم علي المهام الأكاديمية أو الإحجام عنها نتيجة الاختلافات في الفروق الفردية لدافعية الأفراد التي تؤثر في سلوكهم وعملياتهم المعرفية في مواقف الإنجاز، ويتم قياسه إجرائيًا بإستخدام مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثماني الذى تم إعداده في البحث الحالي ويتضمن الأبعاد التالية:

١- أهداف إقدام المهمة (Task – approach): أهداف داخلية كامنة يسعى من خلالها الأفراد نحو إتمام المهام الأكاديمية على أكمل وجه بهدف التعلم والعزوف عن كل مايعوق مسيرتهم التعليمية.

٢- أهداف إحجام المهمة (Task – avoidance): أهداف داخلية كامنة يسعى من خلالها الأفراد نحو تجنب إتمام المهام الأكاديمة بشكل خاطئ.

٣- أهداف إقدام الآخر(Other – approach): أهداف داخلية كامنة يسعى من خلالها الأفراد نحو إتمام المهام الأكاديمة بشكل أفضل من الآخرين.

٤- أهداف إحجام الآخر(Other – avoidance): أهداف داخلية كامنة يسعى من خلالها الأفراد نحو تجنب إتمام المهام الأكاديمة بشكل أسوء من الآخرين.

٥- أهداف إقدام ذات الماضي (Self Past – approach): أهداف داخلية كامنة تنبع من ذاتية الفرد متأثرة بأحداث وذكريات ووقائع مؤلمة يحاول من خلالها التغاضى عنها بالتطوير عليها والقيام بأداء أفضل مما كان عليه سابقًا.

٦- أهداف إحجام ذات الماضي (Self Past – avoidance): أهداف داخلية كامنة تنبع من ذاتية الفرد متأثرة بأحداث وذكريات ووقائع مؤلمة يحاول من خلالها تجنب القيام بأداء أسوء مما فعله سابقًا.

٧- أهداف إقدام ذات المستقبل (Self Potential – approach): أهداف داخلية كامنة تنبع من ذاتية الفرد والتي تدفعه إلى السعى نحو النجاح في إتمام مهمة معينة بنجاح ويتم تحديد الكفاءة من حيث القدرة علي القيام بأداء أفضل في المستقبل والارتقاء به إلى أعلى مستوى.

٨- أهداف إحجام ذات المستقبل (Self Potential – avoidance): أهداف داخلية كامنة تنبع من ذاتية الفرد والتي تدفعه إلى العزوف عن كل ما يعرقل مستقبلة ويتم تحديد الكفاءة من حيث تجنب القيام بأداء أسوء في المستقبل.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

تم تطوير بناء أهداف الإنجاز في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات (Dweck,1986;Nicholls,1984). حيث شهدت نظرية توجهات أهداف الإنجاز (Achievement) goal orientations تغييرات كبيرة في التعريف والشكل والاستخدام في المجال التربوي (Pintrich,2000). فقد تضمنت ودعمت العديد من الأفكار التي تم اقتراحها على الدوافع الأكاديمية من خلال الإسناد والنظريات المعرفية الاجتماعية والتي تم تطويرها من خلال العمل المشترك ل (1992)Ames, Dweck(1986),Nicholls(1984) وبدء مجال بحث جديد في مجال الدافعية الأكاديمية للإنجاز.

مفهوم توجهات أهداف الإنجاز:

ويمكن تعريف توجهات أهداف الإنجاز بأنها عبارة عن بعض الأغراض الخاصة التي يمتلكها المتعلمون لتحقيق السلوك المرتبط بإنجازهم ويمكن استخدامها لتوضيح الطريقة التي سيستجيب بها المتعلمون أو يتجهون نحوها أو ينخرطون في المهام الأكاديمية (Nazarieh,2015).

وفي تعريف آخر قدمه Pintrich and Schunk (1996) لأهداف الإنجاز بأنها أنماط متكاملة من معتقدات المتعلمين فيما يتعلق بأسبابهم للانخراط بأنفسهم في مهمة التعلم. واستنتج Ames (1992) أن توجهات الأهداف لها القدرة على التأثير أو تحفيز السلوك الأكاديمى للطلاب على أنشطته الدراسية.

وتعرفها محمد(٢٠٢١) بأنها الأسباب الكامنة وراء سعى 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.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها المعايير أوالأنماط التي يضعها الأفراد نحو إقدامهم علي المهام الأكاديمية أو الإحجام عنها نتيجة الاختلافات في الفروق الفردية لدافعية الأفراد التي تؤثر في سلوكهم وعملياتهم المعرفية في مواقف الإنجاز.

وأن الجوهر الأساسى والمفاهيمى لتوجهات أهداف الإنجاز هو الكفاءة. ووفقًا ل Elliot&McGregor(2001) فإن الكفاءة أو الإكمال الناجح لبرنامج أكاديمى يمكن تحديده بثلاث طرق، فالجانب الأول يتعلق بالمهارات الأساسية أو القدرات اللازمة لإكمال المهمة، مثال على هذه المهارات يمكن أن تكون المعرفه الرياضية الأساسية اللازمة قادرة على نجاح الفرد على أكمل وجه، والجانب الثاني الشخصية والذى يشمل تحقيق الفرد للأهداف الأكاديمية في الماضى سواء كان ناجحًا أو فاشلًا، والجانب الثالث المعيارية أو مقارنة الفرد بالآخرين، أو كيف يمكن للفرد إدراك قدراته مقارنة بالآخرين.

وتسعى نظرية الدافعية والتوجه نحو الهدف لشرح سبب استجابة الطلاب أو فشلهم في إتمام مهام الإنجاز، فهى أهداف معرفية ديناميكية تركز على الكفاءة وتتكون من بعدين وهما: التعريف من حيث بنيات الإتقان والأداء، والتكافؤ من حيث الإقدام والإحجام، البعد الأول الذى تم تحديده في الثمانينات والذى يشير إلى معايير الكفاءة لتحقيق أهداف الإتقان حيث يسعى الأفراد للوصول إلى الكفاءة بينما بالنسبة لأهداف الأداء يركز الأفراد على المقارنات مع الآخرين (Raccanello,et al.,2014). وعلى وجه التحديد يمكن للأفراد مقارنة أنفسهم بالآخرين بطريقتين، السعى لإثبات الكفاءة (الاقتراب من الأهداف) أو عدم القيام بذلك إثبات عدم الكفاءة (أهداف التجنب)(Brondino,et al.,2014).

وتشكل توجهات أهداف الإنجاز مجموعة من الأنماط المتكاملة للسلوك الذى يتجلى من خلال اختلاف طرق الاقتراب أو الانخراط في مختلف مهام الإنجاز، ومن خلال التعريف يتضح أن هدف الإنجاز يشير إلى الهدف أو الغرض من سلوك

الإنجاز(Ames,1992). إستنادًا إليها يركز المتعلمين المتميزين نحو الهدف في الغالب على زيادة معرفتهم وإتقان المواد الجديدة، والتي هى التعلم من أجل التعلم(Ames,1992;Dweck,1986).

ويركز المتعلمون على تطوير مهارات جديدة، والحصول على فهم شامل لعملهم الأكاديمى، والاعتماد على مهاراتهم الخاصة كعامل يحدد نجاحهم (Ames,1992). وأن المتعلمين الذين يتبنون أهداف التمكن (الإتقان) هم أكثر تحفيزًا جوهريًا تجاه المهام الأكاديمية ويسعون جاهدين للأنشطة الصعبة والتعلم بدلًا من أن يكونوا متحمسين من عوامل خارجية مثل المكافآت والجوائز والدرجات (Elliot&Church,1997;Nicholls,1984).

بينما يركز المتعلمون الموجهون نحو الأداء غالبًا على مخرجاتهم الأكاديمية(Ames,1992). وهؤلاء المتعلمون ما يهمهم هو مدى نجاحهم في إثبات قدرتهم وكفاءتهم نحو تقييم الآخرين وأحكامهم نحوهم، لذلك فهم يحاولون تجنب ردود الفعل السلبية والتفوق على الآخرين، فهم يشعرون بالعجز والوهن والانتكاسة بعد تلقى ردود فعل سلبية على مهمة أكاديمية، ومن المرجح أن يكونوا أكثر تحفيزًا خارجيًا من خلال نتائج عملهم مثل (الدرجات، أو الأحكام الإيجابية، أو من خلال تلقى عناصر ملموسة) (Ames,1992; Dweck,1986; Grand &Dweck,2003).

ويرى (Barron,Finey,&Owens (2003) and Midgley&Urdan 1996) أن نظرية توجه أهداف الإنجاز تحاول شرح السبب الحقيقى وراء إنجازات الشخص أو السلوك الموجه نحو الهدف وتوضيحه بإعتباره إطار عمل سائد لفهم دوافع تحصيل الطلاب ورد ذكره في (Berry,2007).

وأصبح توجه هدف الإنجاز نظرية مهمه للدافعية على مدار السنوات ال ٢٥ الماضية (Berry, 2007). يشمل التوجه نحو أهداف الإنجاز العديد من جوانب تحديد الأهداف.

نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

كان التصور الأول لنظرية توجهات أهداف الإنجاز على أنه بنية أحادية البعد، وكان يعتقد أن الأفراد موجهون نحو هدف الإتقان أو هدف الأداء(Dweck,1986). ومع ذلك فإن البحث الذى أجراه Button,Mathieu,and Zajac(1996) أظهر أن التوجه نحو الهدف كان في الواقع بناء مع بعض الأبعاد الآخرى، وهذا تم اعتبار توجه هدف الإتقان والأداء مقياسين مستقلين يسقط عليهما المتعلم (Nazarieh,2015).

١- أهداف الإتقان / التمكن (Mastery Goals) : تركز على معايير الكفاءة بناء على المهمة أو الشخصية (المرجعية الذاتية) (Méndez-Giménez,et al,.2018). ويتصف الطلاب الذين يتبنون هذا الإتجاه بأنهم يريدون أن يصبحوا أكفاء من خلال فهم المحتوى الجديد، فإنهم يتعاملون مع التعلم على أنه غاية في حد ذاته وليس كوسيلة لتحقيق غاية ومن المؤكد أن يكون توجههم نحو الهدف أكثر نجاحًا ويصبحون متعلمين مدى الحياة بعد التخرج ويميلون إلى اختيار المهام الصعبة، مع المخاطرة بالفشل؛ لاكتساب معرفة أكثر شمولًا(Gavaza,et al.,2014).

٢- أهداف الأداء (Performance Goals): تركز أهداف الأداء أو الأنا على معايير الكفاءة الشخصية أو المعيارية (Méndez-Giménez,et al,.2018). ويتصف الطلاب الذين يتبنون هذا الإتجاه بأنهم يرغبون من الآخرين الإشادة بإنجازاتهم أو القيام بعمل أفضل من أقرانهم، ومن المؤكد

أنهم يميلون إلى اختيار المهام السهلة لضمان النجاح فيها Gavaza,et al.,2014).

وحدد الباحثون والمنظرون في منتصف التسعينات والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين في مجال أهداف الإنجاز نموذجًا ثنائى التفرع يشمل أهداف الإتقان مقابل أهداف الأداء، في وقت لاحق لهذين المفهومين بدلًا من ذلك تحت مسميات مختلفة مثل التعلم مقابل الأداء (Elliot&Dweck,1988)، أهداف تركز على المهمة وأهداف المشاركة في الأنا مقابل الأهداف التي تركز على القدرة (Nicholls,1984;Maehr&Anderman,1993;Maehr&Midgley,1991)، والإتقان مقابل القدرة (Ames,1992;Ames&Archer,1988) واستقرت الدراسات على مفهومى أهداف الإتقان مقابل أهداف الأداء (Nazarieh,2015).

وفي وقت لاحق تم تطوير نموذج ثلاثى الأبعاد لأهداف الإنجاز بواسطة Elliot &Church (1997), Middleton &Midgley (1997) ليشمل: أولًا أهداف الإتقان التي تركز على تحسين الكفاءة، ثانيًا أهداف إقدام الأداء التي تركز على إظهار الكفاءة و الرغبة في الحصول على أحكام إيجابية، ثالثًا أهداف إحجام الأداء التي تركز على تجنب إظهار الكفاءة المنخفضة والفشل مقارنة بالآخرين وتجنب الحصول على الأحكام السلبية(Elliot&Church,1997;Middleton &Midgley,1997).

وهذا نتج عن نوعين من التكافؤ هما: أهداف الإقدام والتي تركز على الحصول على نتائج إيجابية، وأهداف الإحجام والتي تركز على تجنب النتائج السلبية والتي أنتجت نوعين من أهداف الأداء (أهداف إقدام الأداء، أهداف إحجام الأداء) وبذلك تطور نموذج توجه هدف الإنجاز من النموذج الثنائى للنموذج الثلاثى الذى يشمل (أهداف الإتقان، أهداف إقدام الأداء، أهداف إحجام الأداء).

وتوالت التطورات من النموذج الثلاثي إلى النموذج الرباعي ومن الباحثين الأوائل الذين اقترحوا هذا الإطار(2000)Elliot and Pintrich (1999) وفقًا

ل(2001) Elliot &McGregor تم تقسيم أهداف الإتقان، مثل أهداف الأداء في الإقدام والإحجام نتيجة للجمع بين التعريف (المرجع الشخصى / المعيارى) والتكافؤ (الإقدام / الإحجام) لينتج إطار ٢×٢ أربعة أنواع لتوجهات أهداف الإنجاز: إقدام الإتقان، إحجام الإتقان، إقدام الأداء، إحجام الأداء.

ويرى كل من(Ames&Archer (1988), Dweck&Leggett (1988) and Wolters (2004) أن توجهات أهداف الإنجاز تقع ضمن فئه توجه الإتقان أو توجه الأداء حيث يرتبط توجه هدف الإتقان برغبه الطالب في تطور الكفاءة نحو مجال معين إما من خلال الإقدام أو الإحجام، حيث يرتبط توجه إقدام الإتقان في محاولة الطالب التعلم قدر الإمكان لرفع مستوى كفاءته بينما ينظر إلى توجه إحجام الإتقان على أنه محاولة الطالب في تجنب الفشل أو تعلم مواد جديدة، أو عدم إظهار قله كفاءته في المهارات السابقه، بينما يرتبط توجه إقدام الأداء في محاولة أداء الطلاب لإظهار كفاءتهم وتقديرهم لذاتهم، بينما يرتبط توجه إحجام الأداء في تجنب إظهار الطالب بأنه غير كفؤ وأقل قدرة من أقرانه.

ومازالت نظرية توجهات أهداف الإنجاز في تطوراتها حيث تم إضافة توجه جديد على النموذج الرباعى وهوما يطلق عليه توجه تجنب العمل ليصبح النموذج خماسيًا وبذلك يشمل النموذج(هدف إقدام الإتقان، هدف إحجام الإتقان، هدف إقدام الأداء، هدف إحجام الأداء، هدف تجنب العمل).

ويسمى توجه هدف تجنب العمل بالاغتراب الأكاديمى(work avoidant or academic alienation)، ويتصف الطلاب الذين يتبنون هذا الإتجاه بمحاولتهم القيام بأقل قدر ممكن من العمل وأنهم ليس لديهم الرغبة في التطور ومحاولة التعلم وتكون دافعيتهم وكفاءتهم نحو التعلم منخفضة (Gavaza,et al.,2014).

وظهر تمييز إضافي في الآونه الأخيرة يميز بين أهداف الإتقان ويفصل بين المهام والأهداف القائمة على الذات مما أدى ظهور النموذج السداسي ٣×٢.

وتشير أهداف الإنجاز إلى الأهداف العامة للطلاب المشاركة في التعلم والمعيار الذى يحكمون من خلاله على إنجازهم(Pintrich,2000). ويرى Elliot (2011) and Yang et al (2016) أن هناك ستة أنواع من أهداف الإنجاز بناء على ثلاثة أبعاد للكفاءة (الذات، والمهمة، والآخر) وبعدين للتكافؤ(الإقدام، الإحجام). الأهداف الذاتية تركز على أداء الفرد الشخصى(مثل أفضل من ذى قبل)، الأهداف القائمة على تجنب الذات والتي تركز على تجنب أداء الفرد استنادًا إلى الذات(مثل تجنب الأداء الأسوء من ذى قبل)، الأهداف القائمة على المهام تركز على قدرة الفرد على إنجاز المهمة(مثل إنهاء المهمة بشكل صحيح)، الأهداف القائمة على تجنب المهام والتي تركز على تجنب عدم الكفاءة بناء على المهمة (مثل تجنب إنهاء المهمة بشكل غير صحيح)، الأهداف القائمة على الآخر تركز على إثبات الكفاءة بالنسبة للآخرين(مثل أداء الأفضل من الآخرين)، الأهداف القائمة على تجنب الآخر والتي تركز على تجنب عدم الكفاءة بالنسبة للآخرين(مثل أتجنب الأداء السئ بالنسبة للآخرين).

واشتمل نموذج ٣×٢ على ستة أهداف: أهداف إقدام المهام والتي تركز على اكتساب الكفاءة المتعلقة بالمهمة، وأهداف إحجام المهام والتي تركز على تجنب عدم إكتساب الكفاءة المتعلقة بالمهمة، وأهداف إقدام الذات والتي تركز على اكتساب الكفاءة القائمة على الذات، وأهداف إحجام الذات والذى يركز على تجنب إثبات عدم الكفاءة القائمة على الذات، وأهداف إقدام الآخر والتي تركز على إكتساب الكفاءة مقارنة بالآخرين، وأهداف إحجام الآخر والذى يركز على تجنب إظهار عدم الكفاءة مقارنة بالآخرين (Elliot,et al.,2011).

التوجهات الثمانية لتوجهات أهداف الإنجاز:

تم التركيز في هذه الدراسة على مجموعة فرعية من أهداف الإنجاز وهى الأهداف القائمة على الذات (الاقدام – الاحجام) والسعي لإثبات أن هذه الأهداف لها

مظاهر وتصنيفات متعددة(أهداف قائمة على الماضى – أهداف قائمة على المستقبل)، يمكن تقيمها بشكل منفصل ولكنها تنتمى إلى نفس الفئة المفاهيمية (أهداف الذات). إن مواقف الإنجاز التي يواجهها الأفراد في حياتهم اليومية مواقف متنوعة ومتميزة وفريدة من نوعها وأن الأفراد يقومون بصياغة هذه الأهداف بناء على المواقف التي يواجهونها.

وتصف الباحثة الأهداف الذاتية بأنها أهداف داخلية كامنة غير ظاهرة تنبع من ذاتية الفرد (الشخص نفسه)، فإما أن تكون أهداف متأثرة بأحداث ووقائع وذكريات ماضية مؤلمة (كالفشل في أداء مهمة ما في الماضى) فيحاول الفرد تجنبها أو قمعها أو التغاضى عنها والتطوير عليها (كالمذاكرة المستمرة لتلافي الأخطاء التي قد مر بها سابقًا)، أو أن تكون أهداف ذاتية مؤثرة ومدركة أو ذات منفعة على حياته المستقبلية فيحاول الارتقاء بها إلى أعلى مستوى (كالأفراد الذين يفضلون الالتحاق بتخصص معين لمعرفتهم الكافية بأنه ذو أهمية وفائدة مستقبلًا).

والطلاب لايتوقعون مستقبلا فارغا لا قيمة له بل أنهم يتوقعون نوعين من الاحداث أو المواقف أو الأهداف المحتملة: ١ – أهداف يريدون تحقيقها(يريدون أن يصبحون افراد اكفاء ومثال يحتذى به مثل أن يصبحون اطباء/قادة/علماء)، ٢ – أهداف يريدون تجنبها(أن يصبحون افراد بلا قيمة مثل الأفراد العاطلين الاعتماديين على الآخرين)؛ وهذه الاحداث أو المواقف هى القواعد أو الاساس لبناء وتحديد الأهداف، فيمكن تشبيه تحديد الأهداف بين الاختيار بين مكافأة فورية صغيرة (كاختيار المهام السهلة لضمان النجاح فيها والحصول على مكافأة فورية عليها)، مكافأة متأخرة ذات قيمة عالية (كالقيام بالمهام الصعبة لإثبات كفاءتى فيها).

وكان الهدف من دراسة Elliot et al.(2015) هو التركيز على المجموعة الفرعية من أهداف الإنجاز وهى الأهداف القائمة على الذات والسعى لإثبات أن هذه الأهداف لها مجموعات فرعية (أهداف قائمة على الماضى، أهداف قائمة على

الاحتمالات /المستقبل) وأنه يمكن تصنيفها بشكل منفصل ولكن في نفس الوقت تتدرج تحت فئة الأهداف القائمة على الذات.

وأجرى Elliot et al.(2015) دراستين في بحثه لمعالجة الفجوة التجريبية الناتجة عن تصنيف أهداف الذات إلى ماضى ومستقبل، وركزت الدراسة الأولى على القيام بوضع مقياس لتقييم الأهداف القائمة على إقدام ذات المستقبل – الأهداف القائمة على إحجام ذات المستقبل على عينة مكونة من ٣٨١ طالبًا جامعيًا بالولايات المتحدة الامريكية، وتم اختبار صحه العوامل بتحليل العوامل الاستكشافية والتوكيدية وقد دعمت النتائج صدق العوامل للمقياس، بينما ركزت الدراسة الثانية على استخدام التحليل العاملي التوكيدى لاختبار قابلية الفصل بين الأهداف القائمة على الماضى والأهداف القائمة على المستقبل وتكاملها الأعلى ضمن فئة أهداف الذات على عينة مكونة من ٣١٠ طالبًا جامعيًا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد دعمت النتائج إمكانية الفصل بينهما وأنهما ذو كيانات منفصلة إلا أنهم يندرجون تحت فئة أهداف الذات.

بينما هدفت دراسة Ning (2017) إلى التاكد من البنية العاملية والخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الذى أعده (Elliot,et al.,2015) بشقيه (هدف إقدام ذات المستقبل وهدف إحجام ذات المستقبل)، وقد تكونت العينة من طلاب جامعة هونج كونج، وقد أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بنسبة كبيرة من التباين المشترك وأنه ذات اتساق داخلى مرتفع.

توجهات أهداف الإنجاز الثمانية:

١- أهداف إقدام المهمة: وفيها تكون متطلبات المهمة هي المعيار الذى يستخدمه الأفراد في الحكم على أدائهم وتقاس الكفاءة من خلال قيامهم بالمهمة على أكمل وجه.

٢- أهداف إحجام المهمة: وفيها تكون متطلبات المهمة هي المعيار الذى يستخدمه الأفراد في الحكم علي أدائهم وتقاس الكفاءة من خلال تجنبهم القيام بالمهمة بشكل سئ.

٣- أهداف إقدام الآخر: وهي تستخدم كمرجع تقييمي للأداء بين الأشخاص ويتم تحديد الكفاءة من حيث الأداء الجيد مقارنة بالآخرين.

٤- أهداف إحجام الآخر: وهي تستخدم كمرجع تقييمي للأداء بين الأشخاص ويتم تحديد الكفاءة من حيث تجنب القيام بأداء غير جيد مقارنة بالآخرين (Elliot et al, 2011).

٥- أهداف إقدام ذات الماضي: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي للأداء ويتم تحديد الكفاءة من حيث قيام الفرد بأداء أفضل مما كان عليه في الماضي.

٦- أهداف إحجام ذات الماضي: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي للأداء ويتم تحديد الكفاءة من حيث تجنب القيام بأداء أسوء مما فعله في الماضي.

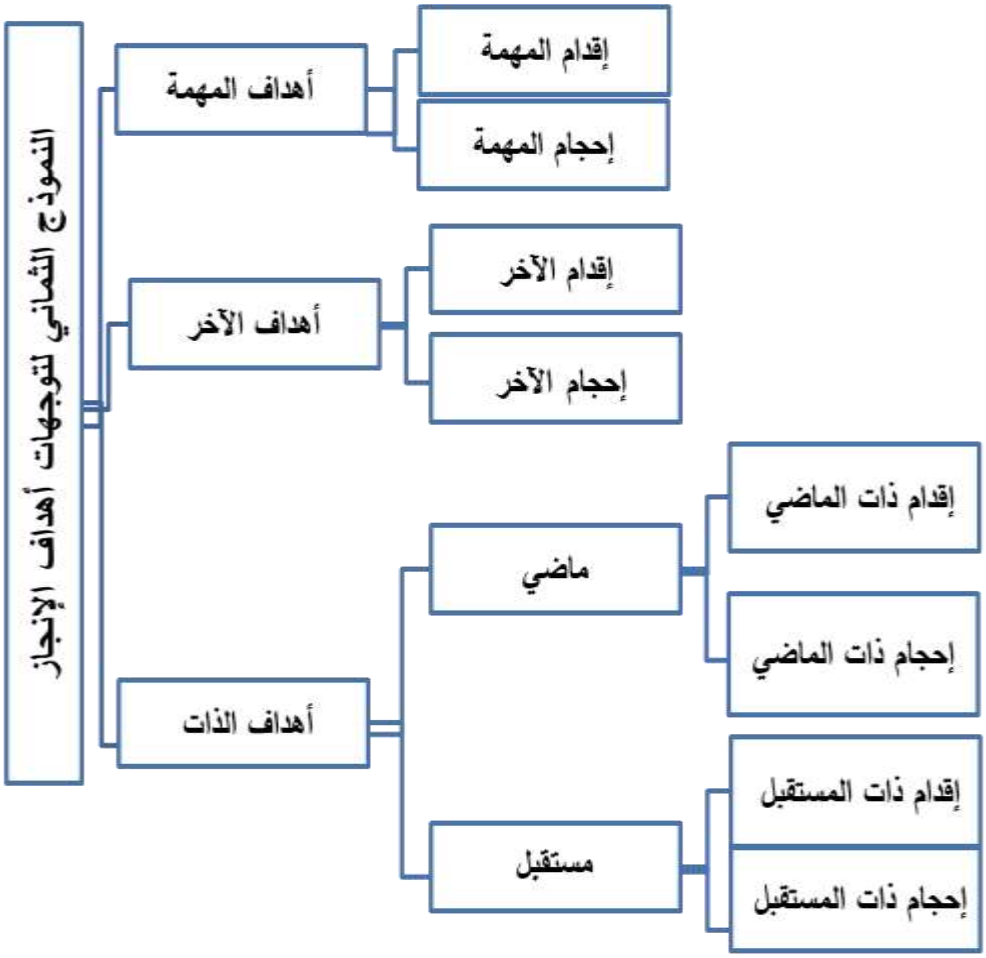
٧- أهداف إقدام ذات المستقبل: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي للأداء ويتم تحديد الكفاءة من حيث القدرة علي القيام بأداء أفضل في المستقبل.

٨- أهداف إحجام ذات المستقبل: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي للأداء ويتم تحديد الكفاءة من حيث تجنب القيام بأداء أسوء في المستقبل(Elliot et al, 2015).

ويوضح شكل ١النموذج الثماني لأهداف الإنجاز

شكل ١

النموذج الثماني لتوجهات أهداف الإنجاز(إعداد الباحثة)



إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من ٧٧٧ طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة الشعبة العامة كلية التربية بقنا– جامعة جنوب الوادي للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

عينة البحث: تكونت عينة البحث من ٢٨٠ طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة الشعبة العامة بإجمالى (٥٠) ذكور و (٢٣٠) إناث بالفرقة الثالثة الشعبة العامة كلية التربية بمتوسط عمر زمني قدره (٢١,٤٣) سنة، وانحراف معياري قدره (٤,٦٦٤) تم إشتقاقهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث الأصلي، كما جاءت في جدول ١

جدول ١

مجتمع البحث وعينته وفقا للتخصص والنوع

التخصص		النوع		إجمالي عدد الفرقة الثالثة	عينة البحث	
		ذكور	أناث		ذكور	أناث
الشعبة الأدبية	اللغة العربية والدراسات الإسلامية	17	62	79	9	40
	اللغة الفرنسية	16	51	67	4	7
	اللغة الإنجليزية	21	104	125	6	39
	التاريخ	8	20	28	2	12
	الفلسفة و الإجتماع	2	16	18	0	3
	الجغرافيا	8	44	52	4	19
	المجموع			369		
الشعبة العلمية	رياضيات	53	57	110	18	35
	فيزياء	1	6	7	0	0
	كيمياء	15	60	75	7	7
	العلوم البيولوجية والجيولوجية	8	93	101	0	68
	المجموع			293		
	المجموع				50	230
	المجموع الكلى للفرقة الثالثة			777	280	

أداة البحث:

مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية (إعداد الباحثة):

خطوات بناء المقياس:

الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب كلية التربية بقنا.

مصادر بناء المقياس:

تم الإطلاع على التراث السيكولوجى والدراسات السابقة في مجال توجهات أهداف الإنجاز مثل دراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة (Elliot,et al,. 2011)، ودراسة (Elliot,et al,.2015)، ودراسة (Méndez-Giménez,et al,. 2018)، ودراسة (Nicolas,et al,.2015) وبناء عليه تم بناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثماني.

صياغة مفردات المقياس:

تم بناء مقياس مكون من ٦٠ مفردة بصورته الأولية وتم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي وعددهم ١١ محكمًا، والذين كانت لهم دراسات أو أبحاث أو إسهامات في هذا المجال بهدف التعرف على مدى ملائمة المفردات وانتمائها للأبعاد المذكورة، ومدى السلامة اللغوية للمفردات ووضوحها، واقتراحات أو ملاحظات قد يرونها مناسبة، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة ويوضح جدول ٢ بعض المفردات التي تم تعديلها.

جدول ٢

المفردات التي تم تعديل صياغتها لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية

م	المفردات قبل التعديل	المفردات بعد التعديل
١	هدفي من الاستذكار هو إنهاء المهمة بشكل صحيح.	أنهي المهمة بشكل صحيح لتحقيق هدفي من الاستذكار.

م	المفردات قبل التعديل	المفردات بعد التعديل
٢	هدفي هو القيام بإتمام مهمة ما بالطريقة التي صممت لتنفيذها.	أقوم بتنفيذ المهام بالطريقة التي صممت لتنفيذها.
٣	عندما أجد صعوبة في حل مهمة ما أسعى إلى إيجاد حلول مقاربة لها في ضوء خبراتي السابقة.	أسعى إلى إيجاد حلول مقاربة لها في ضوء خبراتي السابقة عندما أجد صعوبة في حلها.
٤	عندما أفشل في إتمام مهمة صعبة أخطط لبذل المزيد من الجهد في المرة القادمة.	أخطط لبذل المزيد من الجهد في المرة القادمة عندما أفشل في إتمام المهمات الصعبة.
٥	أفضل أن أكون واثقًا من إجراء المهمة بنجاح قبل البدء فيها.	أكون واثقًا من إجراء المهمة بنجاح قبل البدء فيها.
٦	أحرص على مزاولة المتطلبات الدراسية أولًا بأول خوفًا من الفشل.	أحرص على تنفيذ المهام الأكاديمية أولًا بأول خوفًا من الفشل.
٧	أسعى جاهدا لإثبات كفاءتى في فهم المحتوى الدراسى بشكل جيد.	أبذل قصارى جهدي لإثبات كفاءتى في فهم المحتوى الدراسي بشكل جيد.
٨	أسعى للحصول على درجات مرتفعة لإثبات ذاتى وليس بهدف الحصول على المكافآت والجوائز.	أسعى للحصول على درجات مرتفعة لإثبات ذاتى. أسعى للحصول على المكافآت والجوائز لإثبات ذاتى.
٩	أتجنب الإجابة على الأسئلة غير المؤكدة خوفًا من أن تكون خاطئة أمام زملائي.	أتجنب الإجابة على أسئلة أساتذتى خوفًا من أن تكون خاطئة أمام زملائي.
١٠	أتجنب الفشل في أداء مهامى الأكاديمية مقارنة بزملائي.	أتجنب الفشل في أداء مهامى الأكاديمية خوفًا من آراء زملائي.

ويوضح جدول ٢ المفردات التي تم تعديل صياغتها لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية وفقا لأراء المحكمين.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٦٠) مفردة، يستجيب عليها المفحوص وفقًا لتدرج مقياس Likert الثلاثى (غالبًا، أحيانًا، نادرًا) لتقابل الدرجات (١,٢,٣) ويتم عكس هذه الدرجات في حالة المفردات المصاغة بشكل معكوس (السلبية) لتكون (٣,٢,١).

المعالجات الإحصائية:

وإستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية Spss26.

التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي للمقياس.

معامل الإرتباط المصحح للتحقق من صدق المقياس.

معًامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس.

نتائج الإجابة عن أسئلة البحث:

نتائج السؤال الأول

ينص على: هل يتمتع مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية بدرجة مقبولة من الصدق؟

وللتحقق من صحة نتيجة السؤال الأول تم إستخدام التحليل العاملي الإستكشافي، و معاملات الإرتباط المصححة للتحقق من الصدق.

أولًا صدق مفردات المقياس (Items Validity)

صدق التحليل العاملي:

وتم فحص البنية العاملية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٢٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة

بكلية التربية بقنا للتاكد من صلاحيته ومدى ارتباط المفردات بالأبعاد وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method والاعتماد على محك الجذر الكامن ≤ ١ الصحيح، وتم إجراء التدوير المائل بطريقة Promax والاعتماد على محك كايزر في حذف التشبعات الأقل من (٠.٣)، وقبل البدء في تحليل البيانات تم التحقق من مدى كفاية العينة للتحليل العاملي وجاءت النتائج كما مبينة في جدول٣

جدول ٣

اختبار كفاية العينة KMO

KMO and Bartlett's Test

Kaiser- Meyer - Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.800
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5803.473
	df	1326
	Sig.	.000

ومن بيانات جدول ٣ نجد أن قيمة KMO والتي تعبر عن درجة كفاية العينة كانت ,800 وهي قيمة كبيرة حيث أن القيمة الملائمة تكون أكبر من ,60 لذلك يعد حجم العينة ملائم للتحليل العاملي، كما تم التاكد من أن مصفوفة معاملات الارتباط ليست مصفوفة الوحده من خلال اختبار Bartlett's Test of Sphericity والذى بلغت قيمته (٥٨٠٣.٤٧٣) بدرجة حرية (١٣٢٦) وهى دالة إحصائيًا.

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود ٨ أبعاد تمثل قيمة (٥٠,٦٨٣%) من التباين الكلي لمصفوفة المكونات الأساسية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية بعد التدوير المائل(ن=٢٨٠) ويبين جدول ٣ نتائج التحليل العاملي الإستكشافي.

جدول (٣) تشبعات مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية بعد التدوير المائل (ن =٢٨٠)

م	المفردة	التشبعات							
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
1	أتجنب القيام بالمهام التي فشلت بها سابقًا.					,681			
2	أحاول عدم ارتكاب نفس الأخطاء التي حدثت معي في الماضي.					,728			
3	أدون ملاحظاتى أثناء مذاكرتي تجنبًا لنسيان ما ذاكرته.					,698			
4	أطلع على الامتحانات السابقة تفاديًا لما حدث معي سابقًا.					,694			
5	أتجنب استخدام نفس الطريقة التي أدت إلى الفشل سابقًا.					,728			
6	أتجنب الوقوع فيما وقع فيه بعض زملائي خلال المحاضرة.	-	-	-	-	-	-	-	-
7	أعزو فشلى في مهمة ما إلى نقص قدراتي وكفاءتى.				,475				
8	أتجنب المواقف التي سبق وأن أثرت سلبًا على علاقتي بزملائي					,680			
9	أقوم بالمهام الصعبة اعتقادًا				,650				

م	المفردة	التشبعات							
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
	بأن النجاح يأتي من الجهد الذي أبذله.								
10	أرى أن التعلم هو غاية في حد ذاته وليس وسيلة لتحقيق غاية.				,500				
11	أنهي المهمة بشكل صحيح لتحقيق هدفي من الاستذكار.				,647				
12	أقوم بالأنشطة الأكاديمية بشكل أفضل لتحقيق مكاسب معرفية.				,452				
13	أسعى إلى إيجاد حلول مقاربة لها في ضوء خبراتي السابقة عندما أجد صعوبه في حلها.		,785						
14	أفضل قيامي بالمهام التي قمت بها جيدًا في الماضي.		,838						
15	أستمتع بآراء الآخرين حول مدى آدائى للمهمة بشكل جيد.							-,462	
16	أعتقد أن الأخطاء الناتجة عن التعلم هي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم.				,611				
17	أحاول إيجاد حلول للمشكلات		,879						

م	المفردة	التشبعات							
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
	من خلال خبراتي السابقة.								
18	أحرص على التدريب على وسائل التكنولوجيا التعليمية الحديثة.	-	-	-	-	-	-	-	-
19	أسعى إلى الحصول على درجات مرتفعة أفضل من ذي قبل.		,644						
20	أستمتع بالأشياء التي أفعلها بشكل أفضل من السابق.		,899						
21	أبذل قصارى جهدي لإثبات كفاءتي في فهم المحتوى الدراسي بشكل جيد.				,647				
22	أسعى للحصول على درجات مرتفعة لإثبات ذاتي.				,520				
23	أحرص على عدم الوقوع في الخطأ أثناء أدائي مهمة معينة.						,657		
24	أتجنب أداء الأنشطة الأكاديمية بشكل غير صحيح.						,640		
25	أتجنب قيامي بالمهام الصعبة.						-,485		

م	المفردة	التشبعات							
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
26	أتجنب تقييم أدائى في المواد الدراسية بمدى نجاحى فيها.						,570		
27	أبذل قصارى جهدي في أداء مهمة ما تجنبًا للشعور بالفشل.						,559		
28	أهتم بتوسيع نطاق قدراتي المعرفية والأكاديمية من خلال القراءة المستمرة.			-,450					
29	أسعى إلى اكتساب العديد من الخبرات من خلال تعلم أشياء جديدة.			-,370					
30	أسعى للحصول على المكافآت والجوائز لإثبات ذاتى.						,397		
31	أتجنب مقارنتى بزملائي ذوي القدرات التحصيلية الضعيفة.	-	-	-	-	-	-	-	-
32	أتحدى ذاتي لإنهاء المهام الصعبة.				,327				
33	أتجنب الظهور بمستوى أداء ضعيف أمام زملائي.	-	-	-	-	-	-	-	-
34	أتجنب القيام بأي سلوك يظهر أنني غبي أمام أساتذتي وزملائي.	-	-	-	-	-	-	-	-

م	المفردة	التشبعات							
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
35	أحرص على البدء بالمهام السهلة أولًا تفاديًا للشعور بالإحباط من المهام الصعبة.						,319		
36	أثبت قدرتي الشخصية على إنجاز عمل ما من خلال التفوق على الآخرين.							,712	
37	أكون واثقًا من إجراء المهمة بنجاح قبل البدء فيها.				-,402				
38	أحرص على أداء مهامي الأكاديمية بشكل أفضل من الآخرين.							,742	
39	أشعر بالسعادة عند إتمامى بعض المهام المطلوبة دون حدوث أى أخطاء.							,703	
40	أسعى جاهدًا للحصول على عبارات الشكر والتشجيع من أساتذتي أمام زملائي.							,410	
41	أحرص على تنفيذ المهام الأكاديمية أولًا بأول خوفًا من الفشل.						,686		
42	أتجنب الإجابة على أسئلة أساتذتي خوفًا								,692

م	المفردة	التشبعات							
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
	من أن تكون خاطئة أمام زملائي.								
43	أتجنب الفشل في أداء مهامي الأكاديمية خوفًا من آراء زملائي .								,668
44	أسعى للحصول على أحكام جيدة من أستاذي بشأن كفاءتى فى المقررات الأكاديمية مقارنة بزملائي.	-	-	-	-	-	-	-	-
45	أسعى للمنافسة مع زملائي والتفوق عليهم.	-	-	-	-	-	-	-	-
46	أشعر بالخوف عندما يطلب مني إتمام مهمة معينه ليس على دراية بها أو غير ملم بها.								,505
47	أتجاهل نظرة الآخرين لي سواء بالسلب أو الايجاب.								,431
48	أفضل قيامي بالمهام التي تفيدني في المستقبل.			,810					
49	أسعى جيدًا لتحقيق طموحاتي مستقبلًا من خلال المذاكرة المستمرة.			,783					

م	المفردة	التشبعات							
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
50	أقوم بتنفيذ المهام بالطريقة التي صممت لتنفيذها.				,453				
51	أشارك زملائي في الرحلات التعليمية لممارسة ما تعلمته من خبرات وتطبيقه.	-	-	-	-	-	-	-	-
52	أحرص على اختيار المهام السهلة لضمان النجاح فيها.			,766					
53	أخطط لبذل المزيد من الجهد في المرة القادمة عندما أفشل في إتمام مهمة صعبة.			,809					
54	أفضل قيامي بالمهام الصعبة لإثبات كفاءتي.			,590					
55	أتجنب اختيار المهام الصعبة خوفًا من الفشل فيها.	,863							
56	أحاول تحسين مهارات التواصل لدي تجنبًا لوقوعي في موقف محرج مستقبلًا.	,783							
57	أضع أهدافا سهلة التحقيق تجنبًا للإحباط.	,846							
58	أحرص على ترتيب أفكاري قبل الإجابة على	,823							

م	المفردة	التشبعات							
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
	أسئلة أساتذتي تفاديًا للأخطاء.								
59	أستجيب لنصائح ذوي الخبرة تفاديًا من الوقوع في الخطأ.	,856							
60	أركز على تحسين جوانب الضعف لدي تجنبًا لحدوث مشكلات مستقبلًا.	,793							
الجذور الكامنة		7,434	4,560	3,498	2,933	2,402	2,042	1,846	1,642
نسبة التباين المفسر		14,296	8,769	6,726	5,639	4,619	3,926	3,551	3,158
نسبة التباين المفسر الكلي = 50,683									

ويتضح من جدول ٣ أنه تم استخلاص (٨) أبعاد استوعبت نسبة (٥٠,٦٨٣%) من التباين الكلى، فيما استوعب البعد الأول نسبة (١٤,٢٩٦%) من التباين المفسر واستوعب البعد الثاني نسبة (٨,٧٦٩%) من التباين المفسر، واستوعب البعد الثالث نسبة (٦,٧٢٦%) من التباين المفسر، واستوعب البعد الرابع نسبة (٥,٦٣٩%) من التباين المفسر، واستوعب البعد الخامس نسبة (٤,٦١٩%) من التباين المفسر، واستوعب البعد السادس نسبة (٣,٩٢٦%) من التباين المفسر، واستوعب البعد السابع نسبة (٣,٥٥١%) من التباين المفسر، واستوعب البعد الثامن نسبة (٣,١٥٨%) من التباين المفسر.

وبلغت قيمة الجذر الكامن للبعد الأول (٧,٤٣٤)، بينما بلغ الجذر الكامن للبعد الثاني (٤,٥٦٠)، وبلغ الجذر الكامن للبعد الثالث (٣,٤٩٨)، في حين بلغ الجذر الكامن للبعد الرابع (٢,٩٣٣)، وبلغ الجذر الكامن للبعد الخامس (٢,٤٠٢)، وبلغ الجذر الكامن للبعد السادس (٢,٠٤٢)، بينما بلغ الجذر الكامن للبعد السابع (١,٨٤٦)، وبلغ الجذر الكامن للبعد الثامن (١,٦٤٢).

وبلغ عدد المفردات المستبعدة (٨) مفردات وهى تلك المفردات التي بلغ تشبعها اقل من (,3) والتي تتمثل في المفردات التالية (٦,١٨,٣١,٣٣,٤٤,٤٥,٥١) وكذلك المفردات التي تشبعت على أكثر من عاملين والمتمثلة في المفردة (٣٤)، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس بعد إجراء التحليل العاملي الإستكشافي (٥٢) مفردة.

أبعاد المقياس

١- ويتضح من البعد الأول إنه يتكون من ست مفردات وهما (٥٥، ٥٩، ٥٧، ٥٨، ٦٠، ٥٦)، وأن جذره الكامن (7,434)، ويسهم بنسبة (14,296) من التباين المفسر، بالاطلاع على محتوى الفقرات المكونة البعد الأول تبين أنها تدور حول تجنب قيام الأفراد بأداء أسوء في المستقبل (على سبيل المثال: أحاول تحسين مهارات التواصل لدي تجنبًا لوقوعي في موقف محرج مستقبلًا) ولذلك أمكن تسمية هذا البعد توجهات أهداف إحجام ذات المستقبل.

٢- ويتضح من البعد الثاني إنه يتكون من خمس مفردات وهما (٢٠، ١٧، ١٤، ١٣، ١٩)، وأن جذره الكامن (4,560)، ويسهم بنسبة (8,769) من التباين المفسر، وبالاطلاع على محتوى الفقرات المكونة البعد الثاني تبين أنها تدور حول إمكانية قيام الأفراد بأداء أفضل مما قاموا به سابقًا (على سبيل المثال: أستمتع بالأشياء التي أفعلها بشكل أفضل من السابق) ولذلك أمكن تسمية هذا البعد توجهات أهداف إقدام ذات الماضي.

٣- ويتضح من البعد الثالث إنه يتكون من سبع مفردات وهما (٤٨، ٥٣، ٤٩، ٥٢، ٥٤، ٢٨، ٢٩)، وأن جذره الكامن (3,498)، ويسهم بنسبة (6,726) من التباين المفسر، وبالاطلاع على محتوى الفقرات المكونة للبعد الثالث تبين أنه يدور حول إمكانية قيام الأفراد بأداء أفضل في المستقبل (على سبيل

المثال: أسعى جيدًا لتحقيق طموحاتي مستقبلًا من خلال المذاكرة المستمرة)، ولذلك أمكن تسمية هذا البعد توجهات أهداف إقدام ذات المستقبل.

٤- ويتضح من البعد الرابع إنه يتكون من ١١مفردة وهما (٩، ١١، ٢١، ١٦، ٢٢، ١٠، ٧، ٥٠، ١٢، ٣٧، ٣٢)، وأن جذره الكامن (2,933)، ويسهم بنسبة (5,639) من التباين المفسر، وبالاطلاع على محتوى الفقرات المكونة للبعد الرابع تبين أنه يدور حول إمكانية قيام الأفراد بالمهام على أكمل وجه (على سبيل المثال: أنهي المهمة بشكل صحيح لتحقيق هدفي من الاستذكار)، ولذلك أمكن تسمية هذا البعد توجهات أهداف إقدام المهمة.

٥- ويتضح من البعد الخامس إنه يتكون من ست مفردات وهما (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨)، وأن جذره الكامن (2,402)، ويسهم بنسبة (4,619) من التباين المفسر، وبالاطلاع على محتوى الفقرات المكونة للبعد الخامس تبين أنها تدور حول إمكانية تجنب قيام الأفراد بأداء أسوء مما قاموا به سابقًا (على سبيل المثال: أحاول عدم ارتكاب نفس الأخطاء التي حدثت معي في الماضي) ولذلك أمكن تسمية هذا البعد توجهات أهداف إحجام ذات الماضي.

٦- ويتضح من البعد السادس إنه يتكون من ثماني مفردات وهما (٤١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٥، ٣٠، ٣٥)، وأن جذره الكامن (2,042)، ويسهم بنسبة (3,926) من التباين المفسر، وبالاطلاع على محتوى الفقرات المكونة للبعد السادس تبين أنه يدور حول إمكانية تجنب قيام الأفراد بالمهام بشكل سئ (على سبيل المثال: أحرص على عدم الوقوع في الخطأ أثناء أدائي مهمة معينة)، ولذلك أمكن تسمية هذا البعد توجهات أهداف إحجام المهمة.

٧- ويتضح من البعد السابع إنه يتكون من خمس مفردات وهما (٣٨، ٣٦، ٣٩، ١٥، ٤٠)، وأن جذره الكامن (1,846)، ويسهم بنسبة (3,551) من التباين المفسر، وبالاطلاع على محتوى الفقرات المكونة للبعد السابع تبين أنه يدور حول إمكانية قيام الأفراد بأداء أفضل من الآخرين (على سبيل المثال:

أحرص على أداء مهامي الأكاديمية بشكل أفضل من الآخرين)، ولذلك أمكن تسمية هذا البعد توجهات أهداف إقدام الآخر.

٨- ويتضح من البعد الثامن إنه يتكون من أربع مفردات وهما (٤٢، ٤٣، ٤٦، ٤٧)، وأن جذره الكامن (1,642)، ويسهم بنسبة (3,158) من التباين المفسر، وبالاطلاع على محتوى الفقرات المكونة للبعد الثامن تبين أنه يدور حول إمكانية تجنب قيام الأفراد بأداء أسوء من الآخرين (على سبيل المثال: أتجنب الفشل في أداء مهامي الأكاديمية خوفًا من آراء زملائي) ولذلك أمكن تسمية هذا البعد توجهات أهداف إحجام الآخر.

ثانيا صدق مفردات المقياس:

وللتحقق من صدق مفردات المقياس تم حساب معاملات الإرتباط المصححة لكل مفردة من مفردات المقياس بواسطة برنامج التحليل الاحصائى spss26، وذلك من خلال حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، وهذا المعامل يشير إلى صدق مفردات المقياس، ذلك بإعتبار بقية مفردات المقياس محكا للمفردة (محمد، ٢٠١٦، ٥٢٢) نقلا عن (سليمان،٢٠١٨)، ويبين جدول٤ معاملات الإرتباط المصححة لمفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية:

جدول (4) معاملات الارتباط المصححة لمفردات مقياس توجهات اهداف الانجاز الثمانية (ن= 280)

م	معاملات الارتباط المصححة	م	معاملات الارتباط المصححة	م	معاملات الارتباط المصححة	م	معاملات الارتباط المصححة
55	,796	49	,618	12	,473	27	,368
59	,770	52	,362	37	,314	25	,308
57	,772	54	,586	32	,300	30	,412
58	,738	28	,376	1	,554	35	,309
60	,713	29	,304	2	,581	38	,544
56	,640	9	,409	3	,560	36	,560

م	معاملات الارتباط المصححة	م	معاملات الارتباط المصححة	م	معاملات الارتباط المصححة	م	معاملات الارتباط المصححة
20	,795	11	,409	4	,614	39	,497
17	,736	21	,381	5	,611	15	,200
14	,810	16	,401	8	,616	40	,311
13	,687	22	,323	41	,466	42	,417
19	,670	10	,484	23	,475	43	,337
48	,652	7	,485	24	,518	46	,338
53	,685	50	,300	26	,416	47	,300

ويتضح من جدول ٤ إن قيم معاملات الإرتباط المصصحة تشير إلي مستوي مقبول من صدق مفردات المقياس، وتتراوح قيم معاملات الإرتباط بين (,200) و(,810).

نتائج السؤال الثاني

ينص على: هل يتمتع مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية بدرجة مقبولة من الثبات؟

وللتحقق من صحة نتيجة السؤال الثاني تم إستخدام معامل Cronbach's Alpha، وطريقة التجزئة النصفية Split half للتحقق من الثبات.

أولًا ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للتحقق من ثبات مفرادت المقياس على مستوى المفردة ومستوى البعد بواسطة برنامج التحليل الاحصائى spss26 ويبين جدول٥ قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لمفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية:

جدول (5) قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لمفردات مقياس توجهات اهداف الانجاز الثمانية (ن= 280)

البعد الاول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة
55	,879	20	,857	48	,269	9	,631
59	,882	17	,870	53	,272	11	,631
57	,882	14	,854	49	,289	21	,636
58	,887	13	,882	52	,403	16	,632
60	,890	19	,885	54	,285	22	,644
56	,902	معامل الفا العام للبعد = ,893		28	,660	10	,609
معامل الفا العام للبعد = ,904				29	,627	7	,609
				معامل الفا العام للبعد = ,476		50	,650
						12	,613
						37	,711
						32	,702
						معامل الفا العام للبعد = ,707	

البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع		البعد الثامن	
رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة
1	,801	41	,474	38	,325	42	,432
2	,796	23	,455	36	,307	43	,497
3	,800	24	,444	39	,386	46	,493
4	,789	26	,490	15	,693	47	,530
5	,789	27	,509	40	,431	معامل الفا العام للبعد = ,600	
8	,788	25	,705	معامل الفا العام للبعد = ,512			
معامل الفا العام للبعد = ,822		30	,675				
		30	,493				
		35	,527				
		معامل الفا العام للبعد = ,705					

ويتضح من جدول ٥ أن قيم معاملات ألفا كرونباخ بعضها قيم مقبولة وبعضها الآخر قيم منخفضة إلى حد ما ، حيث نجد أن قيمة ألفا للبعد الأول أهداف إحجام ذات المستقبل (,904)، بينما بلغت قيمة ألفا للبعد الثاني أهداف إقدام ذات الماضي (,893)، وبلغت قيمة ألفا للبعد الرابع أهداف إقدام المهمة (,707)، بينما بلغت قيمة ألفا للبعد الخامس أهداف إحجام ذات الماضي (,822)، وبلغت قيمة ألفا للبعد الثامن أهداف إحجام الآخر (,600) وهى قيم مقبولة، بينما بلغت قيمة ألفا للبعد الثالث أهداف إقدام ذات المستقبل (,476)، وبلغت قيمة ألفا للبعد السادس أهداف إحجام المهمة (,556)، وبلغت قيمة ألفا للبعد السابع أهداف إقدام الآخر (,512) وهى قيم منخفضة إلى حد ما لذلك يفضل تحسينها وبفحص قيم معاملات الثبات الموجودة وجد انه يمكن رفع قيم معامل ثبات البعد الثالث بحذف المفردة 28 ، ورفع قيم معامل ثبات البعد السادس بحذف المفردة 25 ، ورفع قيم معامل ثبات البعد السابع بحذف المفردة 15 ، وجاءت النتائج كما موضحة بجدول ٦

جدول (6) قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ بعد حذف بعض المفردات.

البعد الاول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة
55	,879	20	,857	48	,515	9	,631
59	,882	17	,870	53	,521	11	,631
57	,882	14	,854	49	,534	21	,636
58	,887	13	,882	52	,629	16	,632
60	,890	19	,885	54	,547	22	,644
56	,902	معامل الفا العام للبعد = ,893		29	,828	10	,609
معامل الفا العام للبعد = ,904				معامل الفا العام للبعد = ,660		7	,609
						50	,650
						12	,613
						37	,711

البعد الاول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة
						32	,702
						معامل الفا العام للبعد = ,707	
البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع		البعد الثامن	
رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الفا بعد حذف المفردة
1	,801	41	,657	38	,582	42	,432
2	,796	23	,655	36	,571	43	,497
3	,800	24	,644	39	,614	46	,493
4	,789	26	,671	40	,717	47	,530
5	,789	27	,683	معامل الفا العام للبعد = ,693		معامل الفا العام للبعد = ,600	
8	,788	30	,675				
معامل الفا العام للبعد = ,822		35	,711				
		معامل الفا العام للبعد = ,705					

ويتضح من جدول ٦ إرتفاع قيم معامل ثبات الفا كرونباخ للبعد الثالث أهداف إقدام ذات المستقبل حيث كانت قيمته (,476) وبعد حذف المفردة ٢٨ إرتفعت قيمته إلى (,660)، بينما بلغت قيمة ألفا للبعد السادس أهداف إحجام المهمة (,556) وبعد حذف المفردة ٢٥ إرتفعت قيمته إلى (,705)، بينما بلغت قيمة ألفا للبعد السابع أهداف إقدام الآخر (,512) وبعد حذف المفردة ١٥ إرتفعت قيمته إلى(,693)، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس ٤٩ مفردة بعد حذف المفردات(٢٨، ٢٥، ١٥).

وتم إستخدام طريقة التجزئة النصفية Split half للتأكد من ثبات فقرات المقياس من خلال تجزئة فقرات المقياس إلى أسئلة فردية وأخرى زوجية وتم حساب

معامل إرتباط Gitman's coefficient حيث بلغت قيمته (,793) مما يشير إلـــى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس :

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية ٤٩ مفردة موزعة كما بجدول ٧

جدول ٧

جدول توزيع مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية على الأبعاد الفرعية

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات المكونة للبعد
أهداف إقدام المهمة	١ ، ٩ ، ١٧ ، ٢٥ ، ٣١ ، ٣٨ ، ٤٣ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩	١١
أهداف إحجام المهمة	٥ ، ١٣ ، ٢١ ، ٢٧ ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٤٥	٧
أهداف إقدام ذات الماضي	٢ ، ١٠ ، ١٨ ، ٢٦ ، ٣٢	٥
أهداف إحجام ذات الماضي	٦ ، ١٤ ، ٢٢ ، ٢٨، ٣٦، ٤١	٦
أهداف إقدام ذات المستقبل	٣ ، ١١ ، ١٩ ، ٣٣ ، ٣٩ ، ٤٤	٦
أهداف إحجام ذات المستقبل	٧ ، ١٥ ، ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٧ ، ٤٢	٦
أهداف إقدام الآخر	٤ ، ١٢ ، ٢٠ ، ٣٤	٤
أهداف إحجام الآخر	٨ ، ١٦ ، ٢٤ ، ٣٠	٤

تصحيح المقياس:

يحصل الطالب على درجات (١,٢,٣) للبدائل (غالبًا ، أحيانًا ، نادرًا) على الترتيب وتعكس هذه القيم في حالة المفردات السالبة لتكون (٣,٢,١) للبدائل الثلاثة على الترتيب، وبذلك تكون أعلى درجة على المقياس ٤٩×٣ = ١٤٧ وأقل درجة ٤٩×١ = ٤٩.

مناقشة النتائج:

نستنتج مما سبق إن الهدف الرئيسي من البحث هو التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية من حيث (الصدق – الثبات)، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

١- يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق، وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق التحليل العاملي الإستكشافي فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الإستكشافي عن وجود٨ أبعاد إستوعبت نسبة (50,683%) من التباين الكلي، وإتفقت هذه الدراسة مع الدراستين التي أجراهما Elliot,et al(2015) في بحثه نتيجة لتصنيف أهداف الذات إلي ماضي ومستقبل، حيث ركزت الدراسة الأولى على وضح مقياس لتقييم الأهداف إقدام ذات المستقبل و الأهداف إحجام ذات المستقبل وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق التحليل العاملي الإستكشافي وصدق التحليل العاملي التوكيدي وقد أظهرت النتائج صدق عوامل المقياس، بينما ركزت الدراسة الثانية على إستخدام صدق التحليل العاملي التوكيدي لإختبار قابلية الفصل بين أهداف ذات الماضي وأهداف ذات المستقبل وقد أظهرت النتائج إمكانية الفصل بينهما إلا إنهما يندرجون تحت فئة أهداف الذات، وهذا نتيجة للدراسة التي أجراها Elliot,et al (2011) التي تناولت النموذج السداسي ٣×٢ الذي

يشمل (أهداف إقدام المهمة/ أهداف إحجام المهمة/ أهداف إقدام الذات/ أهداف إحجام الذات/ أهداف إقدام الآخر/ أهداف إحجام الآخر)، حيث أفاد Elliot, et al (2011) إلى ضرورة تقسيم أهداف الذات إلى ماضي ومستقبل، لينتج من خلال ما سبق النموذج الثماني الذى يشمل (أهداف إقدام المهمة/ أهداف إحجام المهمة/ أهداف إقدام ذات المستقبل/ أهداف إحجام ذات المستقبل/ أهداف إقدام ذات الماضي/ أهداف إحجام ذات الماضي/ أهداف إقدام الآخر/ أهداف إحجام الآخر)، وكذلك تم التحقق من صدق المقياس من خلال حساب معاملات الإرتباط المصححة، حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط المصححة بين (,200) و(,810) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

٢- يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، حيث تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ وتمثلت قيم الثبات في (,904، ,893، ,660، ,707، ,822، ,705، ,693، ,600) للأبعاد الثمانية على الترتيب، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب ثبات التجزئة النصفية Gitman's حيث كانت قيمتها (,793) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

التوصيات:

إجراء المزيد من البحوث والدراسات التربوية التي تتناول توجهات أهداف الإنجاز الثمانية وعلاقتها بالمتغيرات النفسية الآخرى.

إعداد برامج ودورات تدريبية وورش عمل لطلبة الجامعة لحثهم ومساعدتهم في تنمية الجوانب الإيجابية لتوجهات أهداف الإنجاز.

البحوث المقترحة:

١- نمذجة العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز الثمانية والاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة.

٢- نمذجة العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز الثمانية والضجر الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٣- إجراء بحوث تتضمن التحليل العاملي التوكيدي لتوجهات أهداف الإنجاز الثمانية.

مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب كلية التربية (الصورة النهائية)

بيانات عامة :

الاسم: ..... **النوع: ذكر( ) / أنثى ( )**

التخصص: علمي ( ) / أدبي ( ) **الفرقة:** .....

تاريخ الميلاد: ..... **الشعبة:** .....

عزيزي الطالب / الطالبة :

- فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبرعن توجهاتك نحو إقدامك أو إحجامك على المهام الأكاديمية المؤثرة في سلوكك وعملياتك المعرفية نحو مواقف الإنجاز.

المطلوب :

- ملء البيانات الشخصية بدقة.
- قراءة كل عبارة بعناية.
- الحرص على أن تكون إجابتك صريحة.
- اختيار بديل واحد فقط للإجابة من الثلاثة بدائل الموجودة (غالبًا ، أحيأنا ، نادرًا).
- عدم ترك أية عبارة بدون الإجابة عنها.

شكرًا لحسن تعأونكم ،،،

الباحثة.

م	المفردة	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١	أقوم بالمهام الصعبة اعتقادًا بأن النجاح يأتي من الجهد الذي أبذله.			
٢	أستمتع بالأشياء التي أفعلها بشكل أفضل من السابق.			
٣	أفضل قيامي بالمهام التي تفيدني في المستقبل.			
٤	أحرص على أداء مهامي الأكاديمية بشكل أفضل من الآخرين.			
٥	أحرص على تنفيذ المهام الأكاديمية أولًا بأول خوفًا من الفشل.			
٦	أحاول عدم ارتكاب نفس الأخطاء التي حدثت معي في الماضي.			
٧	أتجنب اختيار المهام الصعبة خوفًا من الفشل فيها.			
٨	أتجنب الإجابة على أسئلة أساتذتي خوفًا من أن تكون خاطئة أمام زملائي.			
٩	أنهي المهمة بشكل صحيح لتحقيق هدفي من الاستذكار.			
١٠	أحاول إيجاد حلول للمشكلات من خلال خبراتي السابقة.			
١١	أخطط لبذل المزيد من الجهد في المرة القادمة عندما أفشل في إتمام مهمة صعبة.			
١٢	أثبت قدرتي الشخصية على إنجاز عمل ما من خلال التفوق على الآخرين.			
١٣	أحرص على عدم الوقوع في الخطأ أثناء أدائي مهمة معينة.			
١٤	أتجنب استخدام نفس الطريقة التي أدت إلى الفشل سابقًا.			
١٥	أستجيب لنصائح ذوي الخبرة تفاديًا من الوقوع في الخطأ.			
١٦	أتجنب الفشل في أداء مهامي الأكاديمية خوفًا من آراء زملائي .			
١٧	أبذل قصارى جهدي لإثبات كفاءتي في فهم المحتوى الدراسي بشكل جيد.			
١٨	أفضل قيامي بالمهام التي قمت بها جيدًا في الماضي.			
١٩	أسعى جيدًا لتحقيق طموحاتي مستقبلًا من خلال المذاكرة المستمرة.			

م	المفردة	غالبًا	أحيانا	نادرًا
٢٠	أشعر بالسعادة عند إتمامى بعض المهام المطلوبة دون حدوث أى أخطاء.			
٢١	أتجنب أداء الأنشطة الأكاديمية بشكل غير صحيح.			
٢٢	أدون ملاحظاتى أثناء مذاكرتي تجنبًا لنسيأن ما ذاكرته.			
٢٣	أضع أهدافا سهلة التحقيق تجنبًا للإحباط.			
٢٤	أشعر بالخوف عندما يطلب مني إتمام مهمة معينه ليس على دراية بها أو غير ملم بها.			
٢٥	أعتقد أن الأخطاء الناتجة عن التعلم هى جزء لا يتجزأ من عملية التعلم.			
٢٦	أسعى إلى إيجاد حلول مقاربة لها في ضوء خبراتي السابقة عندما أجد صعوبه في حلها.			
٢٧	أتجنب تقييم أدائى في المواد الدراسية بمدى نجاحى فيها.			
٢٨	أطلع على الامتحانات السابقة تفاديًا لما حدث معي سابقًا.			
٢٩	أحرص على ترتيب أفكاري قبل الإجابة على أسئلة أساتذتي تفاديًا للأخطاء.			
٣٠	أتجاهل نظرة الآخرين لي سواء بالسلب أو الايجاب.			
٣١	أسعى للحصول على درجات مرتفعة لإثبات ذاتي.			
٣٢	أسعى إلى الحصول على درجات مرتفعة أفضل من ذي قبل.			
٣٣	أفضل قيامى بالمهام الصعبة لإثبات كفاءتى.			
٣٤	أسعى جاهدًا للحصول على عبارات الشكر والتشجيع من أساتذتي أمام زملائي.			
٣٥	أبذل قصارى جهدي في أداء مهمة ما تجنبًا للشعور بالفشل.			

م	المفردة	غالبًا	أحيانا	نادرًا
٣٦	أتجنب القيام بالمهام التي فشلت بها سابقًا.			
٣٧	أركز على تحسين جوانب الضعف لدي تجنبًا لحدوث مشكلات مستقبلًا.			
٣٨	أرى أن التعلم هو غاية في حد ذاته وليس وسيلة لتحقيق غاية.			
٣٩	أحرص على اختيار المهام السهلة لضمأن النجاح فيها.			
٤٠	أحرص على البدء بالمهام السهلة أولًا تفاديًا للشعور بالإحباط من المهام الصعبة.			
٤١	أتجنب المواقف التي سبق وأن أثرت سلبًا على علاقتي بزملائي			
٤٢	أحاول تحسين مهارات التواصل لدي تجنبًا لوقوعي في موقف محرج مستقبلًا.			
٤٣	أعزو فشلى في مهمة ما إلى نقص قدراتي وكفاءتى.			
٤٤	أسعى إلى اكتساب العديد من الخبرات من خلال تعلم أشياء جديدة.			
٤٥	أسعى للحصول على المكافآت والجوائز لإثبات ذاتى.			
٤٦	أقوم بتنفيذ المهام بالطريقة التي صممت لتنفيذها.			
٤٧	أقوم بالأنشطة الأكاديمية بشكل أفضل لتحقيق مكاسب معرفية.			
٤٨	أكون واثقًا من إجراء المهمة بنجاح قبل البدء فيها.			
٤٩	أتحدى ذاتي لإنهاء المهام الصعبة.			

المراجع

أبو هلال، ماهر محمد و درويش، خليل نمر (٢٠٠٥). البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلبة المدارس وطلبة الجامعة: دراسة للدافعية في إطاري علم النفس الاجتماعي والشخصية. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية – الجامعة الأردنية*، ٣٢(١)، ١٠٠-١١٤.

أحمد، حجاج غانم (٢٠١٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز وأثره على مستوي الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥(٨٦)، ١٢٥-١٨٠.

الحربى، مروان بن علي (٢٠١٣). نمذجه التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة وإستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة التربوية – جامعة تكريت*، ٢٧(١٠٨)، ٣٤٥-٣٨٣.

الطيب، عصام علي (٢٠١١). الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١(٧٣)، ٣٥٣-٤٥٢.

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

الوطبان، محمد بن سليمان(٢٠١٣). توجهات أهداف الإنجاز: نموذج ٢×٢ بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج ٢×٢) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الأنسانية* والإدارية، ع٣، ٧٥-١٢١.

حليم، شيري مسعد (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١١٢، ٢٩٧-٣٣٨.

سليمان، شيماء سيد(٢٠١٨). نمذجة التأثيرات السببية بين التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعي والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بقنا. *مجلة كلية التربية- جامعة جنوب الوادي، ٣١*(١)، ٣٨٤-٤٧٥.

سمكري، أزهار ياسين (٢٠١٨). توجهات الهدف ومعتقدات الكفاية الذاتية وعلاقتها بحل المشكلة الإبداعي في ضوء التخصص الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى. عالم التربية، *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ع٦١، ج٥، ١٤-٥٠.

عبد الغنى، إسلام أنور وسعيد، نسرين محمد (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي ٣×٢) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية – جامعه أسيوط*، ٣٤(٣)، ١-٨٣.

عثمان، هديل السيد(٢٠١٨). توجهات أهداف الإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى الشخصية وعلاقتهما بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *كلية التربية – جامعة المنصورة*، ١-٢٠٣.

محاسنة، أحمد ، العلوأن، أحمد و العظامات، عمر(٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبه الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٥(٢)، ١٤٩-١٦٦.

محمد، فاطمه عبد المنعم(٢٠٢٠).التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة جنوب الوادى*، ع٢٤، ٢٢٤-٢٥٧.

محمود، حسن سعد و أحمد، إبراهيم سيد (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي وإتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية – جامعه أسيوط*، ٣٥(٤)، ١-٥١.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.

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

Berry,L,S.(2007). Achievement Goal Orientation and Hope: Predicting Success on the ACT. Aurora University,1-146.

Brondino,M. Raccanello,D.& Pasini,M.(2014). Achievement Goals as Antecedents of Achievement Emotions: The 3 X 2 Achievement Goal Model as a Framework for Learning Environments Design.*Adv.Intell.Soft Comput*.292,53-60.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrated approach. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.

Elliot,A.(1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals.*Educational Psychologist*,34,169-189.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 461-475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.

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

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.

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

Grant, H., & Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.

Maehr, M., & Anderman, E. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93(5), 593-610.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.

Marzano, R.J. (2003). What works in schools: *Translating Research into action*. Alexandria: ASCD.

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.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*,89(4),710.

Nazarieh,M.(2015). A Brief History of Achievement Goals Orientations Theory and its Development. *Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences (BEST: JHAMS)*.1(2),49-58.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Ning,H,K .(2017).Factor Structure and Criterion Validity of Potential- Based Achievement Goals: Evidence for a Bi Factor Model. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 37(2) 239–243.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Raccanello,D. Brondino,M. Pasini,M and De Bernardi,B.(2014). The Assessment of Motivation in Technology Based Learning

Environments: The Italian Version of the Achievement Goal Questionnaire-Revised. *Adv.Intell.Soft Comput.*292,37-44.

Slavin, R. E. (2000). Educational psychology: Theory and practice. *Pearson Education*. New Jersey.

Urdan, T., & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student's motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250.

Yang, Y. Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3x2 Achievement Goal Model in Predicting Online Student Test Anxiety and Help-Seeking. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 32(1), 1-16.