بروفيلات توجهات أهداف التحصيل وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة

د. تامر شوقى ابراهيم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن بروفيلات توجهات أهداف التحصيل لدي طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي. تألفت العينة من ٤٩٦ من طلاب الجامعة (١٠٠ ذكور ٢٠,١٦%، ٣٩٦ إناث ٧٩,٨٤% " ، تمتد أعمارهم من ١٨ سنة حتى ٢٤ سنة، م للعمر = ٢١,٠٩ ، ع =٢,٣٥)، وطبقت عليهم مقاييس توجهات أهداف التحصيل، والاستحقاق الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي (كلها من إعداد الباحث). ومن خلال استخدام تحليل التجمعات، وتحليل التباين أحادي الإتجاه، كشفت الدراسة عن النتائج التالية: وجود ثلاثة بروفيلات متمايزة وهي الاحجام المرتفع/ الاتقان المتوسط(ن = ٢٠٤)، والاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع(ن = ١٥٩)، و الاحجام المتوسط/ الاتقان المنخفض(ن = ١٣٣)، ووجود فروق دالة عند مستوي ٠,٠٠١ بين البروفيلات الثلاثة في كل من بعدي الاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق، والعزو الخارجي) لصالح البروفايل الأول، وأبعاد الاحتراق الأكاديمي (الاستنفاد الانفعالي، والفعإلية الاكاديمية المنخفضة ، واللامبالاة) لصالح البروفايل الثالث، ونوقشت نتائج الدراسة فى ضوء الدراسات السابقة، والإطار النظرى.

بروفيلات توجهات أهداف التحصيل وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة

د. تامر شوقى ابراهيم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة :

تحتل أهداف التحصيل مكانة خاصة في العملية التربوية، حيث يندمج الطلاب في أنشطة التعلم بدوافع مختلفة للوصول إلي أهداف معينة، وهو ما يُعرف بتوجهات أهداف التحصيل، حيث يسعي البعض إلي التعلم من أجل اكتساب واتقان المعلومات (توجه الإتقان/ الاقدام)، بينما يكون لدي البعض الاخر الدافعية للحصول علي احكام ايجابية من الاخرين علي ادائهم (توجه الاداء/ الاقدام)، ويركز اخرون علي تجنب الأحكام السلبية علي ادائهم (توجه الآداء/ الاحجام)، في حين يحرص بعض الطلاب علي تجنب فقدان ما لديهم من معلومات ومعارف (توجه الإتقان/ الاحجام).

وأهداف التحصيل هي تفضيلات الطلاب الاستعدادية أو الموقفية لتبني الأنماط المختلفة من الأهداف في السياقات الدراسية (Shin et al., 2020) ، كما تمثل أهداف الطلاب المتصلة بطموحاتهم في التعلم (Madamürk et al., 2021) ، وتشكل توجهات أهداف التحصيل لدي الطلاب انفعالاتهم، ومعارفهم، وسلوكهم المرتبط بالتحصيل (Wormington & Linnenbrink-Garcia, 2016). وعلى مدى العقود الماضية أصبح مجال أهداف التحصيل أحد المجالات البارزة في دراسة الدافعية، والذي جذب اهتمام الباحثين بإعتبار أن الآداء الأكاديمي يعتمد بدرجة كبيرة علي تلك الأهداف، وترجع أهمية توجهات الأهداف إلي ارتباطها بالعديد من النواتج الأكاديمية وغير الأكاديمية مثل النمو المعرفي، والتحصيل الاكاديمي، والصحة النفسية، بل والاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب

(Jansen et al., 2020)، ويتفق كل من Litaliena et al., (2017), Zheng et al., (2019)علي أن أهداف التحصيل تعتبر منبئات رئيسة للنواتج الاكاديمية المختلفة.

مع ذلك قد يتبني الطلاب أهدافا متعددة بشكل متأن في البيئات الدراسية، ويشتركون في تفضيلهم لأنماط معينة من الأهداف وهو ما يُعرف ببروفيلات الأهداف. وعلى الرغم من أن دراسات عديدة فحصت مسببات أهداف الإنجاز بشكل منفصل وتأثيراتها على النواتج التربوية، فإن الابحاث في مسببات وعواقب بروفيلات أهداف التحصيل لا تزال قليلة(Schwinger et al., 2016)، ويوصي(2017) .Litaliena et al بضرورة أن يتجاوز الباحثون النظرة التقليدية إلي أهداف الإتقان بإعتبارها جيدة مقابل أهداف الآداء بإعتبارها سيئة إلي التركيز على منظور بروفيلات الأهداف. ويقترح منظور الأهداف المتعددة أن تبني أكثر من نمط من الأهداف يؤدي إلى فوائد أكبر من تبني نمط واحد فقط (Hornstra et al.,2017) .

وتستهدف الابحاث القائمة علي البروفيلات – من خلال استخدام المنحي المركز علي الشخص – إلي استكشاف الفروق بين الأفراد اصحاب تلك البروفيلات في المتغيرات المرتبطة بالتعلم، وكذلك تحديد علاقة تلك البروفيلات بالنواتج النفسية المختلفة (Lee et al., 2017, Liu et al.,2020).

ويري الباحث أن متغيري الاستحقاق الاكاديميAcademic entitlement ، والاحترق الاكاديمي من المتغيرات ذات الاهمية في المجال التربوي والتي من الأهمية فحص علاقتها ببروفيلات أهداف التحصيل.

من ناحية، وفيما يتعلق بالاستحقاق الاكاديمي، زادت في العقود الاخيرة بشكل كبير ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي، وأصبحت مشكلة شائعة الإنتشار في المؤسسات التعليمية. ويمثل الاستحقاق في التعليم تحولا في فكر الطلاب من اعطاء القيمة والأهمية للتعلم إلي اعطاء قيمة أكبر لمجرد النجاح بغض النظر عما اذا كان ذلك مصحوبا بالتعلم أم لا (Peirone & Maticka-Tyndale ,2017)، وبالتالي أصبح الطلاب يتحملون مسؤلية أقل عن نجاحهم الأكاديمي، ويتوقعون تلقيهم مكافأت عإلية عن جهدهم القليل، ويوجهون اللوم إلي المعلمين إذا منحوهم تقديرات ضعيفة <(Taylor et al.,2015)

يعتبر الاستحقاق الاكاديمي قضية رئيسة مثيرة للقلق وذلك في ضوء مظاهر السلوك السلبية التي يظهرها الطلاب ذوو الاستحقاق الاكاديمي في حجرات الدراسة مثل الإحساس الملل، أو الغضب، أوالاعتراض علي الدرجات بأسلوب غير لائق (Reysen et al., 2017)، فضلا عن بذلهم جهودا قليلة في التعليم واعتقادهم أنهم يستحقون النواتج الايجابية بالرغم من قدراتهم الضعيفة (Khojasteh & Keener, 2018) . ولذلك يقرر الكثير من الأساتذة في التعليم العالي وجود ضغوط متزايدة من الطلاب ذوي الاستحقاق لمنحهم امتيازات غير جديرين بها (Crone et al., 2020) . وبسبب تأثيراته الضاره في المجال التربوي اكتسب مفهوم الاستحقاق اهتماما متزايا لدي الباحثين (Khojasteh & Keener, 2018, Kopp, Zinn et al., 2011) . وحتي الآن توجد قلة في الأبحاث النظامية في الاستحقاق لدي طلاب الجامعة، وهناك حاجة إلى مزيد من الدراسات للحصول علي معارف اضافية متصلة به (Boswell, 2012) ، ويؤكد (Bonaccio et al., 2016) علي ضرورة أن تركز الابحاث المستقبلية علي فهم منبئات ونواتج الاسحقاق الاكاديمي.

وفي ضوء ذلك يعتبر الاستحقاق الاكاديمي أحد المتغيرات المتصلة بتوجهات أهداف التحصيل هي التي من المهم فحصها امبريقيا. ويشير Reinhardt (2012) إلي أنه بسبب أن الطلاب ذوو الاستحقاق يبحثون عن طرق للحصول على التقديرات مقابل بذل جهد ضئيل، فمن المحتمل أكثر أن تكون لديهم توجهات الأهداف المركزة علي الأداء.

ومن ناحية أخري، تعتبر ظاهرة **الاحتراق الأكاديمي academic burnout** منتشرة لدي الطلاب في كافة المراحل التعليمية ، بل ويخبر الطلاب في المجالات الاكاديمية الاحتراق النفسي بدرجة أكبر من نظرائهم في المجالات المهنية الأخري، وذلك بسبب أن الضغوط الأكاديمية التي يلاقونها تفوق أحيانا قدراتهم علي مواجهتها (Bask & Salmela-Aro, 2013) ، وعندما يفشل الطلاب في المواجهة الفعالة لتلك الضغوط فإنهم يعانون من **الاحتراق** (Seong et al., 2021).

والطلاب الذين يعانون من الاحتراق النفسي تنتشر لديهم مشكلات نفسية مثل الاكتئاب، و تقدير الذات ، والهناء المنخفض ، والوجدان السلبي، كما تكون لديهم معدلات أعلي من التغيب، وسوء الآداءالأكاديمي ، وسوء التكيف الدراسي (Liu et al., 2020,

(Seong et al., 2021, Tang, Upadyaya, & Salmela-Aro,2021) ، وتكون لديهم طموحات اكاديمية منخفضة(Widlund et al., 2021) ، ويزداد احتمال تعرضهم للمشكلات الصحية مثل أمراض القلب (Madigan, & Curran, 2021, Maya et al., 2020). وفي ضوء ذلك يري Cooper et al.(2017), Widlund et al. (2021) أن الاحتراق الاكاديمي يمثل مشكلة لدي الطلاب، ويسهم في العديد من االنواتج التربوية والاكاديمية ، وتحتاج علاقة الاحتراق الاكاديمي بتلك النواتج إلي فهم أكثر. ويؤكد Seong et al . (2021) علي أن الباحثين يجب أن يوجهوا اهتماما خاصا بدراسة العوامل التي تؤثر على الاحتراق الأكاديمي، ويشير Liu et al.(2020) إلي أنه من خلال الوضع في الاعتبار التأثيرات الضارة للاحتراق الاكاديمي على الطلاب، فإن استكشاف مسبباته يعتبر مفيدا في تقديم استبصارات لبرامج التدخل المستقبلية. ويري الباحث أن توجهات أهداف التحصيل تعتبر أحد المتغيرات المؤثرة قي الاحتراق الاكاديمي.

وفي ضوء ما سبق تسعي الدراسة الحالية إلي استكشاف بروفيلات توجهات أهداف التحصيل لدي طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي.

مشكلة الدراسة :

نبعت مشكلة الدراسة من عدة مؤشرات في الأدبيات يصنفها الباحث إلي عدة محاور كما يلي:

المحور الاول : مبررات دراسة بروفيلات أهداف التحصيل:

يذكر Lee et al.(2017) أنه ما اذا كان من المرغوب فيه بالنسبة للطلاب أن يتبنوا أهدافا متعددة في نفس الوقت قد أثار جدلاً كبيرًا في الأدبيات ، ويري Schwinger et al.(2016) أن الأبحاث التي تفحص مسببات وعواقب بروفيلات أهداف التحصيل لا تزال قليلة، ويتفق كل من Jansen et al,(,2016), Loa et al.(2017) علي أنه بالرغم من أن أهداف التحصيل تعتبر مفاهيم نفسية متمايزة، فإن الفرد يمكنه تبني أهداف متعددة ما يحسن من نواتج التحصيل. وفي ضوء ذلك قُدمت العديد من التوصيات المتعلقة بأهمية فحص علاقات بروفيلات أهداف التحصيل بالنواتج المعرفية والوجدانية لدي الطلاب. ويري Schwinger et al.(2016) أن منظور الأهداف المتعددة أصبح مقبولًا على نطاق واسع

في مجال توجهات الأهداف، وأثار العديد من الدراسات التي تسعي إلي الكشف عن بروفيلات الأهداف وعلاقتها بالنواتج الأكاديمية لدي الطلاب ، ويتفق كل من Pastor et al.(2007), Wormington & Linnenbrink-Garcia(2016) علي أنه لا يزال هناك جدال حول أي من بروفيلات الأهداف التي يمكن أن تؤدي إلى النواتج الايجابية بدرجة أكبر من غيرها ، ويعتبر المنحي المتمركز حول الشخص مهما في الاجابة علي هذا السؤال، مع ذلك تظل الابحاث المستخدمة ذلك المنحي محدودًة.

المحور الثاني: مبررات دراسة علاقة توجهات أهداف التحصيل بالاستحقاق الأكاديمي:

وردت العديد من الإشارات في الادبيات علي محدودية الأبحاث التي أجريت علي مسببات الاستحقاق الأكاديمي مثلا ينفق كل من Fromuth et al.(2019), Reysen et al.(2017) علي أنه بالرغم من تنامي الأبحاث في مجال الاستحقاق النفسي بوجه عام، فإنه يوجد نقص في الأبحاث في مجال الاستحقاق الأكاديمي بوجه خاص. وقد بدأ الاهتمام بمفهوم الاستحقاق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة منذ أن تم تقديمه في الأدبيات في عام ١٩٩٤ ، مع ذلك فقد أجريت أبحاث امبريقية قليلة حول هذا الموضوع (Wasieleski et al., 2014)، بل أن هيكل المعارف الإمبريقية حول الاستحقاق الاكاديمي لا يزال محدودا (Boswell, 2012)، ويشير Sohr-Preston, & Boswell(2015) إلي أن فهم الباحثين لهذا المفهوم يظل محدودا مقارنة بالمفاهيم الآخرى في علم النفس، ولذلك يوصي McLellan, & Jackson(2017) أن الأبحاث المستقبلية يجب أن تركز على تحديد الاستحقاق الأكاديمي وفهم أبعاده المتعددة.

ويوجد الكثير الذي يجب فهمه في ضوء مصاحبات ونواتج الاستحقاق لدى الطلاب (Bertl et al., 2019)، ويري Fromuth et al.(2019) أنه هناك ابحاث محدودة متعلقة باستكشاف علاقة الاستحقاق بالسلوكيات والمدركات الاكاديمية لدى الطلالب، ويذكر Sohr-Preston, & Boswell(2015) أن الأبحاث الامبريقية في مسببات ونواتج الاستحقاق الاكاديمى لا تزال في بدايتها، ويري **Ifill-Fraser(2019)** أن العوامل المسهمة في الاستحقاق الأكاديمي تبدو أنها متعددة الأوجه، وغير واضحة. ويؤكد كل من

Bertl et al.(2019), Freis, & Hansen-Brown(2021) علي أنه توجد حاجة لتحديد محددات الاستحقاق الاكاديمى ومصاحباته لدي الطلاب.

يري الباحث أن مفهوم أهداف التحصيل هو أحد العوامل ذات الصلة بالاستحقاق الاكاديمى والتي تستحق الفحص الامبريقي.

حيث يذكر Reinhardt(2012) أن الطلاب ذوو الاستحقاق قد يكونون لديهم توجه نحو الآداء بدرجة أكبر من التوجه نحو الإتقان. وفي سياق الاستحقاق الأكاديمي ، فإن توجه الآداء الاحجام من المحتمل أن يسبب استجابات الاستحقاق ، يليه توجه الآداء الإقدام(حيث يسعي الطلاب إلي الحصول على درجات أفضل من الاخرين) ,Reinhardt) (2012، ووجدت دراسة Jackson et al., (2011) علاقات دالة بين توجه الآداء الاحجام والاستحقاق الاكاديمي.

المحور الثالث: مبررات دراسة علاقة توجهات أهداف التحصيل بالاحتراق الأكاديمي:

يشير Cooper et al.(2017) إلي أن الاحتراق المهني يعتبر موضع اهتمام الباحثين منذ السبعينيات، ومع ذلك ، في ضوء المطالب الأكاديمية المتزايدة، والمستويات المرتفعة من التوتر النفسي لدي طلاب الجامعات ، بدأ الباحثون الاهتمام بفحص الاحتراق النفسي في مجال التعليم العإلي، (أي الاحتراق الاكاديمي) ، ويؤكد Tang et al.(2021) علي أن كيفية وقاية الطلاب من الاحتراق الاكاديمي أو مساعدتهم على التعافي منه هو موضوع مهم بالنسبة للباحثين والمعلمين، ويذكر Maya et al.(2020) أن الاحتراق الاكاديمي تم اشتقاقه من أدبيات الاحتراق المهني ليطبق علي السياق الأكاديمي، وهو من المفاهيم التي من الأهمية استقصاءها . وعلى الرغم من أن مجموعة كبيرة من الأبحاث قد فحصت كيف ترتبط أهداف التحصيل بالانماط المتعددة من النواتج النفسية، فإن القليل يعتبر معروفا عن كيف ترتبط هذه الأهداف بالاحتراق النفسي (Tuominen-Soini et al., 2008)

وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحإلية في الاسئلة التإلية :

١. ما البروفيلات المتمايزة المحتملة التي يمكن أن تتجمع لأفراد العينة وفقاً لتوجهات أهداف التحصيل المختلفة لديهم ؟

٢. هل توجد فروق بين بروفيلات توجهات أهداف التحصيل في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق، والعزو الخارجي)؟
٣. هل توجد فروق دالة احصائياً بين بروفيلات توجهات أهداف التحصيل في أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الاستنفاد الانفعالي، والفعإلية الاكاديمية المنخفضة ، واللامبالاة)؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن بروفيلات الطلاب في توجهات أهداف التحصيل وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية مثل الإستحقاق الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي ، وتفسير تلك العلاقات.
- تقديم اطار نظري متكامل يتضمن متغيرات الدراسة الحإلية (توجهات أهداف التحصيل، والاستحقاق الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي) بشكل تكاملى مما قد يثرى الأدبيات العربية فى هذه المجالات.
- اعداد بعض المقاييس النفسية مثل مقاييس توجهات أهداف التحصيل، والاستحقاق الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة مما قد يمثل إضافة الى مجال القياس النفسى.

أهمية الدراسة :

أولا : الأهمية النظرية :

١. تنبثق أهمية الدراسة الحإلية من أهمية المتغيرات التى تتناولها والتى تحتل أهمية رئيسة في مجال علم النفس التربوي سواء بالنسبة للطلاب، والمعلمين، والمربيين، والمدراء، كما أن تلك المتغيرات لها تأثيرات مهمة علي نواتج التعلم لدي الطلاب.
٢. تنبع أهمية الدراسة الحإلية من كونها إحدى الدراسات العربية القليلة –فى حدود علم الباحث – التى تتناول بروفيلات توجهات أهداف التحصيل ، وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي.

ثانيا : الأهمية التطبيقية :

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن :

١- إعداد برامج نفسية وتربوية لتنمية توجهات أهداف التحصيل التي تتسم بالإيجابية (مثل توجهات الإتقان الاقدام) ، أو لتقليل التوجهات السلبية (مثل الآداءالاحجام) .

٢- إعداد برامج نفسية لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .

٣- إعداد برامج نفسية وتربوية لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .

مصطلحات الدراسة :

١. **توجهات أهداف التحصيل:Goal Achievement Orientations** يعرفها الباحث بإعتبارها " ميول الطلاب أو دوافعهم للمشاركة والمثابرة في مواقف التعلم والتحصيل، وللاندماج في المهام التعليمية والاكاديمية المختلفة، والتي تعتبر ذات صلة بطموحاتهم في التعلم، وقد تعكس هذه التوجهات ميولهم نحو اكتساب الكفاءة أو مجرد إظهارها في مواقف الانجاز، وتتضمن أربعة توجهات هي :

- **أهداف الإتقان الاقدا م Mastery Approach** يعرفها الباحث بإعتبارها ميل الطالب أو سعيه إلي اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات الجديدة والتمكن منها ، وإلي تحسين ذاته، وتنمية كفاءاته وقدراته في ضوء معايير داخلية محددة ذاتيا.
- **أهداف الآداء الإقدامPerformance–Approach** يعرفها الباحث بإعتبارها رغبة الطالب أو سعيه إلي تحقيق التفوق في الآداءعلي أقرانه، واظهاره أنه أكثر كفاءة منهم من خلال حصوله علي تقديرات أفضل منهم ، ومن ثم حصوله علي احكام ايجابية منهم، بغض النظر عن مدي اتقانه للتعلم.
- **أهداف الآداء الاحجام Performance Avoidance** يعرفها الباحث بإعتبارها ميل الطالب أو رغبته في تجنب اظهار نواحي القصور في قدراته أمام الآخرين، أو تجنب الآداء بشكل أسوأ من الآخرين حتي يتفادي تلقي الاحكام السلبية منهم .

- **أهداف الإتقان الاحجام Mastery Avoidance** يعرفها الباحث بإعتبارها ميل الطالب إلي تجنب اظهار عدم الكفاءة أو تجنب فقدان المعارف أو المهارات المختلفة التي يمتلكها، وخوفه من الفشل ، وتركيزه علي تحقيق انجازات فضل من انجازاته السابقة ، والكفاح من أجل تجنب عدم التعلم

٢. **الإستحقاق الأكاديمي : Academic Entitlement :**

ويعرفه الباحث بأنه " معتقدات الطالب ، أو توقعاته غير الواقعية بأنه يستحق – من أساتذته أو مؤسسته التعليمية – تلقي معاملة متميزة، أو إمتيازات او استثناءات خاصة (مثل الحصول علي تقديرات أعلي، ، أو إمكانية وصوله إلي المحاضرات في موعد متأخر)بشكل غير مبرر بالرغم من أنه يعتبر غير جدير بهذه الإمتيازات لأنها لا تتكافيء مع جهده، ولا مع أدائه الأكاديمي.

٣. **الاحتراق الاكاديمي Academic Burnout:**

يعرفه الباحث بإعتباره استجابة انفعإلية لدي الطالب للضغوط النفسية المرتبطة بالنواحي الأكاديمية ، وهومتلازمة تتضمن ثلاثة أبعاد متمايزة بشكل تصوري وهي الاستنفاد الانفعإلي، واللامبالاة اتجاه التعلم ، وانخفاض الفعإلية الاكاديمية، يمكن تعريفها كما يلي :

- **الاستنفاد الإنفعإلي Emotional Exhaustion** يعرفه الباحث بإعتباره مشاعر الارهاق، والإجهاد،والتعب المزمن الناتجة عن وجود تفاوت بين المطالب الأكاديمية المرتعة، وقدرات الطالب المنخفضة علي تحقيقها.
- **اللامبالاة Cynicism :** يعرفها الباحث بإعتبارها اتجاهات الطالب نحو المهام الدراسية والتي تتسم بالتباعد أو الانفصال عنها ، والتشكيك في جدواها، ورؤيتها بإعتباره غير مفيدة.
- **الفعإلية الاكاديمية المنخفضة :**

يعرفها الباحث بإعتبارها معتقدات الطالب في ضعف قدراته علي تحقيق الأهداف المتصلة بالمجال الاكاديمي مثل القدرة علي الاستذكار، أو النجاح الاكاديمي، او انجاز المهام المختلفة بشكل جيد.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

أولاً: توجهات أهداف التحصيل :

الأهداف – بوجه عام – هي تمثيلات ذهنية للنواتج النهائية المرجوة والتي ترتكز على المستقبل، ويتسم مفهوم الأهداف بخصائص مثل أنها ترتكز على موضوع ما، وتتصل بالمستقبل، وتفيد في توجيه السلوك، وقد تكون شيئا يلتزم الكائن الحي إما بالإقدام عليه أو الاحجام عنه(Hulleman et al., 2010). وتتعدد التعريفات التي قدمها الباحثون لتوجهات أهداف التحصيل منها أنها، الأغراض الأساسية التي من أجلها يشارك الفرد في الأنشطة المعتمدة على الكفاءة في المواقف المرتبطة بالإنجاز (Lee et al., 2017, Pastor et al., 2007)، كما أنها مجموعة من المفاهيم التي تحدد مصادر الدافعية أو ميول الطلاب نحو اكتساب الكفاءة أو إظهارها في مواقف الانجاز (Zafarmand et al., 2014, Zheng et al. ,2020) ، وهي أيضا دوافع الطلاب للإنجاز والمثابرة في دراستهم (Litaliena et al., 2017) ، وهي مناحي الأفراد للإندماج في مواقف الانجاز (Chen et al., 2018)، وهي أيضا مجموعة من المعتقدات التي تعكس الأسباب التي لدى الطلاب للمشاركة في المهام الأكاديمية،(Chen, & Wong, 2015, Liu et al., 2020)، كما أنها ميول الطلاب لتبني أنواع معينة من الأهداف والنواتج في مواقف التحصيل(Ståhlberga et al., 2019) ، وهي تفضيلات الطلاب للأنماط المختلفة من الأهداف التي تقود السلوك في سياقات الانجاز(Shin et al., 2020) ، وهي كذلك أهداف الطلاب المتصلة بطموحاتهم في التعلم (Madamürk et al., 2021)، كما أنها تمثيلات معرفية تركز على المستقبل ، وتوجه السلوك نحو الحالات التي يسعى الأفراد إلى الاقتراب منها أو تجنبها (Holzer et al., 2022)

يعرف الباحث توجهات أهداف التحصيل بإعتبارها " ميول الطلاب أو دوافعهم للمشاركة والمثابرة في مواقف التعلم والتحصيل، وللاندماج في المهام التعليمية والاكاديمية المختلفة ، والتي تعتبر ذات صلة بطموحاتهم في التعلم، وقد تعكس هذه التوجهات ميولهم نحو اكتساب الكفاءة أو مجرد إظهارها في مواقف الانجاز، وقد تتسم أهداف الانجاز بالإقدام أو الاحجام، أو الإتقان أو الاداء"

خصائص توجهات أهداف التحصيل:

تعتبر اشكالية التعريفات التصورية لأهداف التحصيل هي احدي القضايا المثيرة للتحدي في ابحاث أهداف التحصيل، وعلى مدى العقود الماضية تم تعريف أهداف التحصيل وقياسها بطرق مختلفة(Jansen et al., 2016) ، من جهة أخري تتسم توجهات أهداف التحصيل ببعض الخصائص مثل:

١. تمثل مصادر دافعية للطلاب للإنجاز والمثابرة في مواقف التحصيل ، وقد تكون سمات استعدادية أو حالات موقفية، وتوجه السلوك، وتفسر لماذا يحاول الطلاب تحقيق ناتج نوعي ما، وكيف يفكرون ويسلكون في مواقف التحصيل ، لذلك فهي تتضمن أوجه شبه مع الدوافع motives ، والكفاحات الشخصية (George, & Richardson, 2019)

٢. تشكل وجدان الأفراد، ومعارفهم، وسلوكهم المرتبط بالتحصيل (Wormington & Linnenbrink-Garcia, 2016)

٣. لا يُنظر إلي توجهات الأهداف على أنها أقطاب متضادة ولكن يمكن اعتبارها مكملة لبعضها البعض (فقد يكون الفرد مرتفعا في توجه ما، ومنخفضا في توجهات أخري) (Zafarmand et al., 2014)

٤. يمكن التعبير عن نفس النمط من توجهات أهداف التحصيل بمصطلحات مختلفة ، فمثلا أهداف الإتقان قد يتم التعبير عنها باعتبارها أهداف التوجه نحو المهمة ، أو نحو التعلم ، أو التحدي من أجل الإتقان ، أما أهداف الآداء فيمكن التعبير عنها بأهداف التوجه نحو الأنا ، أو القدرة النسبية ، أو تحسين الذات ، وهذا يتفق مع ما كشفت عنه دراسة (Hulleman ,et al.,2010) – من خلال مراجعة (٢٤٣) دراسة سابقة لأهداف التحصيل – أن الباحثين يستخدمون عناوين مختلفة لنفس المفاهيم، ومع ما أكد عليه Loa et al.(2017) انه في أبحاث أهداف التحصيل يستخدم الباحثون مسميات مختلفة لنفس المفاهيم.

٥. تعتبر طموحات موجهة نحو الهدف، ودوافع للإندماج في مواقف الإنجاز ومهام التعلم(Holzer et al.,2022)

نظريات أهداف التحصيل:

أولا: نظرية الاستثمار الشخصي Personal investment theory (PIT)
(McInerney, 2012; McInerney & Ali, 2006)

وتركز على دراسة الدافعية في البيئات متعددة الثقافات، وتفترض أن الثقافة لها تأثيرعلى الدافعية ، وتهتم بتفسير كيف يختار الأشخاص استثمار طاقتهم ووقتهم في مهام محددة، ، وتفترض أنه ليس بالضرورة أن يستثمر كل الافراد من نفس الثقافة جهودهم في مجموعة متماثلة من الأنشطة، وتفترض وجود أربعة أنماط من الأهداف هي :

١. أهداف الإتقان تشمل الاندماج في المهام (أي اهتمام الطالب بالمهام الأكاديمية، وتحسين كفائته الشخصية)، والجهد (أي استعداد الطالب لبذل الجهد ، والمثابرة على المهام) .
٢. أهداف الآداء تشمل المنافسة (أي رغبة الطالب في الأداء الأكاديمي بشكل أفضل من الآخرين)، والقوة الاجتماعية (رغبة الطالب في تحقيق القيادة الاجتماعية من خلال العمل الأكاديمي) .
٣. الأهداف الاجتماعية تشمل الانتماء (أي بحث الطالب عن فرص للتعاون مع الطلاب الآخرين في العمل الأكاديمي)، والاهتمام الاجتماعي (أي اهتمام الطالب يالآخرين، والسعي لمساعدتهم في سياق العمل الأكاديمي)
٤. الأهداف الخارجية تشمل التقدير praise(سعي الطالب للحصول على التقدير الاجتماعي والثناء على جهده الأكاديمي) والمكافأة reward(سعي الطالب للحصول على مكافآت ملموسة علي العمل الأكاديمي، مثل الشهادات والجوائز)
(McInerney, 2012; McInerney & Ali, 2006)

ثانيا: نظرية أهداف التحصيل(AGT) Achievement goal theory

وضعها Dweck(1986) ، **وهي من النظريات الرئيسة في الدافعية، وتركز علي** تفسير **سلوكيات** الطلاب **المرتبطة بمواقف** االتحصيل(**التوجهات الدافعية**)، وتفترض أن الطلاب:

- ينمون نظريات شخصية للانجاز والتي تجعلهم لديهم استعدادات للعمل بطريقة اما موجهة نحو الآداء، أو الإتقان (Nerstad et al., 2018) ، وهذه الاستعدادات تولد أساليب دافعية مختلفة تقود إلي عواقب معرفية، ووجدانية وسلوكية مختلفة (George, & Richardson, 2019)
- يمتلكون مدركات لكل من انفسهم، وللأهداف التعليمية وللمهام و لأدائهم في الفصل، كما يمتلكون الدافعية للتعلم (Zafarmand et al,, 2014)

وقد تطورت تلك النظرية علي النحو التالي :

أولا: المنحي الثنائي (نظرية العاملين 2- factor): بشكل اصلي صنف Ames(1992); Dweck, (1986) أهداف التحصيل في ضوء الكفاءة، إلي فئتين هما : أهداف الإتقان (سعي الطالب إلي اكتسابه المعارف والمهارات الجديدة) (Chen, & Wong, 2015) ، وفيها يتميز الطلاب بالتركيز علي تحقيق التعلم والتحسين الذاتي، وأن يصبحوا أكثر كفاءة (Neroni et al., 2018) ، والسعي إلى التمكن من مادة التعلم، وتحقيق الفهم الاعمق لها، وتبني معايير محددة ذاتيا لتقييم أدائهم (Shih, 2018)، وأهداف الآداء(أي إظهار الكفاءة للآخرين) ، وتشير إلي سعي الطالب للتميز علي الاخرين وأن يبدو كفئا في ضوء معايير اجتماعية خارجية (Ståhlberga et al.,, 2019) ، ويتميز فيها الطلاب بالسعي إلي الحصول على أحكام مفضلة على كفاءتهم، وبذلهم الجهد في مهمة ما بغرض إظهار كفاءتهم مقارنة بالاخرين (Pastor et al.,2007).

ثانيا : إطار أهداف التحصيل الثلاثي (نظرية العوامل الثلاثة 3-factor) : افترض Elliot & Harackiewicz (1996) أن أهداف الآداءيمكن فهمها دقة إذا تم التمييز بين أهداف الآداءالإقدام، وأهداف الآداءالاحجام، بما يتسق مع ما كشفت عنه الدراسات من أن أهداف الآداء ترتبط في نفس الوقت بكل من النواتج الايجابية والسلبية كما أن التمييز بين الإقدام ، والإحجام يعتبر سائدا في جميع مجالات علم النفس . .وفي ضوء هذه الأدلة وضع Elliot & Harackiewicz (1996) التصور الثلاثي لتوجهات الأهداف الذي تضمن بالاضافة إلي توجه الإتقان، كل من توجه الآداء الإقدام، ووتوجه الآداءالإحجام.

أهداف الآداء الإقدام تتضمن سعي الطالب إلي التفوق علي أقرانه من خلال الحصول علي تقديرات أفضل منهم (Chen, & Wong, 2015) ، ويتميز الطلاب فيها بالاعتقاد ان مهاراتهم تغتبر ثابتة ولا يمكن تنميتها ، وبالتإلي يكون هدفهم هو الآداء بشكل جيد فقط ، واثبات جدارتهم الذاتية وتفضيل تلقي أحكام ايجابية حولها (McCreary et al., 2019)

أهداف الآداءالاحجام تشير إلي ميل الطالب إلي تجنب اظهار عدم الكفاءة للاخرين والتي قد تؤدي إلي اصدارهم أحكام غير مرغوبة عليه (Chen, & Wong, 2015)، ويتسم الطلاب فيها بالهروب في مواجهة الصعوبات (Zafarmand et al.,2014) ، والسعي إلي منع اظهار عدم الكفاءة في المهام المختلفة للاخرين (Ariani, 2020) ، وإلى عدم الآداءبشكل أسوأ مقارنة بالآخرين (Pastor et al.,2007) ، وتكون لديهم دافعية خارجية ، وميل إلي استخدام ستراتيجيات التعلم السطحية (Zafarmand et al.,2014)، وإلي تجنب المواقف التي قد تدل علي عدم امتلاكهم الكفاءة (Madamürk et al., 2021) .

من ناحية أخري صنف بعض الباحثين Madamürk et al.(2021), Ståhlberga et al.(2019). أهداف الإتقان إلي فئتين هما: أهداف االإتقان الداخلي mastery–intrinsic : وتركز علي اكتساب معارف جديدة ، وأهداف الإتقان الخارجي mastery–extrinsic . أو أهداف الناتج وهي رغبة الطالب في الآداء بشكل جيد، واعتماده على محكات خارجية مثل الدرجات عند تقييمه لمدي تحقيق أهدافه .

ثالثا : التصنيف الرباعي لأهداف التحصيل (2 × 2): صنف Elliot & McGregor(2001) أهداف التحصيل في ضوء بعدين: الأول هو الكفاءة، والثاني هو اتجاه valence الكفاءة ، تؤكد الكفاءة علي ما اذا كان الفرد يعتبر مهتما بإتقان المهام، أو بمجرد الاداء فقط بشكل أفضل من الآخرين (الإتقان / الاداء)، بينما يركز اتجاه الكفاءة علي ما اذا كان الفرد يسعي إلي تحقيق نواتج ايجابية (الاقدام)، أو تجنب تحقيق نواتج سلبية (الاحجام)(Hulleman et al., 2010, Shih, 2018) ، وقد أدي المزج بين هذين

البعدين إلى أربعة توجهات للأهداف هي. الإتقان الإقدام، الاداء الإقدام، والاداء الاحجام ، والإتقان الاحجام

الإتقان الإقدام أي ميل الطلاب إلي استخدام استراتيجيات التعلم العميق ، وادراك المهام على أنها ذات قيمة ، والي امتلاك دافعية داخلية، واظهار المثابرة عند مواجهة الصعوبات(Hornstra et al., 2017) ، والاعتقاد ان مهاراتهم يمكن تنميتها، والاندماج في التعلم المنظم ذاتيا، وبذل الجهد لاكتساب المعارف الجديدة .(McCreary et al., 2019 Nerstad et al., 2018, Zhou & Wang, 2019)

أهداف الإتقان الاحجام وهي ميل الطالب إلي تجنب عدم التعلم قدر الإمكان، وتجنب فقدان اتقان المهارات أو المعارف الجديدة ، أو نسيانها وتجنب اظهار عدم الكفاءة (Chen, & Wong, 2015, Neroni et al., 2018) . ويتسم الطلاب فيها بعدم الرغبة في فقدان كفائتهم ، والخوف من الفشل، ، والرغبة في التفوق علي انجازاتهم السابقة ، والتركيز على تجنب عدم فهم المهام المختلفة (Ariani, 2020, Zhou, & Wang, 2019)

فيما بعد تم اضافة مفهوم خامس وهو أهداف الاحجام عن العمل work avoidance orientation (Neroni et al., 2018) ويشير إلى تجنب المهام المثيرة للتحدي في العمل المدرسي، وبذل أقل جهد ممكن فيها (Ståhlberga et al.,2019)، وهو الحالة التي فيها يكافح الفرد من أجل تحقيق النجاح بأقل جهد (Neroni et al., 2018,) ، كما أنه انخفاض الجهد المبذول في التعلم، وهو يعتبر نمطا من الاغتراب الاكاديمي ويمثل رغبة الفرد في اكمال المهام بسهولة بقدر الامكان(Madamürk et al., 2021)، بينما تشير أهداف الاحجام عن العمل إلي تجنب العمل المرتبط بالتعلم تمامًا، فإن أهداف الآداء الاحجام تعكس استهداف تجنب العلامات الدالة علي عدم الكفاءة (Tuominen-Soini et al.,, 2008)

يتبني الباحث في الدراسة الحالية الاطار الرباعي لأهداف التحصيل، للأسباب التالية:

أن هذا الاطار يغطي جميع توجهات الأهداف التي يحتمل أن يتبناها الطلاب، ويشير (Chen et al., 2018) إلي أنه بالرغم من أن نظرية توجهات أهداف التحصيل قد تطورت

عبر العقود السابقة، فإن النموذج الثلاثي يعتبر سائدا في الأدبيات، وهذا يبرز الحاجة إلي دراسة الاطار الرباعي. كما أن اطار العوامل الاربعة لم تتم دراسته بشكل كاف بواسطة الباجثين (Liu et al.,2020)، ويشير Jansen et al. (2016) إلي أن أهداف الإتقان الاحجام تعتبر هي الأقل بحثًا، وذلك في ضوء عدم توافر مقاييس تم التحقق من صحتها تقيس تلك الأهداف. ويذكر Lee et al.(2017) أنه بالرغم من أن بُعد الإتقان الإحجام له أسس نظرية، فإنه لم يكتسب الزخم في الدراسات السابقة في أهداف التحصيل.

كما يتبني الباحث منظور بروفيلات أهداف التحصيل:

يفترض هذا المنظور أن أي طالب لديه إمكانية تبني أهداف متعددة بشكل متان في المجال الأكاديمي، ويصنف الأفراد في ضوء تفضيلاتهم إلي أنماط معينة من الأهداف يشتركون فيها (Huang, 2016) ، وقد تكون بروفيلات أهداف التحصيل عامة لدي الطلاب مثل التحصيل عبر المجالات المختلفة ، أو نوعية مثل التحصيل في الرياضيات (Jansen et al., 2016) ، ويُستخدم المنحي المركز علي الشخص قي تحديد بروفيلات الطلاب في توجهات الأهداف (Pastor et al., 2007)، ويتلافي المنحي المركز علي الشخص أوجه النقد التي وجهت إلي المنحي المركز علي المتغير (Lee et al.,, 2017) كما يتميز بقدرته على استكمال النتائج المركزة على المتغير، بحيث يركز علي الأهداف المتعددة (Wormington & Linnenbrink-Garcia, 2016).

ومن خلال استغراق الباحث للأدبيات، وجد أن العديد من الدراسات التي تناولت بروفيلات أهداف التحصيل، فمثلا كشفت دراسة Tuominen-Soini et al.(2008) عن أربعة بروفايلات للدافعية لدي عينة من (٧٥٩) من طلاب المرحلة الثانوبة هي المتوجه نحو الإتقان، والمتوجه نحو النجاح)، والمتوجه نحو الاحجام ، والمحايد (Tuominen-Soini et al., 2008)، واظهرت دراسة Luo et al. (2011) علي عينة من تلاميذ الصف التاسع في سنغافورة وجود أربعة بروفيلات للأهداف هي الأهداف المتعددة المرتفعة، والإتقان المعتدل، والإتقان المعتدل /الآداءالمرتفع، والمتوجه نحو الاقدام.

ومن خلال تبني منظور الأهداف ثلاثي البعد، توصلت دراسة Schwinger & Wild (2012) إلي تحديد ثلاثة بروفيلات لأهداف التحصيل في عينة من أطفال

المدارسالابتدائية، وهي: بروفايل الأهداف المتعددة المرتفعة، وبروفايل الأهداف المتعددة المعتدلة، والبروفايل المتوجه نحو الإتقان بشكل اساسي، وكشفت نتائج دراسة (Jansen et al.(2016علي عينة من (٧٢٢) من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي عن وجود ثلاثة بروفيلات في كل من اللغة والرياضيات في ثلاث مراحل زمنية ، وهي بروفايل الأهداف المتعددة، والبروفايل المتوجه نحو الإتقان، و والبروفايل المحايد / المعتدل.

وسعت دراسة Wormington & Linnenbrink–Garcia(2016) إلي مراجعة الدراسات التي استهدفت تحديد بروفيلات أهداف التحصيل، وعلاقتها بالنواتج الايجابية مثل الهناء ، والاندماج. وكشفت النتائج عن وجود عشرة أنماط من البروفيلات عبر الدراسات، وأن بروفيل (الإتقان المرتفع، والآداء المرتفع) هو الاكثر شيوعا وارتباطا بالنواتج الايجابية ، بينما كان بروفايل (الآداءالمنخفض، والاحجام عن العمل) هو الاقل ارتباطا بالنواتج الايجابية، وارتبطت جميع بروفيلات الأهداف المتوسطة، والأهداف المنخفضة بالنواتج السلبية. وعلي عينة مؤلفة من(٥٤٢) من تلاميذ المدارس الابتدائية الألمانية، كشفت دراسة Schwinger et al.(2016) عن وجود خمسة بروفيلات مختلفة هي (الأهداف المتعددة المرتفعة، والمعتدلة، والمنخفضة، والمتوجه نحو الإتقان، والمتوجه نحو الآداءالمعتدل)، ومن خلال استخدام تصميم طولي خلال ثلاث مراحل زمنية، وعلي عينة من (٧٢٢) من تلاميذ المدارس الابتدائية ، ومعلميهم(٦٨ معلما)، كشفت دراسة Hornstra et al.(2017) عن وجود بروفيلين هما بروفايل أهداف الإتقان المرتفعة، وبروفايل أهداف الآداءالاحجام المنخفضة، وكشفت دراسة Lee et al.(2017) علي عينة مؤلفة من (١٢١) من طلاب الجامعة عن وجود ثلاثة بروفيلات وهي (الإتقان / الأداء المنخفض جدًا ، والمنخفض، و المعتدل).

ومن خلال استخدام اطار أهداف التحصيل الرباعي، وعلي عينة مؤلفة من (٤٨٨) من طلاب الصفوف السابع والثامن من تايوان، كشفت دراسة Loa et al.(2017) عن وجود ثلاثة بروفيلات– لأهداف التحصيل في الرياضيات، في الصف السابع– هي(البروفايل سيئ التكيف maladaptive، والبروفايل المحايد، و البروفايل المتوجه نحو النجاح)، بينما قمثلت تلك البروفيلات في الصف الصف الثامن في (البروفايل الاحجامي ولكن متكيف،

والبروفايل المحايد، والبروفايل المتوجه نحو النجاح)، وكشفت **دراسة** (2020).Liu et al **عن** وجود خمسة بروفيلات للأهداف هي المرتفع في كل التوجهات، و،المنخفض في كل التوجهات، والمتوجه نحو للإتقان، والمعتدل في كل التوجهات، والمتوجه نحو نحو الاقدام.

تعليق : **من استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي :**

١. تنوع العينات المتضمنة في تلك الدراسات مثل: تلاميذ المرحلة الابتدائية ، أو تلاميذ المرحلة الاعدادية، أو طلاب الجامعة ، وتنوع عدد البروفيلات التي توصلت إليها ما بين بروفيلين ، أو ثلاثة بروفيلات، أو أربعة بروفيلات، أو خمسة بروفيلات
٢. كشفت الدراسات عن بروفيلات قد تكون تكيفية أو غير تكيفية، ومن أمثلة البروفيلات التكيفية (المتوجه نحو الإتقان، والمتوجه نحو النجاح) أو بروفيل (الإتقان المرتفع، والآداءالمرتفع) ، ومن أمثلة البروفيلات غير التكيفية (غير المبال، والمتوجه نحو الاحجام)، و(البروفايل سيئ التكيف)
٣. تنوع مصاحبات توجهات أهداف التحصيل بحيث تضمنت فعالية الذات، والاندماج، وتنظيم الذات، والدافعية الداخلية، والتقديرات المدرسية، والتحصيل الأكاديمي ، فضلا عن تنوع اطارات أهداف التحصيل المستخدمة بحيث تضمنت الاطار الثلاثي ، أو الاطار الرباعي.

وبصفة عامة يلاحظ – وفي حدود علم الباحث– وجود قلة في الدراسات التي تناولت علاقة بروفيلات أهداف الانجاز بكل من متغيري الدراسة الحالية، الاستحقاق الأكاديمي، والاحتراق الاكاديمي.

ومن الخصائص المميزة لبروفيلات الأهداف أنها قد تمثل استعدادات شخصية مستقرة نسبيًا، فمثلا أظهرت دراسة (2008).Tuominen–Soini et al وجود أربعة بروفيلات لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد استقرت هذه البروفيلات عبر الوقت، كما كشفت دراسة (2016).Jansen et al – علي عينة من تلاميذ الابتدائي – عن وجود ثلاثة بروفيلات أهداف، وقد ظل ٨٠٪ من أفراد العينة مستقرين في بروفيلات أهدافهم عبر مراحل القياس، علي النقيض فقد كشفت دراسات أخري عن امكانية حدوث تغيير في تلك البروفيلات، فمثلا كشفت دراسة ,(2016).Schwinger et al عن وجود خمسة بروفيلات لأهداف

التحصيل لدي عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية ، وقام أكثر من ٨٥٪ من الطلاب بتغيير بروفيلاتهم بمرور الوقت، كما كشفت دراسات أخري عن أن بروفيلات أهداف التحصيل تظهر استقرارًا قصير الامد ، وليس مطلقًا، فمثلا وجدت دراسة (Lee et al.(2017 ثلاثة بروفيلات لدي عينة من طلاب الجامعة على مدار فصل دراسي عبر ثلاث مراحل زمنية ، وقد قام حوإلي من ١٩ إلي ٥٤% بتغيير بروفيلاتهم عبر المراحل الزمنية، كما يمكن تعميم البروفيلات عبر الثقافات فمثلا كشفت دراسة (Litaliena et al.(2017 علي عينة مؤلفة من (٢٦٤٣) مراهقا من خمس ثقافات مختلفة (من مواطني استرإليا الاصليين، وغير الأصليين ، وامريكا ، والشرق الأوسط ، واسيا)، عن وجود خمسة بروفيلات متشابهة عبر تلك الثقافات، وقد تشابه منبئاتها ونواتجها، مع اختلاف تكرارها النسبي عبر الثقافات.

ثانيا : الاستحقاق الاكاديمي Academic Entitlement

ظهر مصطلح الاستحقاق الأكاديمي لأول مرة في الأدبيات كجزء من النرجسية في علم نفس الشخصية في الثمانينات من القرن الماضي، ولكن الافكار حول ثقافة الاستحقاق قُدمت لأول مرة في عام (1994) بواسطة Morrow، حيث لاحظ انهيارا في ثقافة الطلاب أدى بهم إلي النظر إلي التعليم بإعتباره سلعة، مما قد يقلل من إنجازهم الاكاديمي الاكاديمي (Brant & Castro,2019)

تعريف الاستحقاق الاكاديمي :

توجد العديد من التعريفات لمفهوم الاستحقاق الاكاديمي ومنها: أن الاستحقاق هو احساس عام لدي الفرد بأنه يستحق الكثير بدرجة أكبر من الآخرين (Kopp et al., 2011)، كما أنه معتقدات الطالب بأنه يجب أن يحصل علي النواتج الأكاديمية الإيجابية (مثل التقديرات المرتفعة) بغض النظر عن مستوى أدائه (Sessoms et al., 2016) ،وهو توقعات الطالب بحصوله علي النجاح الأكاديمي بدون تحمله المسؤلية الشخصية عن تحقيق ذلك، وعدم ممارسته الجهد الضروري (Taylor et al., 2015, Peirone & Maticka-Tyndale, 2017)، وهو أيضا اعتقاد الطالب بأنه يجب أن يتلقي تقديرات دراسية مرتفعة تأسيسا علي ما يسدده من مصروفات دراسية بغض النظر عن مستويات آدائه (Elias, 2017) ،كذلك هو معتقدات الطالب بأنه يستحق أن تُقدم له امتيازات أو خدمات

خاصة ، والتي تقع خارج مسؤليات المؤسسة التعليمية، أو أعضاء هيئات التدريس بها (Luckett et al., 2017) ،وهو أيضا اتجاهات الطالب المرتبطة بضرورة تحقيقه للنجاح الأكاديمي بغض النظر عن الجهد الشخصي الذي يبذله (Heffernan, & Gates, 2018) ، كما أنه اعتقاد الطالب في حقه في تلقي تقديرات ممتازة أو معاملة خاصة حتى ولو لم يكن مستحقا لها (Whatley et al., 2019)، وهو معتقدات الطالب غير الواقعية حول ما يجب أن يُقدم لهم من تقديرات، أو معاملة متميزة ، واتجاهاته نحو مطالبة أساتذته بمطالب لا يستحقها ، بالرغم من جهده الشخصي المتواضع (Fromuth et al., 2019) ، وهو أيضا شعور الطلاب بأنهم يجب أن تتم مكافاتهم، وأن يحصلوا علي امتيازات خاصة علي أي جهد يبذلونه نظير عملهم الاكاديمي (Fletcher et al., 2020)، كما أنه اعتقاد الطالب بأنه يستحق نواتج ايجابية أو تيسيرات أكاديمية بدرجة أكبر من زملائه الآخرين بشكل غير مستحق بغض النظر عن مستوي جدارته (Jackson et al., 2020, Zitek, & Jordan, 2021,)

يعرف الباحث الإستحقاق الأكاديمي بأنه " ميول الطالب، أو توقعاته غير الواقعية بأنه يستحق – من أساتذته أو مؤسسته التعليمية – تلقي معاملة متميزة، أو إمتيازات خاصة غير مبررة (مثل الحصول علي تقديرات أعلي، أو إمكانية وصوله إلي المحاضرات في موعد متأخر ، او الحصول علي استثناءات خاصة) بالرغم من أن هذه الإمتيازات لا تعتبر من مسؤليات لأساتذته، وأنه غير جدير بها لأنها لا تتكافيء مع جهده ، ولا مع أدائه الأكاديمي.

خصائص الاستحقاق الأكاديمي:

الاستحقاق الأكاديمي قد يكون سمة شخصية مستقرة ، أوحالة تتباين عبر الوقت، والمجالات المختلفة (Kopp et al., 2011) ، وقد يتميز بالتطرف حيث يتوقع الطالب تلقي كل شيء مقابل عدم تقديمه لأي شيئ (Frey, 2015)، وينتشر لدي بعض فئات الطلاب مثل الطلاب ذوو فعإلية الذا ت المنخفضة، أو الذين تنقصهم مهارات التعلم المنظم ذاتيا (McLellan, 2019, McLellan, & Jackson, 2017) ، وكشفت دراسة (Sohr–Preston, & Boswell, 2015) عن أن الاستحقاق الاكاديمي يعتبر أعلي لدى الطلاب الذكور، والطلاب ذوو عدم الامانة الاكاديمية، وذوو محل الضبط الخارجي ، وبالرغم من أن

بعض الاستحقاق الأكاديمي يمكن أن يكون مفيداً، فإن الكثير منه قد يتنبأ بالعواقب السلبية الأكاديمي (Fletcher et al., 2020)

وقد يظهر الطلاب الاستحقاق الأكاديمي من خلال سلوكيات مثل البحث عن التقديرات الأعلي، والمطالبة بالإستثناء من القواعد، والحصول علي امتيازات إضافية ، وإلقاء اللوم علي الأساتذة ، والتعبير عن الغضب عند تلقيهم تقديرات منخفضة (Crone et al., 2020) ، ويتولد الاحساس بالاستحقاق لدي الطلاب في مرحلة عمرية مبكرة من خلال الثناء غير المستحق الذي يوجهه الآباء إلي الأبناء. أما الإستحقاق الأكاديمي لدي طلاب الجامعات فيمكن عزوه الي التقديرات المتضخمة الممنوحة للطلاب في بعض المقررات مقابل جهدهم القليل مما يعزز معتقداتهم بأن النواتج الأكاديمية تُمنح ولا تُكتسب بالجهد (Boswell, 2012)، وقد يتضمن الاستحقاق الأكاديمي مجرد شعور الطالب بأنه يستحق أكثر مما يُعطي له بصرف النظر عن " الآخرين "، أو قد يتضمن شعوره بأنه يستحق أكثر من الآخرين(Brant & Castro, 2019) ، ويسهم في الاحساس بالاحباط لدي المعلمين، ويؤثر في قدرتهم علي أداء وظائفهم بشكل فعال (Heffernan, & Gates, 2018).

توجد فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، وغالبا ما تكون هذه الفروق لصالح الذكور وهو ما كشفت عنه دراسات كل من (Boswell, 2012, Whatley et al.,2019) علي عينات من طلاب الجامعة ، و قد ينظر إليه بإعتباره سمة مرضية، مع ذلك فإنه لا يعتبر دائما كذلك (McLellan, & Jackson, 2017)، ،وكشفت الدراسات السابقة عن ارتباط الاستحقاق الاكاديمي بالعديد من المتغيرات النفسية السلبية، مثل النرجسية بشكل ايجابي، وتقدير الذات ، والعرفان بشكل سلبي في دراسة (Keener, 2020) ، والقدرة العقلية العامة، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانبساطية، والثبات الانفعالي في دراسة (Bonaccio, et al.,2016) وسمات الصدق – التواضع، و سوء ادراك الطلاب لادائهم الاكاديمي في دراسة (Bertl et al., 2019) ، ومحل الضبط الخارجي، والدافعية الاكاديمية الاقل في دراسة (Fromuth, et al., 2019). من ناحية أخري، يتسم الطلاب ذوو الاستحقاق الأكاديمي ببعض الخصائص مثل الاعتقاد فيما يلي: أن السلوكيات التي تتسم بعدم الأمانة الأكاديمية مثل الغش تعتبر مقبولة(Elias, 2017) وأن المعلمين يتحملون

مسؤلية انجازهم الاكاديمي (Keener, 2020). ويجب أن يجيبوا علي أسئلتهم في أي وقت، وعندما لا يحدث ذلك، فإنهم يدركون أنفسهم بإعتبارهم ضحايا (Zitek, & Jordan, 2021)، ويجب أن تتم مكافأتهم لأسباب غير أكاديمية مثل الانتظام في الحضور الفصل، او دفع مصاريف الدراسة (Bertl et al., 2019)، وأنهم يستطيعون التحكم في سياسات الفصل (مثل تحديد مواعيد تسليم الواجبات) .(Crone et al., 2020)

بعض التفسيرات للاستحقاق الأكاديمي:

١. نموذج الاستهلاك الاكاديمي academic consumerism : ويفترض أن الطلاب يعتبرون " عملاء" يسددون مصروفات من أجل تعليمهم، وبالتإلي يستحقون الحصول علي نفس الرضا والخدمات التي يحصل عليها المستهلك في أي مجال آخر، وينظرون إلي خدمة العملاء بإعتبارها مستحقة لهم ، وهم علي حق دائما (Heffernan, & Gates, 2018). وكعملاء في المجال الأكاديمي فإن الطلاب يعتقدون أنهم يستحقون النواتج الأكاديمية الإيجابية، والتي لا تتطلب منهم بذل أي جهد (Ifill-Fraser, 2019,Sessoms et al.,2016).

٢- **الاحساس بالتفوق superiorityعلي الآخرين** : افترض Freis, & Hansen-Brown(2021) أن الإستحقاق يمكن أن ينشأ من خلال مدركات الافراد لتفوقهم علي الآخرين بسبب خصائصهم الداخلية، وبالتالي شعورهم بأنهم يستحقون نواتج جيدة ومعاملة خاصة.

٣- **الاستحقاق الأكاديمي كميكانيزم مواجهة:** من خلال الاستحقاق الأكاديمي يمكن للطلاب عزو المسؤلية عن ضعف آدائهم الاكاديمي إلي عوامل خارجية بدلا من الذات ، وبذلك فهو يقوم بوظيفة واقية للذات، ويدعم التحيز لصالح الذات (McLellan, 2019)

وتتضمن الأدبيات بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف التحصيل والاستحقاق الأكاديمي ، فمثلا:فحصت دراسة Reinhardt, (2012) - علي عينة مؤلفة من (٦٠٧) من طلاب الجامعة- علاقة توجهات أهداف التحصيل (وفقا للتصور الرباعي) بالاساحقاق الأكاديمي ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين الاستحقاق الاكاديمي وكل من توجهات الآداء الاحجام، والإتقان الاحجام، والآداء الاقدام، ووجود

علاقة سالبة بين الاستحقاق الاكاديمي وتوجه الإتقان الاقدام. وعلي عينة مؤلفة من (٢٥٥) من طلاب الجامعة هدفت دراسة Estes(2014) إلي فحص علاقات الاستحقاق الأكاديمي بكل من توجهات أهداف التحصيل، وفعإلية الذات الأكاديمية ، وكشفت النتائج عن وجود علاقات موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي وأهداف الآداءالإحجام، وعلاقات سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي وفعإلية الذات الأكاديمية، وعلاقات موجبة غير دالة بين الاستحقاق الأكاديمي والتوجه نحو أهداف الآداءالإقدام ، كما تنبأت كل من فعإلية الذات الأكاديمية وأهداف الإحجام بشكل دال ومستقل بالاستحقاق الأكاديمي.

وبصفة عامة لاحظ الباحث ندرة الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين يروفيلات توجهات أهداف التحصبل والاستحقاق الاكاديمي سواء في الأدبيات العربية أو الأجنبية.

ثالثا: الاحتراق الاكاديمي academic burnout :

تمت صياغة مصطلح الاحتراق منذ السبعينيات، وأُستخدم في الأصل لوصف حالات الاستنفاد، واللامبالاة، وعدم الالتزام التي تمت ملاحظتها لدي الأفراد الذين يعملون في المهن والخدمات الإنسانية القائمة علي وجود علاقات وتفاعلات الوجه للوجه مع الاخرين مثل الطب، والتمريض، والخدمة الاجتماعية (Capri et al., 2012). والاحتراق النفسي هو متلازمة تتميز بكل من الاستنفاد المرتفع، والامبالاة

المرتفعة، والفعالية الشخصية المنخفضة (Maslach & Jackson, 1986, Maslach et al., 996). وعلى الرغم من أن الاحتراق النفسي يعتبرمرتبطًا بالأعمال والمهن، فقد يسود أيضًا في السياق التربوي. ومع أن الطلاب لا يشغلون وظائف معينة، فإن الدراسة تعتبر سياقا يعمل فيه الطلاب، حيث تتشابه الانشطة التي بندمج فيه الطلاب (مثل الحضور والانتظام في الدراسية، والقيام بالواجبات، واجتياز الاختبارات، والحصول على الشهادات) مع مهام العمل (Madigan, & Curran, 2021, Salmela-Aro et al., 2009) بروفبلات.

تعريف الاحتراق الاكاديمي: يعتبر الاحتراق الاكاديمي نمطا خاصا من الاحتراق النفسي، وقد تعددت التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الاحتراق الاكاديمي، ومنها أنه متلازمة أو استجابة انفعإلية متعددة الأبعاد للضغوط النفسية، والتي تتضمن ثلاثة أبعاد متمايزة بشكل

تصوري، ولكنها مرتبطة امبريقيا وهي، احساس الطالب بالاستنفاد الانفعإلي من المهام والمتطلبات الاكاديمية ، والامبالاة تجاه الدراسة والانفصال عنها، وعدم الفعإلية فيما يتعلق بالانجاز الأكاديمي (Bask & Salmela-Aro, 2013, Salmela-Aroa & Reada, 2017, Tuominen-Soini et al., 2012)، وهو أيضا ظاهرة ان يكون الطالب مستنفدا انفعإليا، وعدم امتلاكه الدافعية ، وغير مندمج في العمل الاكاديمي (Tang et al.,2021) ، كما أنه الشعور بإنخفاض الكفاءة، وبالانهاك الانفعإلي، والاتجاه السلبي نحو التعلم بما ينعكس علي الاندماج الدراسي والآداءالاكاديمي، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي انخفاض الفعإلية الذاتية والاجتماعية، والانهاك الانفعإلي، واللامبالاة (ماجد محمد عثمان، منال علي محمد ،٢٠٢١)

ويري الباحث أنه علي الرغم من تعدد التعريفات التي قدمها الباحثون للاحتراق الأكاديمي، فإنها تتفق علي وجود ثلاثة مكونات جوهرية له وهي :

١. **الاستنفاد الانفعإلي:** وهو المرحلة الأولى للاحترلق ، ويعني مشاعر الارهاق المرتبطة بالدراسة، وخاصة التعب المزمن (Salmela-Aroa & Reada, 2017) ، كما يشير إلى الشعور بالإجهاد المرتبط بالمطالب الأكاديمية، والناتج عن حمل العمل الزائد (May et al., 2015, Schaufeli, et al., 2002) كما أنه الشعور بالاجهاد والاستنفاد الانفعإلي، واختلال التوازن بين المتطلبات الدراسية والقدرة علي تلبيتها (ماجد محمد عثمان، منال علي محمد ،٢٠٢١).

يتضمن **الاستنفاد الانفعإلي** بعض المظاهر مثل الشعور بالإرهاق، والتعب، والقلق، والاجهاد، وصعوبة النوم (Salmela-Aroa & Reada, 2017)

٢. **الامبالاة : وهي** اتجاهات الفرد التي تتسم بالتباعد عن العمل بشكل عام، وفقدان الاهتمام به، وعدم النظر إليه على أنه مفيد (Salmela-Aroa & Reada, 2017)، كما انها الاتجاه السلبي للطالب نحو الجوانب الاكاديمية (May et al.,2015, Schaufeli et al., 2002) ،

٣. **الفعإلية الأكاديمية المنخفضة (اللافعإلية) وتمثل المرحلة الأخيرة من الاحتراق الاكاديمي**، وتشير إلي المشاعر المنخفضة بالكفاءة ، فضلاً عن الإنجاز المنخفض

في المؤسسة (Salmela-Aro et al., 2009) ، كما أنها الشعور بعدم الكفاءة في التحصيل الدراسي (May et al.,2015) ، وتعني أيضا تدني الشعور بالكفاءة، والنظرة المحبطة للامور المتعلقة بالذات، والدراسة (ماجد محمد عثمان، منال علي محمد ،٢٠٢١).

تعليق :

يتضمن مفهوما الامبالاة والفعالية الأكاديمية المنخفضة بعض المظاهر مثل االتحصيل المنخفض، وفقدان الاهتمام، والشعور بخيبة الأمل، وعدم الكفاية– وهي تتشابه مع الأعراض الاكتئابية، ومع ذلك ، في حين أن مظاهر الضغط، والتعب، والقلق المرتبطة بالاكتئاب لا ترتبط بسياق معين، فإن الاحتراق في التعليم يعتبر محددا بالسياق الأكاديمي (Salmela-Aroa & Reada, 2017).

من ناحية أخري، أجريت بعض الدراسات التي تناولت غلاقة توجهات أهداف التحصيل بالاحتراق النفسي، فمثلا سعت دراسة (Tuominen-Soini et al.(2008 إلي الكشف عن العلاقة بين بروفيلات توجهات أهداف التحصيل والاحتراق المدرسي بإعتباره أحد مكونات الهناء الأكاديمي لدي عينة من (٧٥٩) من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود أربعة بروفيلات وهي : المتوجه نحو الإتقان، والمتوجه نحو النجاح، والمتوجه نحو التجنب، والمحايد، وارتبط البروفايل الموجه نحو النجاح بشكل ايجابي، والبروفايل الموجه نحو الإتقان بشكل سلبي بالاستنفاد الانفعإلي، ،كما ارتبط البروفايل الموجه نحو التجنب بشكل إيجابي بكل من الامبالاة ، وعدم الفعإلية، وكان الطلاب اصحاب البروفايل المتوجه نحو النجاح أكثر عرضة للاحتراق المدرسي بدرجة أكبر من الطلاب اصحاب البروفايل الموجه نحو الإتقان. وعلي عينة مؤلفة من من (٢٨١) معلمًا في ألمانيا، كشفت نتائج دراسة (Retelsdorf et al.(2010 عن أن أهداف الإتقان تنبأت بشكل ايجابي، وأهداف الاحجام عن العمل تنبأت بشكل سلبي بالاحتراق المنخفض. واستهدفت دراسة (Parker et al.(2012 فحص – بشكل طولي – علاقة توجهات أهداف التحصيل بكل من استراتيجيات المواجهة في التدريس، والاحتراق النفسي كأحد مكونات الهناء المهني لدي

عينة مؤلفة من(٤٣٠) من المعلمين. وكشفت النتائج عن أن توجهات أهداف (الإتقان/ الإقدام) تنبأت بشكل دال بالاحتراق النفسي المنخفض ، والاندماج المرتفع .

ومن بين أهداف دراسة ابراهيم عبد الهادي (٢٠١٦) التعرف على العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وتوجهات أهداف التحصيل واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمي، لدي عينة من (١٨٦) من طلاب الجامعة ، وكشفت النتائج عن أن الاحتراق الاكاديمي (الابعاد والدرجة الكلية) ارتبط بشكل سلبي دال بتوجهات أهداف التحصيل الإقدامية، وبشكل ايجابي دال بتوجهات أهداف التحصيل الإحجامية، ووجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الاحتراق الأكاديمي لصالح المنخفضين في أبعاد توجهات الإقدام، ولصالح المرتفعين في توجهات الإحجام. وعلي عينة مؤلفة من (٨٢٤) باحثًا كشفت دراسة Daumiller & Drese(2020) عن أن الاحتراق تم التنبؤ به من خلال أهداف الاحجام عن العمل، كما وجدت علاقة سلبية بين الاحتراق المرتفع وأهداف الإتقان. ومن بين النتائج التي كشفت عنها دراسة (Liu et al.(2020 – والتي سعت إلي استكشاف علاقة بروفيلات أهداف التحصيل بكل من الاحتراق الأكاديمي، والاندماج في التعلم ، وقلق الاختبار– وجود خمسة بروفيلات للأهداف ، وكان البروفايل المتوجه نحو الإتقان هو الأقل ارتباطا بالاحتراق الأكاديمي يليه البروفايل المتوجه نحو الاقدام. وعلي عينة مؤلفة من(٦٠٠) من طلاب الجامعة كشفت دراسة ماجد عثمان، منال محمد(٢٠٢١) – والتي سعت إلي التعرف علي علاقة الاحتراق الأكاديمي بكل من الصمود النفسي، وتوجهات أهداف التحصيل ––عن أن الاحتراق الأكاديمي ارتبط بتوجهات أهداف التحصيل وهي – علي الترتيب – التوجه نحو الآداءالاحجام، ثم التوجه نحو الآداءالاقدام، ثم التوجه نحو الإتقان .كما أظهرت دراسة (Li et al.(2021 –علي عينة من (١٠٢٨) معلما في الصين – وجود علاقة سالبة بين أهداف الإتقان والنية لترك العمل بسبب الاحتراق ، وعلاقة موجبة بين الآداءالإحجام والنية لترك العمل.

تعليق :من استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي :

تنوع العينات المتضمنة في تلك الدراسات والتي تضمنت ما يلي : طلاب المرحلة الثانوية، أو طلاب الجامعة ، أو المعلمين ، أوالباحثين، وكذلك تنوع أساليب تناول توجهات

الأهداف التي تم فحص علاقتها بالاحتراق النفسي في الدراسات السابقة ما بين توجهات الأهداف في صورة فردية ، أو توجهات الأهداف في صورة بروفيلات، أيضا تنوع طبيعة الاحتراق النفسي في الدراسات السابقة ما بين الاحتراق النفسي العام، والاحتراق النفسي.

لم تجمع أي دراسة – في حدو علم الباحث– بين بروفيلات أهداف التحصيل (في ضوء التصنيف الرباعي) والاحتراق النفسي لدي طلاب الجامعة .

إجراءات الدراسة :

أولاً منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفى الإرتباطى بإعتباره المنهج الأنسب.

ثانياً العينة :-

تضمنت الدراسة عينتين هما :-

١. عينة الأدوات : تألفت من ١٦٠من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس، (٥٠ ذكور بنسبة " ٣١,٢٥ % "، ١١٠ إناث بنسبة " ٦٨,٧٥% "، (تمتد أعمارهم من ١٨ سنة حتى ٢٣ سنة، م للعمر ٢١,٠٠ ، ع = ٢,١١) ، (٨٠ طالباً من التخصصات الأدبية ، و٨٠ طالباً من التخصصات العلمية).
٢. العينة الأساسية : تألفت من ٤٩٦ من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس، (١٠٠ ذكور ٢٠,١٦ %، ٣٩٦ إناث ٧٩,٨٤% ") (تمتد أعمارهم من ١٨ سنة حتى ٢٤ سنة، م للعمر = ٢١,٠٩ ، ع =٢,٣٥) ، (٣١٣ من طلاب التخصصات الأدبية "٦٣,١٠%" ، و ١٨٣من طلاب التخصصات العلمية "٣٦,٩٠%").

مبررات انتقاء العينة من طلاب الجامعة:

يتفق كل من(2015)Kopp et al.(2011), Sohr-Preston, & Boswell علي أن الاستحقاق الأكاديمي يعتبر شائعا بين طلاب الجامعة، ويُنظر إليه بإعتباره مشكلة مهمة في التعليم العإلي، ويشير(2019) .Bertl et al إلي أنه بالرغم من أن معظم الأبحاث في الاستحقاق الأكاديمي أجريت في الولايات المتحدة، فإنه ينتشر ايضا لدي طلاب الجامعات في البلاد المختلفة، ويوصي (2015)Sohr-Preston, & Bowell أن الباحثين يجب أن يهتموا بفحص المستويات المتزايدة من الاستحقاق الاكاديمي لدي طلاب الجامعة وبخاصة

في الدول النامية ، ويذكر Boswell(,2012) أن الدراسات المستقبلية يجب أن تفحص الاستحقاق الأكاديمي لدي الطلاب خلال سنوات الجامعة. ويشير Salmela-Aroa & Reada(2017) إلي أن التعليم العإلي يعتبر سياقا ضاغطا، مع ذلك فقد أجريت القليل من البحوث علي الاحتراق الاكاديمي في التعليم العإلي.

ثالثاً : الأدوات :

تشتمل الدراسة الحالية علي ثلاثة مقاييس هي مقياس توجهات أهداف التحصيل، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي ، ومقياس الاحتراق الأكاديمي(وكلها من إعداد الباحث). وفيما يلي وصف للإجراءات التي قام بها الباحث لإعداد كل أداة من هذه الأدوات والتحقق من خصائصها السيكومترية.

أولاً : مقياس توجهات أهداف التحصيل من إعداد الباحث

مبررات بناء الباحث للمقياس الحالى :

١. يشير Jansen et al.(2016),Schwinger et al.(2016) إلي أن القضاياالمتعلقة بالتعريف التصوري لأهداف التحصيل تعتبر هي احد القضايا المثيرة للتحدي في الأدبيات ، وعلى مدى العقود الماضية ، تم تعريفها وقياسها بطرق مختلفة .

٢. اختلاف التصورات النظرية التي تبناها الباحثون لأهداف التحصيل، وبالتالي فإن معظم المقاييس الحإلية تتبني اما المنظور الثنائي أو الثلاثي مثل مقياس (Seegers, van Putten, & de Brabander,, 2002) ، ومقياس ,(Elliot & Church, 1997) ، أو تتبني توجهات أخري من أهداف التحصيل مثل مقياس توجهات أهداف التحصيل اعداد (Niemivirta , 2002) ، وقائمة الدافعية الاجتماعية اعداد (Niemivirta , 2002) ، أو تفيس أهداف التحصيل في مجالات نوعية وليست بوجه عام مثل مقياس أهداف التحصيل في الرياضيات واللغة اعداد (Seegers et al., 2002) كما تم وضعها لعينات أخري غير طلاب الجامعة مثل طلاب المرحلة الابتدائية أو الاعدادية أو الثانوية أو المعلمين.

فى إطار إعداد مقياس مقياس توجهات **أهداف التحصيل** اتبع الباحث الخطوات التإلية:-

١. الإطلاع على الأطر النظرية فى مجال توجهات أهداف التحصيل .
٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة مثل :

- مقياس توجهات أهداف التحصيل اعداد (Niemivirta , 2002) ويتضمن خمسة توجهات:الإتقان الداخلي، والإتقان الخارجي، والآداء الإقدام، والآداء الإحجام، والإحجام عن العمل .
- مقياس أهداف التحصيل في الرياضيات واللغة اعداد (Seegers et al., 2002)ويتضمن ثلاثة ابعاد (الإتقان الإقدام، والآداء الإقدام، والآداء الإحجام)
- مقياس أهداف التحصيل اعداد (Elliot & Church, 1997,) ويتضمن ثلاثة ابعاد(أهداف الإتقان، والآداءالإقدام، والآداء الإحجام).
- مسح أهداف التحصيل PALS اعداد (Midgley et al., 2000) ويتضمن ثلاثة ابعاد (الإقدام الإتقان، و الآداء الإقدام ، والآداء الإحجام)
- استبيان توجهات الهدف(AGQ; Elliot & McGregor, 2001) ويتكون من اربعة أبعاد (الإتقان الإقدام، والإتقان الاحجام، والآداء الإقدام ، والآداء الإحجام.)

وصف المقياس : بناءاًعلى المصدرين السابقين، صاغ الباحث (٥٦) مفردة تشكل منها المقياس فى صورته المبدئية موزعة علي أربعة أبعاد هي الإتقان الإقدام (١٥) مفردة، والإتقان الاحجام(١٣)مفردة، والآداء الإقدام(١٣) مفردة، والآداءالإحجام(١٥) مفردة. وهو مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة هى : "تنطبق تماماً" = ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، " محايدة " = ٣ درجات"، لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة.

٣. **التحكيم:** تم عرض المقياس على (١٠) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية• ، بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة المفردات ، وملائمتها للهدف الذى وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء المحكمين تم ما يلى :

• السادة المحكمون هم:، ١- أ د محمود أحمد عمر أستاذ علم النفس التربوى ٢- أ د. سهير أنور محفوظ أستاذ علم النفس التربوى ،٣- أ د. حسين طاحون أستاذ علم النفس التربوى،

أولا: تعديل بعض المفردات ، ويعرض الجدول (١) أمثلة لبعض المفردات التي تم تعديلها.

جدول (١) أمثلة لبعض المفردات التي تم تعديلها في ضوء اراء المحكمين في مقياس توجهات أهداف التحصيل

البعد الذي تنتمي إليه المفردة	المفردة قبل التحكيم	المفردة بعد التحكيم
الإتقان الاقدام	• من الأهداف المهمة لي في دراستي هو التحصيل الجيد	• أحد الأهداف المهمة لي في دراستي هو التعلم والفهم الجيد
الإتقان الاحجام	• أشعر بالضيق عندما أعجز عن فهم بعض موضوعات المنهج	• أشعر بالقلق عندما يصعب عليا فهم بعض الأجزاء في موضوعات المنهج.
الآداءالاقدام	• أسعي إلي الآداء بشكل أفضل من الطلاب الآخرين	• يعتبر المهم بالنسبة لي هو الآداء بشكل أفضل من الطلاب الآخرين
الآداءالإحجام	• أخشى من المواقف التي قد أفشل فيها	• اتجنب المواقف التي قد أفشل فيها أو أرتكب أخطاءً

ثانيا : حذف بعض المفردات ، ففي كل من بعدي الإتقان الإقدام، والآداءالاحجام تم حذف (٤) مفردات، وفي كل من بعدي الإتقان الاحجام، والآداء الاقدام تم حذف مفردتين.

وبذلك اصبح العدد الكلي لمفردات المقياس بعد التحكيم (٤٤) مفردة، بواقع (١١) مفردة في كل بعد . ويعرض الجدول (٢) أمثلة ليعض المفردات التي تم حذفها .

٤– أ د. جمال محمد علي أستاذ علم النفس التربوى، ٥– أ د. محمد غازي أستاذ علم النفس التربوى ٦– أ د. أمين نور الدين أستاذ علم النفس التربوى، ٧– أ د. ايمان فوزى شاهين أستاذ الصحة النفسية، ٨– د أحمد حسن محمد أستاذ الصحة النفسية المساعد ،٩– د ياسمين عبد الغنى سالم عبد الغنى أستاذ علم النفس التربوى المساعد، ١٠– د حلمى الفيل أستاذ علم النفس التربوى المساعد.وقاموا بتحكيم جميع أدوات الدراسة.

جدول (٢) أمثلة للمفردات التي تم حذفها في ضوء اراء المحكمين في مقياس توجهات أهداف التحصيل

	المفردة المحذوفة
الإتقان الاقدام	• اسعي إلي التمكن من كل المواد التى أدرسها
الإتقان الاحجام	• اخاف من صعوبة فهمي المادة إذا صعب عليا فهم كل تفاصيل دروسها
الآداءالاقدام	• عندما يطلب المدرس منى شرح موضوع لزملائى أشعر بأننى أفضل منهم
الآداءالإحجام	• أخشي من أن يعتقد زملائي أن قدراتي التعليمية ضعيفة

٤. الخصائص السيكومترية للمقياس

قام الباحث بحساب الخصلئص السيكومترية للمقياس علي النحو التالي :

أولا: صدق المقياس :

١_ الصدق العاملي الاستكشافي :

للتحقق من صدق مقياس توجهات أهداف التحصيل بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولاً بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٤٤) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي: أن تكون أغلب معاملات الارتباط أكبر من (٠,٣) ، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠,٠٠٠١)، وان تكون قيم معاملات كلا من اختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO) لكفاءة عدد أفراد العينة واختبار برتليت Bartlett's test of sphericity دالة إحصائياً. يوضح جدول (٣) قيم اختبار كايزر– ماير– أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (٣) قيمة اختبار كايزر واختبار برتليت لمقياس توجهات أهداف التحصيل

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر– ماير– أوكلين لملائمة العينة	٠,٨١٦
قيمة اختبار برتليت	٣٥١٦,٥٨٠
درجة الحرية	٩٤٦
مستوي الدلالة	٠,٠٠

ويتضح من الجدول (٣) أن معظم الارتباطات أكبر من (٠,٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠,٠٠١) ، وأن قيم معاملات كلا من اختبار كايزر–

ماير–أولكين، و برتليت تعتبر دالة احصائيا مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي

ومن ثم أجرى الباحث تحليلا عامليا إستكشافيا Exploratory Factor Analysis من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، لإستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser " لإستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠,٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠,٣٠ أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربعة مكونات تفسر (٤٨,٦٤١%) من التباين الكلي في توجهات أهداف التحصيل ، ويمكن تفصيل هذه المكونات كما يلي:

أ. المكون الأول ويمكن تسميته بعامل " **الأداء–الاحجام** " ويفسر (١٧,٣١٧%) من التباين في توجهات أهداف التحصيل، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٧,٦٢٠)، وتألف من (١١) مفردة إمتدت تشبعاتها من (٠,٧٨٣) إلى(٠,٦٢٨) ، ويشير إلى " ميل الطالب إلي تجنب المواقف التي قد يفشل فيها أو يرتكب أخطاءً، وإلي حرصه علي اخفاء مستواه الدراسى الحقيقى عن الاخرين، وإلي تجنب سؤال زملائه عن أي معلومة حتي لا يقال عنه انه ضعيف "

ب. المكون الثاني ويمكن تسميته بعامل الاتقان–الاقدام" ويفسر (١٢,٨٧٤%) من التباين في توجهات أهداف التحصيل ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٥,٦٦٥)، ويتألف من (١١) مفردة تراوحت تشبعاتها من(٠,٧٩٥) إلى (٠,٣٢٢)، ويشير إلى " ميل الطالب إلي أن يكون أحد أهدافه في دراسته هو التمكن من الكثير من المهارات الجديدة، وإلي اهتمامه بتعلم الكثير من المفاهيم الجديدة في اي مادة دراسية، وسعيه الي اكتساب معارف ومعلومات جديدة من دراسته، وشعوره بالرضا عندما يتعلم أشياء جديدة بالنسبة له في اي مادة، وميله إلي التمكن من فهم اى موضوع".

ج. المكون الثالث ويمكن تسميته بعامل " الاداء– الاقدام " ويفسر (١٠,٧٢٣%) من التباين في توجهات أهداف التحصيل ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٤,٧١٨)، وتألف

من (١١) مفردة تراوحت تشبعاتها من (٠,٧٩٢) إلى(٠,٤٥٩) ، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن مستوى مرتفع من ميل الطالب الي الاجتهاد فى دراسته حتى يحصل على درجات أعلى من زملائه، وتمثل الإمتحانات بالنسبة له فرصة لإظهار تفوقه على زملائه، والنجاح بالنسبة له هو حصوله على درجات أعلى من زملائه، واحد أهدافه هو أن يبدو متفوقا بالمقارنة مع الطلاب الآخرين في اي مادة، وبذله الجهد للإجابة عن أسئلة المدرس لأثبات أنه أفضل من زملائه.

د. المكون الرابع ويمكن تسميته بعامل " الاتقان–الاحجام " ويفسر (٧,٧٢٧%) من التباين في توجهات أهداف التحصيل ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له(٣,٤٠٠) ، وتألف من (١١) مفردة تراوحت تشبعاتها من (٠,٧٦٩) إلى (٠,٣٣٩) ، ويشير إلي " ميل الطالب إلي الشعور بالقلق من إحتمال صعوبة فهمه لكل المعلومات أثناء المذاكرة ، وصعوبة فهمه للمواد التى تحتاج إلى التفكير، وكذلك الشعور بالقلق قبل الإمتحانات بسبب خوفه من نسيان المعلومات، وخوفه من احتمال فشله في حل أي مشكلة فى المذاكرة ، ومن صعوبة فهمه كل ما يتم شرحه في المحاضرة، وشعوره بالقلق عندما يصعب عليه فهم بعض الاجزاء في موضوعات المنهج.

ويوضح الجدول (٤) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس **توجهات أهداف التحصيل.**

جدول (٤) : تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بهافي مقياس توجهات أهداف التحصيل

رقم المفردة	الأداء-الاحجام	رقم المفردة	الاتقان-الاقدام	رقم المفردة	الاداء-الاقدام	رقم المفردة	الاتقان-الاحجام
٢٣	٠,٧٨٣	٢١	٠,٧٩٥	٢٦	٠,٧٩٢	١٦	٠,٧٦٩
١٩	٠,٧٨١	١٧	٠,٧٧٩	٤٢	٠,٧٨٢	٤٠	٠,٧٦٢
٣٩	٠,٧٧٨	٣٧	٠,٧٢٥	٣٠	٠,٧٥٧	٣٢	٠,٧١٥
١٥	٠,٧٧٠	٩	٠,٧١٧	٢٢	٠,٧١٧	١٢	٠,٧٠٢
١١	٠,٧٦٩	٢٥	٠,٧١١	١٨	٠,٧١٦	٢٨	٠,٧٠٢
٣١	٠,٧٦٨	٣٣	٠,٦٧٢	٣٤	٠,٦٨٢	٤٤	٠,٦٩٧
٤٣	٠,٧٤٨	٢٩	٠,٦٦٩	٦	٠,٦٣٩	٢٠	٠,٦٤٧
٢٧	٠,٧٤٥	٥	٠,٦٦١	١٠	٠,٥٨٨	٢٤	٠,٥٩٧
٣	٠,٧٤١	١٣	٠,٥٧٩	١٤	٠,٥٥٣	٤	٠,٥٩٥
٣٥	٠,٦٧٨	٤١	٠,٤٨٧	٢	٠,٤٩٣	٣٦	٠,٥٦٤
٧	٠,٦٢٨	١	٠,٣٢٢	٣٨	٠,٤٥٩	٨	٠,٣٣٩

٢- الصدق العاملى التوكيدي Confirmatory Factor Analysis :-

بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS ، وقد تم افتراض وجود أربعة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها، وتتشبع عليها مفردات مقياس توجهات أهداف التحصيل وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي

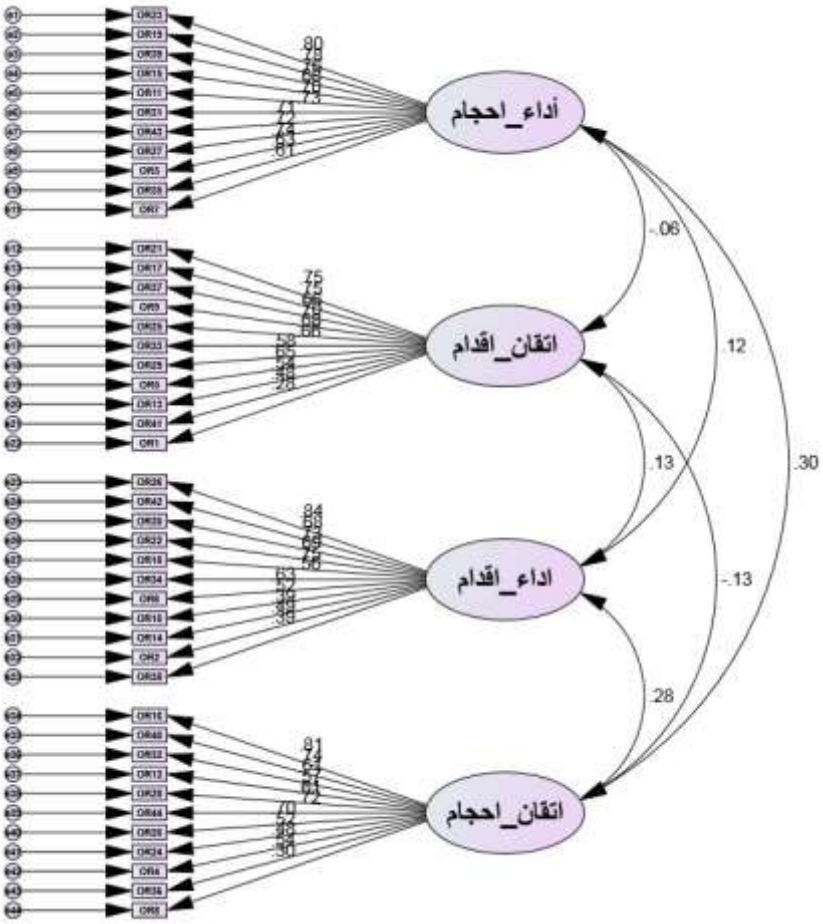
وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس (٤٤) مفردة تتشبع على أربعة عوامل أساسية هي : العامل الأول (الاداء-الاحجام) (١١) مفردة، والعامل الثاني (الاتقان-الاقدام) (١١) مفردة ، والعامل الثالث(الاداء- الاقدام) (١١) مفردة ، والعامل الرابع (الاتقان-الاحجام) (١١) مفردة ، وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(٥).

جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للبنية العاملية لمقياس توجهات أهداف التحصيل

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة	التفسير
مربع كاي/درجات الحرية	١,٥٥	صفر إلى ٥	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة **GFI**	٠,٧٢٧	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة المصحح **AGFI**	٠,٦٩٩	صفر إلى ١	ممتاز
جذر متوسطات مربعات البواقي **RMR**	٠,٠٩٩	صفر إلى ١	ممتاز
جذر متوسط خطأ الاقتراب **RMSEA**	٠,٠٥٩	صفر إلى ٠,١	ممتاز
مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	٠,٧٨٠	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	٠,٩٠٨	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر المطابقة النسبي **RFI**	٠,٧٦٨	صفر إلى ١	ممتاز

ويتضح من الجدول السابق ، قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي.ويوضح الشكل (١) النموذج الذي تم اختباره لمقياس **توجهات أهداف التحصيل**

شكل(١) النموذج الذي تم اختباره لمقياس توجهات أهداف التحصيل



ثانيا : الإتساق الداخلى :وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، و درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان (٦)، (٧) معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (٦) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس توجهات أهداف التحصيل.

م	رقم المفردة	الأداء – الاحجام	رقم المفردة	الاتقان– الاقدام	رقم المفردة	الاداء – الاقدام	رقم المفردة	الاتقان– الاحجام
١	٢٣	٠,٧٠٠**	٢١	٠,٧٤٠**	٢٦	٠,٧٩٩**	١٦	٠,٦٨٩**
٢	١٩	٠,٧١٠**	١٧	٠,٧٢٠**	٤٢	٠,٧٢٥**	٤٠	٠,٧٠١**
٣	٣٩	٠,٧١٥**	٣٧	٠,٧٠١**	٣٠	٠,٧٨٠**	٣٢	٠,٧٣٣**
٤	١٥	٠,٧١١**	٩	٠,٧٣٥**	٢٢	٠,٧٦٦**	١٢	٠,٦٨٨**
٥	١١	٠,٧٨٠**	٢٥	٠,٧٣٩**	١٨	٠,٦٩٩**	٢٨	٠,٧٠٥**
٦	٣١	٠,٧٩٦**	٣٣	٠,٦٧٢**	٣٤	٠,٦٢٥**	٤٤	٠,٦٣٠**
٧	٤٣	٠,٧٠٠**	٢٩	٠,٧٠١**	٦	٠,٦٧٨**	٢٠	٠,٦٥٦**
٨	٢٧	٠,٧٠٢**	٥	٠,٦٨٥**	١٠	٠,٦١٣**	٢٤	٠,٦٨٥**
٩	٣	٠,٧١٦**	١٣	٠,٦٣٠**	١٤	٠,٥٩٩**	٤	٠,٥٩٢**
١٠	٣٥	٠,٦٥٠**	٤١	٠,٥٥٩**	٢	٠,٦٢٠**	٣٦	٠,٦٠٢**
١١	٧	٠,٦٩٥**	١	٠,٥٠٠**	٣٨	٠,٦١٢**	٨	٠,٥٠٥**

جدول (٧) معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف التحصيل

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
الأداء –الاحجام	٠,٨٥٢**
الاتقان–الاقدام	٠,٧٩٦**
الاداء –الاقدام	٠,٦١٥**
الاتقان–الاحجام	٠,٥٩٨**

ويتضح من الجدولين (٦)،(٧) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل علي تمتع المقياس بإتساق داخلي مرتفع.

ثالثا : ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ ، ويوضح الجدول (٨) معاملات الثبات الناتجة الخاصة بالأبعاد الفرعة للمقياس.

جدول (٨) معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجهات أهداف التحصيل

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
الأداء –الاحجام	١١	٠,٩١٩
الاتقان–الاقدام	١١	٠,٨٥٥
الاداء –الاقدام	١١	٠,٨٦٤
الاتقان–الاحجام	١١	٠,٨٩٢
المقياس ككل	٤٤	٠,٨٦٤

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به بإعتباره مقياساً جيداً لتوجهات أهداف التحصيل لدى طلاب الجامعة.

ثانيا: مقياس الاستحقاق الأكاديمي: إعداد الباحث

مبررات بناء مقياس الاستحقاق الاكاديمي:

- يذكر Jackson et al.(2011) أن المحاولات لقياس مفهوم الاستحقاق الاكاديمي لا تزال في مهدها ،ويجب أن تُبذل الجهود لتحديد وقياس الاستحقاق الأكاديمي بدقة.
- يشير Jackson et al.(2020) إلي أن الدراسات في الاستحقاق الأكاديمي يجب أن تصل إلي بناء مقياس دقيق متعدد الأبعاد للمفهوم.
- توجد بعض أوجه النقد الموجهة للمقاييس السابقة فمثلا يتضمن مقياس الاستحقاق الأكاديمي اعداد (Chowning and Campbell, 2009) مفردات ذات طبيعة مزدوجة، تصلح لبعديه (وهما عزو المسؤلية إلي عوامل خارجي، وتوقعات الاستحقاق) فضلا عن قلة عدد المفردات حيث تضمن البعد الثاني(٥ مفردات) فقط ، بينما تضمن مقياس الاستحقاق الأكاديمي اعداد (Jackson, et al., 2020) (٣٠) مفردة فقط موزعة علي ثمان ابعاد

وفى سبيل إعداد هذا المقياس اتبع الباحث الخطوات التإلية:

١- الإطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة بالاستحقاق الأكاديمي.

٢- الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بالاستحقاق الأكاديمي مثل :

- مقياس الاستحقاق الأكاديمي اعداد (Achacoso, 2002) ويتالف من (١٢) مفردة تقيس عاملين هما معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق،
- مقياس الاستحقاق الأكاديمي (AES) اعداد (Chowning and Campbell, 2009) ويتالف من (١٥) مفردة تقيس عاملين هما : عزو المسؤلية إلي عوامل خارجية (١٠ مفردات)، وتوقعات الاستحقاق (٥ مفردات).
- مقياس الاستحقاق الأكاديمي اعداد (Wasieleski et al., 2014) ويتالف من (٢٦) مفردة موزعة علي بعدين هما النرجسية الاكاديمية (١٣ مفردة) ، والناتج الاكاديمي (١٣ مفردة)
- مقياس الاستحقاق الأكاديمي اعداد (Jackson, et al., 2020)، ويتألف من ٣٠ مفردة موزعة علي ثمان أبعاد.

وصف المقياس : بناءاً على المصدرين السابقين تألف المقياس فى صورته المبدئية من (٤٧) مفردة موزعة علي بعدين هما توقعات الاستحقاق (٢٧)مفردة، و العزو الخارجي (٢٠) مفردة ، ، وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة هى : "تنطبق تماماً" = ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، " محايدة " = ٣ درجات"، لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة.

٤- **التحكيم**:تم عرض المقياس فى صورته المبدئية- (٤٧) مفردة - على (١٠) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية، بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة المفردات ، وملائمتها للهدف الذى وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء المحكمين تم ما يلى :

أولا: تعديل بعض المفردات ، ويلخص الجدول (٩) أمثلة لبعض المفردات التي تم تعديلها .

جدول (٩) أمثلة لبعض المفردات التي تم تعديلها في ضوء أراء المحكمين في مقياس الاستحقاق الاكاديمي

البعد الذي تنتمي إليه المفردة	المفردة قبل التحكيم	المفردة بعد التحكيم
	• يجب السماح لي بأخذ الامتحانات في الأوقات الماسبة لظروفي	• يجب ان تكون مواعيد الامتحانات في الأوقات الماسبة لظروفي
العزو الخارجي	• اذا فشلت في فهم المادة الدراسية إذن فالمسؤلية تقع علي أستاذ المادة	• اذا فشلت في فهم المادة الدراسية فإن ذلك يكون بسبب طريقة شرح الأستاذ
	• تعتبر مسؤلية أستاذ المادة أن يجعل من السهل بالنسبة لي تحقيق النجاح	• أستاذ المادة يعتبر هو المسؤل عن تيسير المادة لي لتحقيق النجاح

ثانيا : حذف بعض المفردات في الابعاد المختلفة ،حيث تم حذف (٨) مفردات من بعد توقعات الاستحقاق ، (٦) مفردات من بعد العزو الخارجي، ويلخص الجدول (١٠) أمثلة للمفردات التي تم حذفها .

جدول (١٠) أمثلة للمفردات التي تم حذفها في ضوء اراء المحكمين في مقياس الاستحقاق الاكاديمي

البعد	المفردة المحذوفة
توقعات الاستحقاق	• أشعر بأنني أستحق تقديرات أفضل من الطلاب الآخرين
	• أستحق أن أكون مستمتعا بمحاضرات أساتذتي
العزو الخارجي	• يعتبر من غير الضروري بالنسبة لي المشاركة في أنشطة المحاضرة حيث يكون الاستاذ مسؤلا عنها
	• أدائي الضعيف في مقرر ما يعتبر من مسؤليات أستاذ المقرر

وبذلك اصبح العدد الكلي لمفردات المقياس بعد التحكيم (٣٣) مفردة هما توقعات الاستحقاق (١٩)مفردة، والعزو الخارجي (١٤) مفردة .

٥- الخصائص السيكومترية للمقياس

قام الباحث بحساب الخصلئص السيكومترية للمقياس كما يلي :

أولا: صدق المقياس :

١- الصدق العاملي الاستكشافي :

للتحقق من صدق مقياس الاستحقاق الاكاديمي بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولاً بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس وعددها (٣٣) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي(أن تكون أغلب معاملات الارتباط أكبر من (٠,٣) ، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من من (٠,٠٠٠١)، وان تكون قيم كلا من اختبار كايزر-ماير-أولكين، واختبار برتليت دالة إحصائياً).،يوضح جدول (١١) قيم اختبار كايزر- ماير- أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (١١) قيمم اختبار كايزر واختبار برتليت

لمقياس الاستحقاق الاكاديمي

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	٠,٩٢٥
قيمة اختبار برتليت	٣٢٩٧,٣٦٠
درجة الحرية	٥٢٨
مستوي الدلالة	٠,٠٠

ويتضح من الجدول السابق أن معظم الارتباطات أكبر من (٠,٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠,٠٠١) وأن قيم معاملات كلا من اختبار كايزر-ماير-أولكين، و برتليت تعتبر دالة احصائيا مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي

ومن ثم أجرى الباحث تحليلا عاملا إستكشافيا من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج، لإستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser " لإستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠,٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠,٣٠ أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود مكونين يفسران (٥٣,٤٨٧) من التباين الكلي في الاستحقاق الاكاديمي ، ويمكن تفصيلهما كما يلي:

المكون الأول **ويمكن تسـميته بعامل** " توقعات الاسـتحقاق_" ويفسـر (٣٣,٩١٤%) من التباين في الاستحقاق الاكاديمي، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١١,١٩٢)، وتألف من ١٩) مفردة إمتدت تشـبعاتها من (٠,٨٣٥) إلى(٠,٥٩٤) ، ويشـير إلى " ميل الطالب إلي توقع النجاح بسبب أنه يسدد المصـروفات الدراسـية المرتفعة، واعتقاده أنه من حقه الحصـول علي تقدير أعلي من تقديره الحالي في أي مادة، وأن مواعيد الامتحانات يجب أن تكون في الأوقات التي تناسـب ظروفه، وأنه الطالب الوحيد الذي يسـتحق الحصـول علي تقدير ممتاز، كما أنه في الواجبات الجماعية يجب أن يحصـل علي نفس التقديرات مثل زملائيه الآخرين بغض النظر عن مستوى جهده ".

المكون الثاني ويمكن تسـميته بعامل " العزو الخارجي _" ويفسـر (١٩,٥٧٣%) من التباين في الاستحقاق الاكاديمي ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٦,٤م٥٩)، ويتألف من (١٤) مفردة تراوحت تشـبعاتها من(٠,٨٢٧) إلى (٠,٤٨٨)، ويشـير إلى إلى " ميل الطالب إلي عزو فشله في فهم المادة الدراسية إلي طريقة شرح الأستاذ، وعزوه قلة جهده في العمل الجماعي إلي أن أعضـاء الجماعة الاخرين يتحملون مسؤليته، وأن من واجب أساتذته التأكد من فهمه لأي واجبات يتم تكليفه بها، وأن يقدموا له التوجيهات اللازمة للاسـتذكار الجيد، وان يجعلوا الإمتحانات أكثر سـهولة لو أدي بشـكل ضـعيف في أحد الإمتحانات، وأن يوجهوه لمصـادر المعلومات عند اجراء الابحاث". ويوضـح الجدول (١٢) تشـبعات كل مفردة على العامل الخاص بها .

جدول (١٢) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس الاستحقاق الاكاديمي

رقم المفردة	توقعات الاستحقاق	رقم المفردة	العزو الخارجي
٥٣	٠,٨٣٥	٤٨	٠,٨٢٧
٤٦	٠,٨١٨	٥١	٠,٨١٢
٤٩	٠,٨٠٩	٦٣	٠,٨٠٢
٧٣	٠,٨٠٧	٥٤	٠,٧٨٧
٥٨	٠,٨٠٣	٤٥	٠,٧٦١
٦١	٠,٧٨٢	٧٥	٠,٧٤٥
٥٩	٠,٧٧٦	٦٨	٠,٧٤٢
٧٠	٠,٧٦٣	٦٦	٠,٧٤٢
٥٠	٠,٧٦٠	٧٢	٠,٧٠٣
٥٢	٠,٧٤٨	٥٧	٠,٦٩٨
٧٦	٠,٧٤٥	٦٩	٠,٦٧٧
٦٤	٠,٧٢٤	٥٦	٠,٦٥٠
٦٥	٠,٧١٤	٦٠	٠,٥٩٢
٦٧	٠,٧٠٦	٧٤	٠,٤٨٨
٧١	٠,٦٥٧		
٧٧	٠,٦٣٣		
٤٧	٠,٦٢٩		
٥٥	٠,٦٠٢		
٦٢	٠,٥٩٤		

٢- الصدق العاملى التوكيدي:-

بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS ، وقد تم افتراض وجود علمليين كامنين مرتبطين ببعضهما، وتتشبع عليهما مفردات مقياس الاستحقاق الاكاديمي وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي

وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس وعددها (٣٣) مفردة تتشبع على عاملين أساسين العامل الأول هو (توقعات الاستحقاق) (١٩) مفردة،

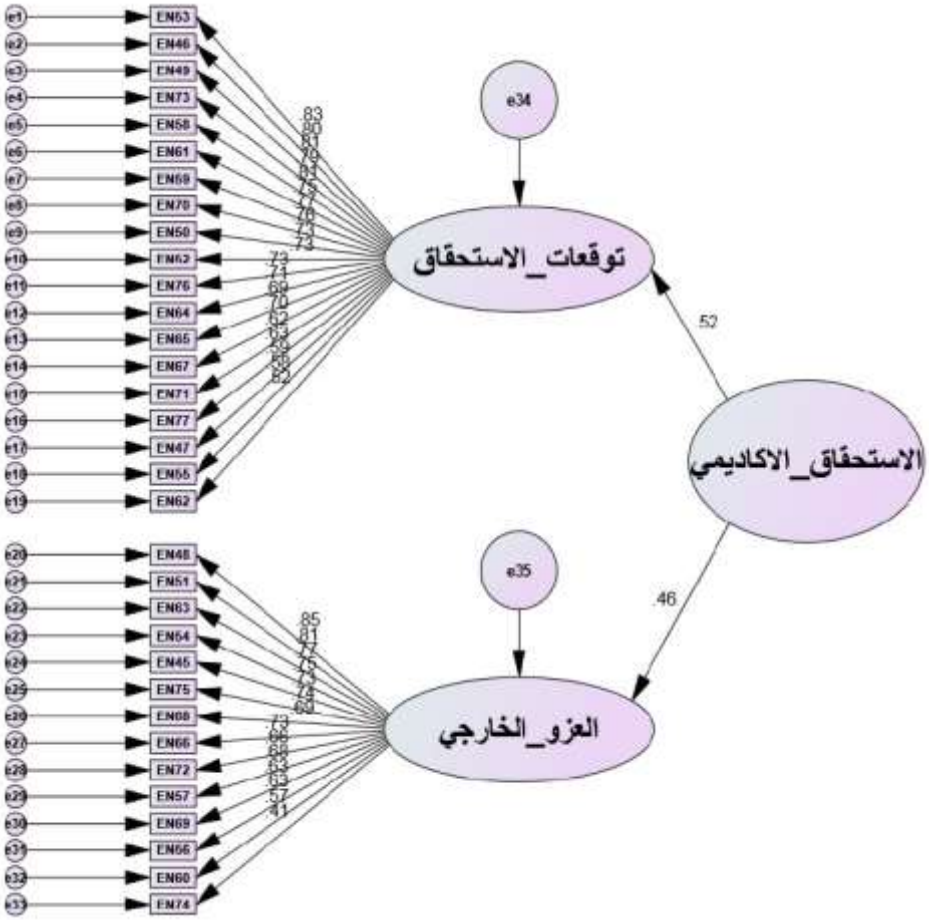
والعامل الثاني (العزو الخارجي) (١٤) مفردة ، وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(١٣).

جدول (١٣) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للبنية العاملية لمقياس الاستحقاق الاكاديمي

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة	التفسير
مربع كاي/درجات الحرية	١,٢٩٧	صفر إلى ٥	**ممتاز**
مؤشر حسن المطابقة **GFI**	٠,٨١٥	صفر إلى ١	**ممتاز**
مؤشر حسن المطابقة المصحح **AGFI**	٠,٧٨٢	صفر إلى ١	**ممتاز**
جذر متوسطات مربعات البواقي **RMR**	٠,٠٤٥	صفر إلى ١	**ممتاز**
جذر متوسط خطأ الاقتراب **RMSEA**	٠,٠٤٣	صفر إلى ٠,١	**ممتاز**
مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	٠,٩٣٣	صفر إلى ١	**ممتاز**
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	٠,٩٨٤	صفر إلى ١	**ممتاز**
مؤشر المطابقة النسبي **RFI**	٠,٩٢٦	صفر إلى ١	**ممتاز**

ويتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي.

ويوضح الشكل (٢) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الاستحقاق الاكاديمي



الشكل (٢) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الاستحقاق الاكاديمي

ثانيا:الإتساق الداخلى وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من: درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان (١٤)، (١٥) معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (١٤) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الاستحقاق الأكاديمي .

م	رقم المفردة	توقعات الاستحقاق	رقم المفردة	العزو الخارجي
١	٥٣	٠,٨٢٠**	٤٨	٠,٧٩٩**
٢	٤٦	٠,٧٩٥**	٥١	٠,٧٥٠**
٣	٤٩	٠,٧٥٠**	٦٣	٠,٧٥٥**
٤	٧٣	٠,٧٢٠**	٥٤	٠,٧٣٠**
٥	٥٨	٠,٧٩٩**	٤٥	٠,٨٠٠**
٦	٦١	٠,٧٠٠**	٧٥	٠,٧١٠**
٧	٥٩	٠,٧٠٢**	٦٨	٠,٧٢٠**
٨	٧٠	٠,٧٩٠**	٦٦	٠,٧٠١**
٩	٥٠	٠,٦٩٠**	٧٢	٠,٦٣٣**
١٠	٥٢	٠,٦٥٠**	٥٧	٠,٦٥٦**
١١	٧٦	٠,٦٥٤**	٦٩	٠,٦١٢**
١٢	٦٤	٠,٦٩٩**	٥٦	٠,٦٩٦**
١٣	٦٥	٠,٦٦٥**	٦٠	٠,٦٦٣**
١٤	٦٧	٠,٧٣٠**	٧٤	٠,٥٥٠**
١٥	٧١	٠,٦٤٢**		
١٦	٧٧	٠,٦٠١**		
١٧	٤٧	٠,٥٦٥**		
١٨	٥٥	٠,٦٣٠**		
١٩	٦٢	٠,٦٢٢**		

جدول (١٥)معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
توقعات الاستحقاق	٠,٨٤٨**
العزو الخارجي	٠,٦٧٧**

ويتضح من الجدولين (١٤)، (١٥) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثالثا : ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ ، ويوضح الجدول (١٦) معاملات الثبات الناتجة الخاصة بالمقياس.

جدول (١٦) معاملات الثبات لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
توقعات الاستحقاق	١٩	٠,٩٤٣
العزو الخارجي	١٤	٠,٩٢٥
المقياس ككل	٣٣	٠,٩٣٢

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به بإعتباره مقياساً جيداً للاستحقاق الأكاديمي .

ثالثا: مقياس الاحتراق الأكاديمي: إعداد الباحث

وفى سبيل إعداد هذا المقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:

١. الإطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة بالاحتراق الأكاديمي.
٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بالاحتراق الأكاديمي مثل :

- قائمة الاحتراق ماسلاش نسخة الطالب MBI-SS اعداد (Schaufeli et al., 2002)، وتحتوي على ثلاثة مقاييس فرعيةهي الاستنفاد الانفعإلي، والامبالاة، وعدم الفعإلية الأكاديمية
- قائمة الاحتراق المدرسي (SBI) اعداد (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, 2009) ، وتتكون من ثلاثة ابعاد هي :الاستنفاد الانفعالي الدراسي ،

واللامبالاة تجاه الدراسة ، والاحساس بعدم الملائمة في الدراسة. (As cited in Tuominen-Soini et al., 2012)

- قائمة الاحتراق في العمل اعداد (Salmela-Aroa & Reada, 2017)
- قائمة الاحتراق الدراسي في التعليم العالي اعداد (Salmela-Aroa & Reada, 2017) وتتالف من ثلاثة مكونات هي الاستنفاد الانفعالي (٤ مفردات) ، الامبالاة تجاه مغزي الاستذكار (٣ مفردات) ، الاحساس بعدم الملاءمة كطالب في التعليم العالي (مفردتلن) .

بناءاً على المصدرين السابقين، صاغ الباحث(٢١) مفردة تشكل منها المقياس فى صورته المبدئية.

وصف المقياس: تألف المقياس فى صورته المبدئية من "٢١ مفردة"، موزعة علي ثلاثة ألعاد هي الامبالا (٧) مفردات، والفعالية الاكاديمية المنخفضة (٧) مفردات، والاستنفاد الانفعالي (٧) مفردات، ، ، وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة هى : "تنطبق تماماً" = ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، " محايدة " = ٣ درجات، "لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة.

٣- **التحكيم** : تم عرض المقياس فى صورته المبدئية– (٢١) مفردة – على (١٠) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية، بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة المفردات ودقتها، وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض المفردات في الابعاد المختلفة ، ويلخص الجدول (١٧) المفردات التي تم تعديلها.

جدول (١٧) المفردات التي تم تعديلها في ضوء اراء المحكمين في مقياس الاحتراق الأكاديمي

البعد	المفردة قبل التحكيم	المفردة بعد التحكيم
الامبالاة	• افتقد أي دافعية للإستذكار	• أعاني من نقص الدافعية في الدراسة والاستذكار
الفعالية الاكاديمية المنخفضة	• أشعر بعدم القدرة علي استيعاب المواد الدراسية	• أشعر بالعجز عن استيعاب المواد الدراسية المختلفة
الاستنفاد الاكاديمي	• في أوقات فراغي افكر في الأمور المرتبطة بالإساذكار	• أنشغل كثيرًا بالأمور المرتبطة بالاساذكار خلال اوقات فراغي

بينما لم يتم حذف أي مفردة من المفردات في الأبعاد المختلفة ، وبذلك ظل العدد الكلي لمفردات المقياس بعد التحكيم (٢١) مفردة

٤- الخصائص السيكومترية للمقياس :

قام الباحث بالتحقق من

أولا: صدق المقياس :

١- الصدق العاملي الاستكشافي :

للتحقق من صدق مقياس الاحتراق الأكاديمي بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولاً بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس وعددها (٢١) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي. ومن خلال اجراء تلك الإحصاءات تبين أن معظم الارتباطات أكبر من (٠,٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠,٠٠١) . يوضح جدول (١٨) قيم اختبار كايزر – ماير – أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (١٨) قيمم اختبار كايزر واختبار برتليت لمقياس الاحتراق الأكاديمي

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر – ماير – أوكلين لملائمة العينة	٠,٨٢٥
قيمة اختبار برتليت	١٥١٢,٨٠٧
درجة الحرية	٢١٠
مستوي الدلالة	٠,٠٠

ويتضح من الجدول (١٨) أن قيم معاملات كلا من اختبار كايزر–ماير–أولكين، وبرتليت تعتبر دالة احصائيا مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي

وأجرى الباحث تحليلا عاملا إستكشافيا من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، لإستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser " لإستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠,٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠,٣٠ أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي

عن وجود ثلاثة مكونات تفسر مجتمعة (٧٨,٠٦٩) من التباين الكلي في الاحتراق الأكاديمي، ويمكن تفصيل هذه المكونات كما يلي:

المكون الأول ويمكن تسميته بعامل " الامبالاة " ويفسر (٢٦,٥٩٧%) من التباين في الاحتراق الأكاديمي ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٥,٥٨٥)، ويتألف من (٧) مفردات تراوحت تشبعاتها من(٠,٨٨١) إلى (٠,٤٨٥)، ويشيرإلى إلى " ميل الطالب الي حضور المحاضرات والسكاشن متاخرا، والتغيب بشكل متكرر عن المحاضرات، ومعاناته من نقص الدافعية في الدراسة والاستذكار ، وشعوره بفقدان الاهتمام بالدراسة ، وبالحماسة الاقل لها، وتنعدم لديه الرغبة في المشاركة في اي انشطة دراسية، ويعتقد ان الدراسة تفتقد المعني والقيمة .

المكون الثاني ويمكن تسميته بعامل " الفعإلية الاكاديمية المنخفضة " ويفسر (١٦,٧٦٦%) من التباين في الاحتراق الأكاديمي الاستحقاق الاكاديمي ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٣,٥٢١)، ويتألف من (٧) مفردات تراوحت تشبعاتها من(٠,٧٧٣) إلى (٠,٥٦٩)، ويشيرإلى " ميل الطالب إلي تأجيل اي واجبات مطلوبة منه لاحساسه بصعوبتها، وشعوره انه لا يصلح لان يكون طالبا، وأن مستواه الدراسي في الاستذكار اقل كثيرا مما يطمح اليه، وعجزه عن تحصيل دروسه اول باول بسبب صعوبتها، ولأنها تفوق قدراتها، وشعوره أنه تنقصه الكفاءة الضرورية للاستذكار الفعال

المكون الثالث ويمكن تسميته بعامل " الاستنفاد الانفعالي " ويفسر (٩,٤٤٢%) من التباين في الاحتراق الأكاديمي ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١,٩٨٣)، وتألف من (٧) مفردات إمتدت تشبعاتها من (٠,٨٧٥) إلى(٠,٤٨٤) ، ويشيرإلى " شعور الطالب بالإرهاق من كثرة التكليفات الدراسية، واحساسه بالضغوط المرتبطة بالاساذكار والتي تسبب له مشاكل في علاقاته مع الاخرين، وانشغاله كثيرًا بالأمور المرتبطة بالاساذكار خلال اوقات فراغه، وافتقاده الطاقة اللازمة للقيام باي انشطة دراسية ، وشعوره بالاجهاد عتد قيامه باي نشاط متصل بالدراسة ، ولديه اضطراب في النوم في معظم الايام بسبب الدراسة والاستذكار" يوضح الجدول (١٩) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها.

جدول (١٩) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها
في مقياس الاحتراق الأكاديمي

رقم المفردة	الامبالاة	رقم المفردة	الفعالية الاكاديمية المنخفضة	رقم المفردة	الاستنفاد الانفعالي
٩١	٠,٨٨١	٨٣	٠,٧٧٣	٨١	٠,٨٧٥
٧٩	٠,٨٤٩	٨٦	٠,٧٥٥	٨٧	٠,٨٧٤
٩٤	٠,٧٩٢	٩٥	٠,٧٥٥	٩٠	٠,٧٩٥
٨٨	٠,٧٠٩	٩٢	٠,٧٠٩	٩٦	٠,٧٠٣
٨٢	٠,٦٩٨	٨٩	٠,٧٠٠	٨٤	٠,٥١٣
٩٧	٠,٦٠٣	٨٠	٠,٦٤١	٩٣	٠,٥٢٦
٨٥	٠,٤٨٥	٩٨	٠,٥٦٩	٧٨	٠,٤٨٤

٢- الصدق العاملى التوكيدي :-

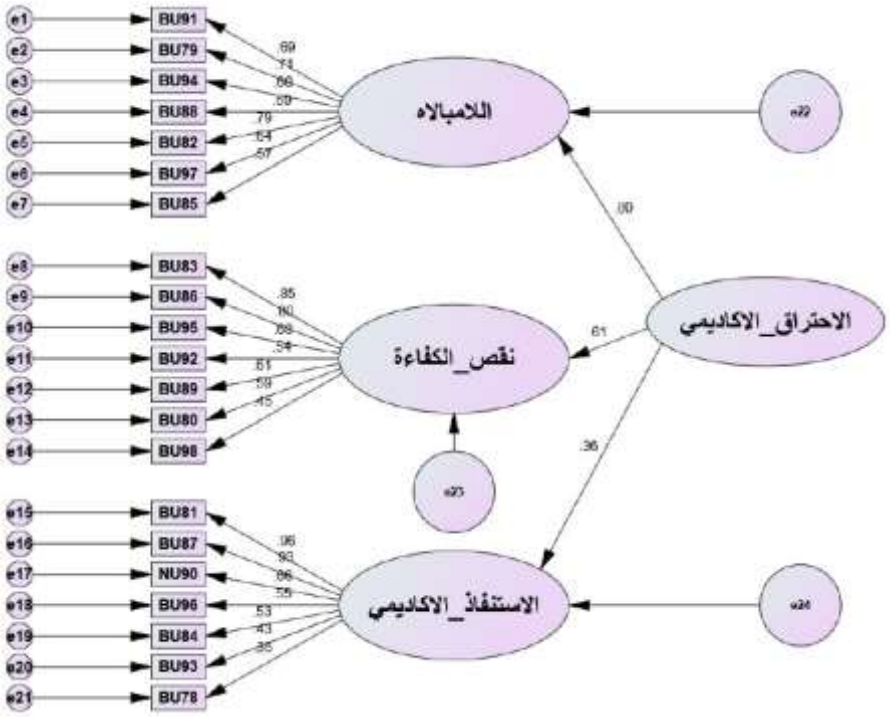
بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS ، وقد تم افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها، وتتشبع عليهما مفردات مقياس الاحتراق الأكاديمي وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي

وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس (٢١) مفردة تتشبع على ثلاثة عوامل أساسية هي: العامل الأول هو (اللامبالاة) (٧) مفردات، والعامل الثاني (الفعالية الاكاديمية المنخفضة) (٧) مفردات، والعامل الثالث (الاستنفاد الانفعالي) (٧) مفردات، كما يتضح من الشكل (٣) وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(٢٠).

جدول (٢٠) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للبنية العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة	التفسير
مربع كاي/درجات الحرية	١,٤٤٤	صفر إلى ٥	**ممتاز**
مؤشر حسن المطابقة **GFI**	٠,٨٦٠	صفر إلى ١	**ممتاز**
مؤشر حسن المطابقة المصحح **AGFI**	٠٨٢٢	صفر إلى ١	**ممتاز**
جذر متوسطات مربعات البواقي **RMR**	٠,٩٩٥	صفر إلى ١	**ممتاز**
جذر متوسط خطأ الاقتراب **RMSEA**	٠,٠٥٣	صفر إلى ٠,١	**ممتاز**
مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	٠,٩٤٦	صفر إلى ١	**ممتاز**
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	٠,٩٨٣	صفر إلى ١	**ممتاز**
مؤشر المطابقة النسبي **RFI**	٠,٩٣٨	صفر إلى ١	**ممتاز**

ويتضح من الجدول السابق ، قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي. ويوضح الشكل (٣) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الاحتراق الأكاديمي



شكل (٣) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الاحتراق الأكاديمي

ثانيا:الإتساق الداخلى وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من: درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان (٢١)، (٢٢) معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (٢١) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الاحتراق الأكاديمي.

م	رقم المفردة	الامبالاة	رقم المفردة	الفعالية الاكاديمية المنخفضة	رقم المفردة	الاستنفاد الانفعالي
١	٨١	٠,٧٩٩**	٨٣	٠,٧٨٠**	٩١	٠,٨١٢**
٢	٨٧	٠,٧٩٥**	٨٦	٠,٧٠٠**	٧٩	٠,٨٠٠**
٣	٩٠	٠,٧٠١**	٩٥	٠,٦٦٠**	٩٤	٠,٧٠٢**
٤	٩٦	٠,٦٥٠**	٩٢	٠,٧٥٠**	٨٨	٠,٧٥٠**
٥	٨٤	٠,٦٣٥**	٨٩	٠,٦٥٠**	٨٢	٠,٦٠١**
٦	٩٣	٠,٦٩٥**	٨٠	٠,٦٨٠**	٩٧	٠,٥٦٠**
٧	٧٨	٠,٥٢٥**	٩٨	٠,٦٠٠**	٨٥	٠,٥٥٠**

جدول (٢٢) معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي

رقم العد	اسم البعد	الدرجة الكلية للمقياس
الأول	الامبالاة	٠,٨٥٧**
الثانى	الفعالية الاكاديمية المنخفضة	٠,٧٠٢**
الثالث	الاستنفاد الانفعالي	٠,٦٦٧**

ويتضح من الجدولين (٢١)، (٢٢) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثالثا : ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ ، ويوضح الجدول (٢٣) معاملات الثبات الناتجة الخاصة بالمقياس.

جدول (٢٣) معاملات الثبات لمقياس الاحتراق الأكاديمي

رقم البعد	اسم البعد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
الأول	الامبالاة	٧	٠,٨٥٦
الثانى	الفعالية الاكاديمية المنخفضة	٧	٠,٨١٩
الثالث	الاستنفاد الانفعالي	٧	٠,٧٨٣
	المقياس ككل	٢١	٠,٨٤٤

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به بإعتباره مقياساً جيداً **للاحتراق الأكاديمي.**

نتائج الدراسة : مناقشتها وتفسيرها :

السؤال الأول ينص علي " ما البروفيلات المتمايزة المحتملة التي يمكن أن تتجمع لأفراد العينة وفقاً لتوجهات أهداف التحصيل المختلفة لديهم ؟"

وللإجابة علي هذا السؤال أجري الباحث تحليل التجمع بطريقة متوسطات التجمعات K– Means ، وإعادة إجراء تحليل التجمع بالطريقة السابقة عدة مرات. ووُجد أن تحديد ثلاثة بروفيلات قدم أكبر تمايزاً ممكناً (ودالا إحصائيا) لأفراد العينة وفقاً لمتغيرات التجمع. ويوضح الجدول(٢٤) الاحصاء الوصفي لتجمعات أفراد العينة وفقا لدرجاتهم في متغيرات التجمع الأربعة.

جدول(٢٤) الاحصاء الوصفي لبروفيلات أفراد العينةوفقا لدرجاتهم في متغيرات التجمع الأربعة(ن = ٤٩٦)

الأبعاد	البروفيل الاول(الاحجام المرتفع/ الاتقان المتوسط) (ن = ٢٠٤)			البروفيل الثانى(الاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع) (ن = ١٥٩)			البروفيل الثالث (الاحجام المتوسط/ الاتقان المنخفض) (ن = ١٣٣)		
	م	ع	الوصف	م	ع	الوصف	م	ع	الوصف
الأداء–الاحجام	٣٧,٧١٠	٥,٤١٥	مرتفع	٢٤,٤٥٩	٥,٢٤٤	منخفض	٢٩,٠٣٠	٥,٦٠٠	متوسط
الاتقان–الاقدام	٤٦,٩٥٥	٤,٧٧٢	متوسط	٤٨,٢٠١	٤,٥٣٧	مرتفع	٣٩,٣٧٥	٦,٢٥٦	منخفض
الأداء–الإقدام	٣٧,٧٩٩	٦,٦٥٤	مرتفع	٢٥,٩٣٧	٧,٩٤٢	متوسط	٢٣,٤٦٦	٥,٨٥١	منخفض
الاتقان–الاحجام	٤٤,٥٦٣	٥,٤٥٧	مرتفع	٣٠,٩٨١	٦,٤٠١	منخفض	٤٣,٠٧٥٢	٦,٢٢٢	متوسط

ويظهر الجدول (٢٤) ثلاثة يروفيلات وفقا التفاعل المتأني لمتغيرات التجمع الأربعة ، حيث تضمن البروفيل الاول (٢٠٤ طالبا) (حوالي ٤١ % من العينة) وتميز افراد هذا البروفيل بمستويات مرتفعة في كل من توجهات أهداف الأداء–الاحجام، والأداء–الاقدام، والاتقان–الاحجام، ، ومستوي متوسط في توجه الاتقان–الاقدام) ، ويطلق الباحث علي هذا البروفايل مسمي (الاحجام المرتفع / الاتقان المتوسط)، بينما تضمن البروفيل الثانى (١٥٩طالبا) (حوالي ٣٢ % من العينة) وتميز افراد هذا البروفيل بمستويات منخفضة في كل من توجهات أهداف الأداء–الاحجام، و الاتقان–الاحجام، ومستوي مرتفع في

توجه الاتقان–الاقدام، ومستوي متوسط من الأداء–الإقدام، ويطلق الباحث علي هذا البروفايل مسمي (الاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع)، بينما تضمن البروفيل الثالث (١٣٣ طالبا) (حوالي ٢٧ % من العينة) وتميز أفراد هذا البروفيل بمستويات متوسطة في كل من توجهات أهداف الأداء–الاحجام، والاتقان–الاحجام، ومستويات منخفضة في كل من توجهات الاتقان–الاقدام، الأداء–الإقدام) ويطلق الباحث علي هذا البروفايل مسمي (الاحجام المتوسط/ الاتقان المنخفض).

هكذا تكون الاجابة علي السؤال الأول للدراسة بالإيجاب والذي يدور حول امكانية وجود بروفيلات متمايزة التي يمكن أن تتجمع لأفراد العينة من طلاب الجامعة (الفرقة الأولى والفرقة الرابعة بالجامعة) وفقاً للمنظورات الزمنية المختلفة

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Hornstra et al.,2017, Jansen et al..2016, Loa et al., 2017, Schwinger & Wild 2012, Tuominen–Soini et al., 2008)

ثم أجري الباحث تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA داخل وبين البروفيلات وفقا لدرجات العينة في متغيرات التجمع الأربعة للتأكد من تمايز البروفيلات الثلاثة الناتجة، مع استخدام البروفيلات الناتجة كمتغيرات مستقلة، ومتغيرات التجمع الأربعة كمتغيرات تابعة.

يوضح الجدولان أرقام (٢٥)، (٢٦) نتائج تحليل التباين داخل، وبين البروفيلات علي الترتيب.

جدول(٢٥) نتائج تحليل التباين MANOVA داخل البروفيلات

وفقا لدرجات الأفراد في متغيرات التجمع الأربعة

البروفيلات	قيمة لامدا	ف	د ح	مستوى الدلالة	مربع ايتا
البروفيل الاول والثانى والثالث	٠,١٥٧	١٨٦,٢٥٥	٨,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٦٠٣

ويوضح الجدول (٢٥) القيم التالية :قيمة الاحصاءة لامدا Wilks' Lambda (والتي تمتد قيمتها من الصفر إلى الواحد الصحيح)، وتعنى القيمة الصغيرة منها وجود فروق قوية بين البروفيلات، بينما تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح إلي عدم وجود فروق وهى تمثل نسبة مجموع المربعات داخل المجموعات إلى المجموع الكلي للمربعات أى أن حوالي١٥,٧% من

التباين لا تفسره الفروق بين متغيرات التجمع داخل كل بروفيل .وكانت قيمة "ف"عند درجة حرية = ٨ تساوى ١٨٦,٢٥٥ وتشير هذه القيمة إلي وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين متغيرات التجمع الأربعة.

ويستكمل الجدول (٢٦) صورة نتائج نفس التحليل ولكن بين التجمعات عبر متغيرات التجمع الأربعة.

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين MANOVA بين البروفيلات
وفقا لدرجات الأفراد فى متغيرات التجمع الأربعة

(ابعاد توجهات الاهداف)	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ر٢ مربع ايتا	ر٢ المعدل
الأداء- الاحجام	النموذج المصحح	١٦٤٩٦,٦٤٩	٢	٨٢٤٨,٣٢٥	٢٨١,٦٢٢	٠,٠٠٠	٠,٥٣٣	
	القاطع	٤٤٤٥٤٣,٣٩١	١	٤٤٤٥٤٣,٣٩١	١٥١٧٨,٠١٣	٠,٠٠٠	٠,٩٦٩	
	بين المجموعات	١٦٤٩٦,٦٤٩	٢	٨٢٤٨,٣٢٥	٢٨١,٦٢٢	٠,٠٠٠	٠,٥٣٣	٠,٥٣١
	الخطأ	١٤٤٣٩,٣٠٠	٤٩٣	٢٩,٢٨٩				
	الكلى	٥١١٧٥٥,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	٣٠٩٣٥,٩٥٠	٤٩٥					
الاتقان- الاقدام	النموذج المصحح	٦٥٦٥,٠٢١	٢	٣٢٨٢,٥١١	١٢٤,٠٥٠	٠,٠٠٠	٠,٣٣٥	
	القاطع	٩٦٧٣٤٨,٢٥٤	١	٩٦٧٣٤٨,٢٥٤	٣٦٥٥٧,٢٥٠	٠,٠٠٠	٠,٩٨٧	
	بين المجموعات	٦٥٦٥,٠٢١	٢	٣٢٨٢,٥١١	١٢٤,٠٥٠	٠,٠٠٠	٠,٣٣٥	٠,٣٣٢
	الخطأ	١٣٠٤٥,٣٦٦	٤٩٣	٢٦,٤٦١				
	الكلى	١٠٣٨٤٦٢,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	١٩٦١٠,٣٨٧	٤٩٥					
الأداء- الاقدام	النموذج المصحح	٢٠٦٩٩,١٢٦	٢	١٠٣٤٩,٥٦٣	٢١٧,٣٥٠	٠,٠٠	٠,٤٦٩	
	القاطع	٤٠٦٤٢٥,٠٦٢	١	٤٠٦٤٢٥,٠٦٢	٨٥٣٥,٢٧٦	٠,٠٠٠	٠,٩٤٥	
	بين المجموعات	٢٠٦٩٩,١٢٦	٢	١٠٣٤٩,٥٦٣	٢١٧,٣٥٠	٠,٠٠٠	٠,٤٦٩	٠,٤٦٦
	الخطأ	٢٣٤٧٥,٢٢٩	٤٩٣	٤٧,٦١٧				
	الكلي	٤٩٥١٤٦,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	٤٤١٧٤,٣٥٥	٤٩٥					
الاتقان- الاحجام	النموذج المصحح	١٨٤٢١,٨٢٢	٢	٩٢١٠,٩١١	٢٥٧,٥٣٧	٠,٠٠٠	٠,٥١١	
	القاطع	٧٥٢٠٣٩,٨٥١	١	٧٥٢٠٣٩,٨٥١	٢١٠٢٦,٩٩٧	٠,٠٠٠	٠,٩٧٧	
	بين المجموعات	١٨٤٢١,٨٢٢	٢	٩٢١٠,٩١١	٢٥٧,٥٣٧	٠,٠٠٠	٠,٥١١	٠,٥٠٩
	الخطأ	١٧٦٣٢,٣٦٣	٤٩٣	٣٥,٧٦٥				
	الكلى	٨٢٢١٥٢,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	٣٦٠٥٤,١٨٥	٤٩٥					

ويتضح من الجدول (٢٦) أن الفروق بين مراكز التجمعات الثلاث (متوسطات البروفيلات) فى المتغيرات الأربعة المجمعة هى فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١، ويؤيد هذا الوجود الطبيعي لهذه البروفيلات الثلاث لدى أفراد العينة ، وقد نشأت هذه التجمعات الثلاث من التفاعل المتبادل بين متغيرات التجمع، وبالتالي فهي ليست وليدة الصدفة أو العشوائية، ومن ناحية اخرى، توضح قيم تباين الانحدار(ر٢) أن الأداء–الاحجام فسر أكبر نسبة تباين بين البروفيلات (حوالى ٥٣,١%) ويليه الاتقان–الاحجام (٥٠,٩%) ثم الأداء–الإقدام(٤٤,٦%) ثم الاتقان–الإقدام(٣٣,٢%).

وقد استدعى وجود الفروق الدالة إحصائياً بين البروفيلات إجراء مقارنات بعدية لتحديد البروفيلات المسئولة عن هذه الفروق.

جدول (٢٧) المتوسطات المعدلة للبروفيلات الثلاثة في متغيرات التجمع

(توجهات أهداف التحصيل الأربعة)

البعد	البروفيل الاول		البروفيل الثانى		البروفيل الثالث	
	م	الخطأ المعيارى	م	الخطأ المعيارى	م	الخطأ المعيارى
الأداء–الاحجام	٣٧,٧١١	٠,٣٧٩	٢٤,٤٥٩	٠,٤٢٩	٢٩,٠٣٠	٠,٤٦٩
الاتقان–الاقدام	٤٦,٩٥٦	٠,٣٦٠	٤٨,٢٠١	٠,٤٠٨	٣٩,٣٧٦	٠,٤٤٦
الأداء–الاقدام	٣٧,٧٩٩	٠,٤٨٣	٢٥,٩٣٧	٠,٥٤٧	٢٣,٤٦٦	٠,٥٩٨
الاتقان–الاحجام	٤٤,٥٦٤	٠,٤١٩	٣٠,٩٨١	٠,٤٧٤	٤٣,٠٧٥	٠,٥١٩

جدول (٢٨) المقارنات البعدية بين المتوسطات المعدلة للبروفيلات في متغيرات التجمع من توجهات أهداف التحصيل

البعد	البروفيلات	البروفيل الاول	البروفيل الثانى	البروفيل الثالث
		فرق المتوسط	فرق المتوسط	فرق المتوسط
الأداء-الاحجام	البروفيل الاول		١٣,٢٥٢*	٨,٦٨١*
	البروفيل الثانى	-١٣,٢٥٢*		-٤,٥٧١*
	البروفيل الثالث	-٨,٦٨١*	٤,٥٧١*	
الاتقان-الاقدام	البروفيل الاول		-١,٢٤٥*	٧,٥٨٠*
	البروفيل الثانى	١,٢٤٥*		٨,٨٢٥*
	البروفيل الثالث	-٧,٥٨٠*	-٨,٨٢٥*	
الأداء-الاقدام	البروفيل الاول		١١,٨٦٢*	١٤,٣٣٣*
	البروفيل الثانى	-١١,٨٦٢*		٢,٤٧١*
	البروفيل الثالث	-١٤,٣٣٣*	-٢,٤٧١*	
الاتقان-الاحجام	البروفيل الاول		١٣,٥٨٣*	١,٤٨٩*
	البروفيل الثانى	-١٣,٥٨٣*		-١٢,٠٩٤*
	البروفيل الثالث	-١,٤٨٩*	١٢,٠٩٤*	

ويتضح من الجدول السابق أنه فيما يتعلق بتوجه الأداء-الاحجام: وُجدت فروق دالة بين البروفايل الأول (م = ٣٧,٧١١)، والبروفايل الثاني (م =٢٤,٤٥٩) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الأول (م = ٣٧,٧١١) ، والبروفايل الثالث (م =٢٩,٠٣٠) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الثاني (م = ٢٤,٤٥٩)، والبروفايل الثالث (م =٢٩,٠٣٠) لصالح البروفايل الثالث .

وفيما يتعلق بتوجه الاتقان-الاقدام: وُجدت فروق دالة بين البروفايل الأول (م = ٤٦,٩٥٦)، والبروفايل الثاني (م =٤٨,٢٠١) لصالح البروفايل الثاني، وفروق دالة بين البروفايل الأول (م = ٤٦,٩٥٦) ، والبروفايل الثالث (م =٣٩,٣٧٦) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الثاني (م = ٤٨,٢٠١) والبروفايل الثالث (م = ٣٩,٣٧٦) لصالح البروفايل الثاني.

فيما يتعلق بتوجه **الأداء – الاقدام** : وُجدت فروق دالة بين البروفايل الأول (م = ٣٧,٧٩٩) ،والبروفايل الثاني (م = ٢٥,٩٣٧) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الأول

(م =٣٧,٧٩٩) ، والبروفايل الثالث (م =٢٣,٤٦٦) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الثاني (م = ٢٥,٩٣٧) ، والبروفايل الثالث (م = ٢٣,٤٦٦) لصالح البروفايل الثاني،

فيما يتعلق بتوجه الاتقان–الاحجام: وُجدت فروق دالة بين البروفايل الأول (م = ٤٤,٥٦٤) والبروفايل الثاني (م = ٣٠,٩٨١) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الأول (م =٤٤,٥٦٤) ،والبروفايل الثالث (م = ٤٣,٠٧٥) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الثاني (م = ٣٠,٩٨١) ، والبروفايل الثالث (م = ٤٣,٠٧٥) لصالح البروفايل الثالث .

وبصفة عامة، يلاحظ من الجدول (٢٦) ان اختبار"ف " يُستخدم لأغراض وصفية فقط بسبب أن البروفيلات تم اختيارها للوصول بالفروق الى أقصى حد بين الحالات فى البروفيلات المختلفة. كما أن مستويات الدلالة التى تمت ملاحظاتها لا تعتبر مرتبطة بذلك ولذلك لا يمكن تفسيرها بإعتبارها اختبار لفرض أن التجمعات تعتبر متكافئة وبالتالى تعتبر بمثابة مؤشر أولية على وجود فروق دالة بين التجمعات المختلفة.

السؤال الثاني ينص علي هل توجد فروق بين بروفيلات توجهات أهداف التحصيل في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق، والعزو الخارجي)؟

للاجابة علي هذا السؤال أجري الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لبروفيلات توجهات أهداف التحصيل لدي الطلاب مع استخدام البروفيلات كمتغيرات مستقلة، وأبعاد الاستحقاق الاكاديمي كمتغيرات تابعة.

جدول(٢٩) الاحصاء الوصفي لبروفيلات الطلاب في أبعاد الاستحقاق الاكاديمي

أبعاد الاستحقاق الأكاديمي	الاحصاءات	البروفيل الاول ن = ٢٠٤	البروفيل الثانى ن = ١٥٩	البروفيل الثالث ن = ١٣٣
توقعات الاستحقاق	م	٦٥,٢٨٩	٥٧,٣٢٧	٥٩,٤٩٦
	م المعدل	٦٥,٢٨٩	٥٧,٣٢٧	٥٩,٤٩٦
	ع	٩,٩٠٠	٩,٨٨٨	٨,١٩٠
	الخطأ المعياري	٠,٦٦٣	٠,٧٥١	٠,٨٢١
العزو الخارجي	م	٦١,٥٦٣	٥٤,١٩٥	٥٦,٨١٢
	م المعدل	٦١,٥٦٤	٥٤,١٩٥	٥٦,٨١٢
	ع	١٠,٠٤٤	٩,٠٠٨	٧,٦٩١
	الخطأ المعياري	٠,٦٣٩	٠,٧٢٤	٠,٧٩٢

جدول (٣٠)نتائج تحليل التباين ANOVA لبروفيلات الطلاب فى أبعاد الاستحقاق الأكاديمي

ابعاد الاستحقاق الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	التباين (متوسط المربعات)	ف	الدلالة	ر٢ مربع ايتا	ر٢ المعدل
توقعات الاستحقاق	النموذج المصحح	٦١٨٢,١٢٦	٢	٣٠٩١,٠٦٣	٣٤,٤٧٤	٠,٠٠٠	٠,١٢٣	
	القاطع	١٧٧٢٥٧٣,٢٦٩	١	١٧٧٢٥٧٣,٢٦٩	١٩٧٦٩,١٤١	٠,٠٠٠	٠,٩٧٦	
	بين المجموعات	٦١٨٢,١٢٦	٢	٣٠٩١,٠٦٣	٣٤,٤٧٤	٠,٠٠٠	٠,١٢٣	٠,١١٩
	الخطأ	٤٤٢٠٤,١٧٨	٤٩٣	٨٩,٦٦٤				
	الكلى	١٩٠٧١٢١,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	٥٠٣٨٦,٣٠٤	٤٩٥					
العزو الخارجي	النموذج المصحح	٥٠٧٧,٩٥٩	٢	٢٥٣٨,٩٧٩	٣٠,٤٤٧	٠,٠٠٠	٠,١١٠	
	القاطع	١٥٩١٦٩١,٦٠١	١	١٥٩١٦٩١,٦٠١	١٩٠٨٧,٢٤٦	٠,٠٠٠	٠,٩٧٥	
	بين المجموعات	٥٠٧٧,٩٥٩	٢	٢٥٣٨,٩٧٩	٣٠,٤٤٧	٠,٠٠٠	٠,١١٠	٠,١٠٦
	الخطأ	٤١١١١,٤٢٨	٤٩٣	٨٣,٣٩٠				
	الكلى	١٧١٠٥٦٠,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	٤٦١٨٩,٣٨٧	٤٩٥					

ويتضح من الجدول (٣٠) وجود فروق ذات احصائية عند مستوي ٠,٠٠١ بين منوسطات بروفيلات توجهات أهداف التحصيل الثلاث لدي الطلاب فى أبعاد الاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق، والعزو الخارجي). وتوضح قيم تباين الانحدار(ر٢) ان توقعات الاستحقاق فسرت اكبر نسبة تناين بين البروفيلات (حوالى ١١,٩ %) ويليها العزو الخارجي (١٠,٦ %) .

ولتحديد اتجاه هذه الفروق قام الباحث بحساب المقارنات البعدية بين منوسطات بروفيلات طلاب الجامعة في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي، ويظهر الجدول (٣١) نتائج تلك المقارنات البعدية.

جدول (٣١) المقارنات البعدية بين المتوسطات المعدلة للبروفيلات في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي

البعد الاستحقاق الأكاديمي	البروفيلات	البروفيل الاول	البروفيل الثانى	البروفيل الثالث
		فرق المتوسط	فرق المتوسط	فرق المتوسط
توقعات الاستحقاق	البروفيل الاول	–	٧,٩٦٢*	٥,٧٩٣*
	البروفيل الثانى	٧,٩٦٢-*	–	٢,١٦٩-
	البروفيل الثالث	٥,٧٩٣-*	٢,١٦٩	–
العزو الخارجي	البروفيل الاول	–	٧,٣٦٩*	٤,٧٥٢*
	البروفيل الثانى	٧,٣٦٩-*	–	٢,٦١٧-*
	البروفيل الثالث	٤,٧٥٢-*	٢,٦١٧*	–

ويتضح من الجدول السابق أنه فيما يتعلق بتوقعات الاستحقاق : وجود فروق دالة بين البروفايل الأول(الاحجام المرتفع / الاتقان المتوسط) (م =٦٥,٢٨٩)، والبروفايل الثاني (الاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع) (م = ٥٧,٣٢٧) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الأول (م =٦٥,٢٨٩) ، والبروفايل الثالث(الاحجام المتوسط / الاتقان المنخفض) (م = ٥٩,٤٩٦) لصالح البروفايل الأول، بينما كانت الفروق غير دالة بين البروفايل الثاني (م =٥٧,٣٢٧) ، والبروفايل الثالث(م =٥٩,٤٩٦) .

ويمكن تفسير وجود فروق دالة بين البروفايل الأول وكل من البروفايلين الثاني والثالث في توقعات الاستحقاق لصالح البروفايل الأول من خلال أن الطلاب ذوو البروفايل

الأول(الاحجام المرتفع/ الاتقان المتوسط) يتميزون بمستويات مرتفعة في كل من توجهات أهداف الأداء–الاحجام، والاتقان–الاحجام، والأداء–الاقدام، ومستوي متوسط في توجه الاتقان–الاقدام، وبالتالي يتسمون ببعض السمات مثل الميل إلي تجنب المواقف التي قد يفشلون فيها ، وإلي اخفاء مستواهم الدراسى الحقيقى عن الاخرين، وانشغال تفكيرهم بمستواهم الدراسى مقارنة بزملائهم ، والقلق من احتمال حصوله على درجات أقل من زملائه ، والشعور بالحرج عندما تعلن درجاتهم أمام زملائهم، وتجنب اظهار عدم الكفاءة لديهم للاخرين والتي قد تؤدي إلي اصدارهم أحكام غير مرغوبة عليهم، ومثل هذه الخصائص تعتبر أقل بروزا لدي الطلاب ذوي البروفيل الثانى(الاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع)، وكذلك الطلاب ذوو البروفيل الثالث (الاحجام المتوسط/ الاتقان المنخفض)– وبالتالي وعلي الرغم من أوجه القصور التي لديهم فإنهم تكون لديهم توقعات الاستحقاق بدرجة أعلي فقد ينظرون إلي أنفسهم "كعملاء" يستحقون الحصول علي نفس الرضا والخدمات التي يحصل عليها المستهلك في أي مجال آخر، وأن المعلمين يجب أن يجيبوا علي أسئلتهم في أي وقت، وأنهم يجب أن تتم مكافأتهم لأسباب غير أكاديمية مثل الانتظام في الحضور الفصل، أو دفع مصاريف الدراسة (Bertl et al., 2019)، ويميلون إلي توقع النجاح بسبب أنهم يسددون المصروفات الدراسية ، والاعتقاد أنهم من حقهم الحصول علي تقديرات أعلي من تقديراتهم الحالية في أي مادة، وأن مواعيد الامتحانات يجب أن تكون في الأوقات التي تناسب ظروفه، وأنهم يستحقون الحصول علي تقديرات ممتازة ، ويجب أن يُتاح لهم الفرصة لمقابلة أساتذتهم في أي وقت يناسبهم، ومن حقهم أن تتاح لهم الفرصة لإختيار الطريقة المناسبة لإمتحانهم، ويجب استثنائهم من قواعد الحضور التي تطبق علي زملائهم، ولو أنهم اجتهدوا في الاعداد للدروس، فإنهم يجب منحهم درجات إضافية.

فيما يتعلق بالعزو الخارجي : وُجدت فروق دالة بين البروفايل الأول (م =٦١,٥٦٣) ، والبروفايل الثاني (م =٥٤,١٩٥) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الأول (م =٦١,٥٦٣) ، والبروفايل الثالث (م = ٥٦,٨١٢) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الثاني (م =٥٤,١٩٥) والبروفايل الثالث (م =٥٦,٨١٢) لصالح البروفايل الثالث.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة بين البروفايل الأول وكل من البروفايلين الثاني والثالث في العزو الخارجي لصالح البروفايل الأول من خلال ما يتسم به الطلاب ذوو بروفايل (الاحجام المرتفع/ الاتقان المتوسط) من خصائص مثل الميل إلي تجنب اظهار جواتب النقص لديهم للاخرين، والاهتمام بإخفاء افتقارهم إلى القدرة، والهروب في مواجهة الصعوبات ، والسعي إلي عدم الآداء بشكل أسوأ مقارنة بالآخرين ، وتكون لديهم دافعية خارجية ، وميل إلي استخدام ستراتيجيات التعلم السطحية ، وسعي إلي التفوق علي أقرانهم من خلال الحصول علي تقديرات أفضل منهم، وتحقيق التميز والتفوق عليهم (Ariani, 2020) ، والاعتقاد ان مهاراتهم تغتبر ثابتة ولا يمكن تنميتها ، وبالتإلي يكون هدفهم هو الآداء بشكل جيد فقط ، واثبات جدارتهم الذاتية(Shin et al.,, 2020)، ومثل هذه الخصائص لا تتوافر بنفس الدرجة لدي الطلاب ذوي البروفايلين الثاني والثالث، وبالتالي فإن مثل هذه الخصائص تجعل الطلاب ذوي (الاحجام المرتفع/ الاتقان المتوسط) لديهم ميل أكبر إلي العزو الخارجي من خلال عزو فشلهم في فهم المادة الدراسية إلي طريقة شرح الأستاذ، وعزو قلة جهدهم في العمل الجماعي إلي أن أعضاء الجماعة الاخرين يتحملون مسؤليته، وأن احدي واجبات أساتذتهم هي التأكد من فهمهم لأي واجبات يتم تكليفهم بها ، وأن يحعلوا الإمتحانات أكثر سهولة لو أدوا بشكل ضعيف في الإمتحانات السابقة ، كما يتحملون مسؤلية تيسير المادة لهم لتحقيق النجاح، وعزوهم درجاتهم الضعيفة في الامتحانات الي صعوبتها، وأن نجاحهم في مقرر ما يتوقف علي مقدار جهد أستاذتهم في الشرح أكثر من مقدار جهودهم في الاستذكار، وأن المعلمين يتحملون مسؤلية انجازهم الاكاديمي. وأنهم يجب أن يجيبوا علي أسئلتهم في أي وقت(Bertl et al., 2019) ،

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات كل من (Estes,2014, Reinhardt, 2012)

السؤال الثالث : هل توجد فروق بين بروفيلات توجهات أهداف التحصيل لدي طلاب الجامعة في ابعاد الاحتراق الأكاديمي (الاستنفاد الانفعالي والفعالية الاكاديمية المنخفضة، واللامبالاة)؟

للإجابة علي هذا السؤال أجري الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA مع استخدام البروفيلات كمتغيرات مستقلة، وأبعاد الاحتراق الأكاديمي (الاستنفاد الانفعالي، والفعالية الاكاديمية المنخفضة، واللامبالاة) كمتغيرات تابعة.

جدول (٣٢) الاحصاء الوصفي للبروفيلات الثلاثة في ابعاد الاحتراق الأكاديمي

ابعاد الاحتراق الأكاديمي	الاحصاءات	البروفيل الاول ن = ٢٠٤	البروفيل الثانى ن = ١٥٩	البروفيل الثالث ن = ١٣٣
اللامبالاة	م	١٩,٧٤٥	١٦,٥٧٨	٢١,٨٧٩
	م المعدل	١٩,٧٤٥	١٦,٥٧٩	٢١,٨٨٠
	ع	٥,٥٧٢	٥,٦١٦	٤,٨٢٨
	الخطأ المعياري	٠,٣٧٨	٠,٤٢٨	٠,٤٦٨
الفعالية الاكاديمية المنخفضة	م	٢٠,١٥٦	١٥,٢٥٧	٢١,٣٦٠
	م المعدل	٢٠,١٥٧	١٥,٢٥٨	٢١,٣٦١
	ع	٤,٨٩٩	٤,١١٥	٤,٧٦٧
	الخطأ المعياري	٠,٣٢٤	٠,٣٦٧	٠,٤٠١
الاستنفاد الانفعالي	م	٢٦,٤٠٦	٢٣,٠٨١	٢٦,٦٤٦
	م المعدل	٢٦,٤٠٧	٢٣,٠٨٢	٢٦,٦٤٧
	ع	٤,٤١٩	٤,٩١٠	٤,٢٨٢
	الخطأ المعياري	٠,٣١٨	٠,٣٦١	٠,٣٩٤

جدول (٣٣) نتائج تحليل التباين MANOVA بين البروفيلات
وفقا لدرجات الأفراد فى ابعاد الاحتراق الأكاديمي

(ابعاد الاحتراق الأكاديمي)	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	التباين (متوسط المربعات)	ف	الدلالة	ر٢ مربع ايتا	ر٢ المعدل
اللامبالاة	النموذج المصحح	٢١٠٣,٠٥٠	٢	١٠٥١,٥٢٥	٣٦,٠٨١	٠,٠٠٠	٠,١٢٨	
	القاطع	١٨١٠٥٩,٦١٦	١	١٨١٠٥٩,٦١٦	٦٢١٢,٧٦١	٠,٠٠٠	٠,٩٢٦	
	بين المجموعات	٢١٠٣,٠٥٠	٢	١٠٥١,٥٢٥	٣٦,٠٨١	٠,٠٠٠	٠,١٢٨	٠,١٢١
	الخطأ	١٤٣٦٧,٥٨٨	٤٩٣	٢٩,١٤٣				
	الكلى	٢٠١٢٧٢,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	١٦٤٧٠,٦٣٧	٤٩٥					
الفعالية الاكاديمية المنخفضة	النموذج المصحح	٣٢٣٦,٨٣٣	٢	١٦١٨,٤١٦	٧٥,٦٢٨	٠,٠٠٠	٠,٢٣٥	
	القاطع	١٧٢٢٨٥,٤٣١	١	١٧٢٢٨٥,٤٣١	٨٠٥٠,٨٠٩	٠,٠٠٠	٠,٩٤٢	
	بين المجموعات	٣٢٣٦,٨٣٣	٢	١٦١٨,٤١٦	٧٥,٦٢٨	٠,٠٠٠	٠,٢٣٥	٠,٢٣٢
	الخطأ	١٠٥٥٠,٠٨٥	٤٩٣	٢١,٤٠٠				
	الكلى	١٩١١٣٧,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	١٣٧٨٦,٩١٧	٤٩٥					
الاستنفاد الانفعالي	النموذج المصحح	١٢٦٧,٩٨٨	٢	٦٣٣,٩٩٤	٣٠,٦٥٦	٠,٠٠٠	٠,١١١	
	القاطع	٣٠٩٨١٠,٤٩٦	١	٣٠٩٨١٠,٤٩٦	١٤٩٨٠,٦٩٧	٠,٠٠٠	٠,٩٦٨	
	بين المجموعات	١٢٦٧,٩٨٨	٢	٦٣٣,٩٩٤	٣٠,٦٥٦	٠,٠٠٠	٠,١١١	٠,١٠٧
	الخطأ	١٠١٩٥,٥٥٨	٤٩٣	٢٠,٦٨١				
	الكلى	٣٣١٥٩٥,٠٠٠	٤٩٦					
	الكلي المعدل	١١٤٦٣,٥٤٦	٤٩٥					

ويتضح من الجدول (٣٣) أن الفروق بين مراكز التجمعات الثلاث (متوسطات البروفيلات) فى أبعاد الاحتراق الأكاديمي هى فروق دالة عند مستوى ٠,٠,٠٠١، وتوضح

قيم تباين الانحدار(ر٢) أن الفعالية الاكاديمية المنخفضة فسر اكبر نسبة تباين بين البروفيلات (حوالى ٢٣,٢ %) ويليه اللامبالاة (١٢,١ %) ، ويليه الاستنفاد الانفعالي (١٠,٧ %)

وقد استدعى وجود الفروق الدالة إحصائياً بين التجمعات إجراء مقارنات بعدية لتحديد التجمعات المسئولة عن هذه الفروق.

جدول (٣٤) المقارنات البعدية بين المتوسطات المعدلة للبروفيلات في أبعاد الاحتراق الأكاديمي

البعد	البروفيلات	البروفيل الاول	البروفيل الثانى	البروفيل الثالث
		فرق المتوسط	فرق المتوسط	فرق المتوسط
اللامبالاة	البروفيل الاول	–	٣,١٦٦*	-٢,١٣٥*
	البروفيل الثانى	-٣,١٦٦*	–	-٥,٣٠١*
	البروفيل الثالث	٢,١٣٥*	٥,٣٠١*	–
الفعالية الاكاديمية المنخفضة	البروفيل الاول	–	٤,٨٩٩*	-١,٢٠٤*
	البروفيل الثانى	-٤,٨٩٩*	–	-٦,١٠٣*
	البروفيل الثالث	١,٢٠٤*	٦,١٠٣*	–
الاستنفاد الانفعالي	البروفيل الاول	–	٣,٣٢٥*	-٠,٢٤٠
	البروفيل الثانى	-٣,٣٢٥*	–	-٣,٥٦٥*
	البروفيل الثالث	٠,٢٤٠	٣,٥٦٥*	–

ويتضح من الجدول السابق أنه فيما يتعلق باللامبالاة وُجدت فروق دالة بين البروفايل الأول (م =١٩,٧٤٥) ، والبروفايل الثاني (م = ١٦,٥٧٩) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الأول (م =١٩,٧٤٥) ، والبروفايل الثالث (م = ٢١,٨٨٠) لصالح البروفايل الثالث، وفروق دالة بين البروفايل الثاني (م =١٦,٥٧٩) والبروفايل الثالث (م =٢١,٨٨٠) لصالح البروفايل الثالث.

وقد تشابهت تلك النتائج مع النتائج المنعلقة بالفعالية الاكاديمية المنخفضة حيث وُجدت فروق دالة بين البروفايل الأول (م =٢٠,١٥٦) ، والبروفايل الثاني (م = ١٥,٢٥٧) لصالح البروفايل الأول، وفروق دالة بين البروفايل الأول (م =٢٠,١٥٦) ، والبروفايل الثالث (م =

٢١,٣٦٠) لصالح البروفايل الثالث، وفروق دالة بين البروفايل الثاني (م =١٥,٢٥٧) والبروفايل الثالث (م =٢١,٣٦٠) لصالح البروفايل الثالث،

ويمكن تفسير وجود فروق دالة بين البروفايل الأول (الاحجام المرتفع/ الاتقان المتوسط) ، والبروفايل الثاني(الاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع) في كل من اللامبالاة، والفعإلية الاكاديمية المنخفضة لصالح البروفايل الأول، وذلك في ضوء أن الطلاب ذوو البروفايل الأول – مقارنة بالطلاب ذوي البروفايل الثاني– يكونون لديهم توجهات أهداف الإحجام بدرجة أكير، مثل ميل الطالب إلي تجنب المواقف التي قد يرتكبون فيها أخطاءً، وإلي الحرص علي اخفاء مستواهم الدراسى الحقيقى عن الاخرين، وإلي تجنب سؤال زملائهم عن أي معلومة حتي لا يقال عنهم انهم ضعيفي التحصيل، والقلق من احتمال حصولهم على درجات أقل من زملائهم، ويتمثل هدفهم في المواد المختلفة هو تجنب الفشل بها ، والخوف من أن يلاحظ الطلاب الآخرون اخطائهم في اي مادة، وبالطبع مثل هذه الخصائص تجعلهم يسعرون باللامبالاة والتي تظهر في الميل الي حضور المحاضرات والسكاشن متاخرا، والتغيب بشكل متكرر عن المحاضرات، ونقص الدافعية في الدراسة والاستذكار ، والشعور بفقدان الاهتمام بالدراسة ، وبالحماسة الأقل لها، كما تجعلهم يشعرون بالفعإلية الاكاديمية المنخفضة، وتكون لديهم معتقدات في ضعف قدراتهم علي تحقيق الأهداف المتصلة بالمجال الاكاديمي مثل القدرة علي الاستذكار، أو النجاح الاكاديمي، أو انجاز المهام المختلفة بشكل جيد وميلهم إلي تأجيل أي واجبات مطلوبة منهم لاحساسهم بصعوبتها، وشعورهم أنهم لا يصلحون أن يكونوا طلابا ، وأن مستواهم الدراسي في الاستذكار اقل كثيرا مما يطمحون اليه، وعجزهم عن تحصيل دروسهم أول بأول بسبب صعوبتها، وشعورهم أنهم تنقصهم الكفاءة الضرورية للاستذكار الفعال.

كما يمكن تفسير وجود فروق دالة بين البروفايل الأول (الاحجام المرتفع/ الاتقان المتوسط)، والبروفايل الثالث (الاحجام المتوسط/ الاتقان المنخفض)، وكذلك بين البروفايل الثاني (الاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع) والبروفايل الثالث في كل من اللامبالاة، والفعإلية الاكاديمية المنخفضة لصالح البروفايل الثالث من خلال أن الطلاب أصحاب البروفايل الثالث يمتلكون مستويات متوسطة في كل من توجهات أهداف الأداء–الاحجام، والاتقان–الاحجام،

ومستويات منخفضة في كل من توجهات الاتقان–الاقدام، الأداء–الإقدام، أي أنهم أقل توجها نحو الاتقان، والاقدام مما يجعلهم يشعرون باللامبالاة، والتي تتضمن اتجاهات الطلاب التي تتميز بالتباعد أو الانفصال عن المهام الدراسية ، والتشكيك في جدواي الدراسة، ورؤيتها بإعتبارها غبر مفيدة، وبالتالي الميل الأكبر الي حضور المحاضرات والسكاشن متاخرا، والتغيب بشكل متكرر عنهما، ونقص الدافعية في الدراسة والاستذكار، فضلا عن الشعور بانخفاض الفعالية الاكاديمية ، وبالتالي تكون لديهم معتقدات أكبر في ضعف قدراتهم علي تحقيق الأهداف المتصلة بالمجالات الاكاديمية المختلفة.

فيما يتعلق بالاستنفاد الانفعالي : تبين وجود فروق دالة بين البروفايل الأول (م =٢٦,٤٠٧) ، والبروفايل الثاني (م = ٢٣,٠٨٢) لصالح البروفايل الأول ، وعدم وجود فروق دالة بين البروفايل الأول (م =٢٦,٤٠٧) ، والبروفايل الثالث (م = ٢٦,٦٤٧) ، ووجود فروق دالة بين البروفايل الثاني (م =٢٣,٠٨٢) والبروفايل الثالث (م =٢٦,٦٤٧) لصالح البروفايل الثالث

ويمكن تفسير وجود فروق دالة بين البروفايل الأول (الاحجام المرتفع/ الاتقان المتوسط) ، والبروفايل الثاني(الاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع) في الاستنفاد الانفعالي لصالح البروفايل الأول من خلال أن الطلاب ذوو البروفايل الأول تكون لديهم بعض الخصائص التي تجعلهم أكثر عرضة للاستنفاد الانفعالي – مقارنة بالطلاب ذوي البروفايل الثاني – مثل الميل إلي تجنب اظهار أوجه النقص للاخرين والتي قد تؤدي إلي اصدارهم أحكام غير مرغوبة عليهم ، والسعي إلي منع اظهار عدم الكفاءة في المهام المختلفة للاخرين، وإلى عدم الآداءبشكل أسوأ مقارنة بالآخرين ، وتكون لديهم دافعية خارجية ، وميل إلي استخدام ستراتيجيات التعلم السطحية.، وإلي تجنب المواقف التي قد تدل علي عدم امتلاكهم الكفاءة (Madamürk et al., 2021)، والشعور بالقلق قبل الإمتحانات بسبب خوفهم من نسيان المعلومات، والقلق من احتمال فشلهم في حل أي مشكلة فى المذاكرة ، ومن الفشل في تحقيق الاهداف المطلوبة منهم ، ومن ضيق الوقت اللازم لمراجعة الدروس عندما يستعدون للإمتحانات، ومن صعوبة فهمهم و إتقانهم لاي درس. ومثل تلك الخصائص تجعلهم يشعرون بالاستنفاد الانفعالي من خلال الاحساس بالإرهاق من كثرة التكليفات الدراسية، واحساسهم

بالضغوط المرتبطة بالاساذكار والتي قد تسبب لهم مشاكل في علاقاتهم مع الاخرين، وافتقادهم الطاقة اللازمة للقيام بأي أنشطة دراسية ، وشعورهم بالاجهاد عند قيامهم بأي نشاط متصل بالدراسة ، فضلا عن مشاعر الارهاق، والإجهاد،والتعب المزمن الناتجة عن وجود تفاوت بين المطالب الأكاديمية المرتعة، وقدراتهم المنخفضة علي تحقيقها.

كما يمكن تفسير وجود فروق دالة بين البروفايل الثاني (الاحجام المنخفض/ الاتقان المرتفع) والبروفايل الثالث (الاحجام المتوسط/ الاتقان المنخفض) في الاستنفاد الانفعالي لصالح البروفايل الثالث ، من خلال أن الطلاب أصحاب البروفايل الثاني – مقارنة بالبروفايل الثالث – يتسمون ببعض الخصائص التي تجعلهم أقل عرضة للاستنفاد الانفعالي مثل امتلاكهم مستويات منخفضة في كل من توجهات أهداف الأداء–الاحجام، و الاتقان–الاحجام، ومستوي مرتفع في توجه الاتقان–الاقدام، والمستوي المتوسط من الأداء–الإقدام، ويكون أحد أهدافهم في الدراسة هو التمكن من المهارات، والمفاهيم الجديدة ، والشعور بالرضا عند تعلم أشياء جديدة بالنسبة لهم ، والميل إلي التمكن من فهم أى موضوع، وتفضيل دراسة الموضوعات التى يتعلمون منها أشياء جديدة ، واهتمامهم بقرأة الموضوعات الجديدة بدقة ، والحرص على استذكار الدروس يوميًا حتي اتقانها، كما يكونون أقلا ميلا إلي توجهات الإحجام والتي تستنفد طاقاتاهم الانفعالية،وقدراتهم العقلية، وبالتالي يكونون أقل قابلية للإستنفاد الإنفعالي . وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات كل من (Tuominen–Soini et al., 2008, Retelsdorf et al.,2010, Parker et al., 2012, Daumiller & Drese2020, Liu et al., 2020)

بحوث مقترحة :

١– اجراء مزيد من الدراسات حول البرامج النفسية الهادفة الى تنمية توجهات أهداف التحصيل الإيجابية مثل الإقدام الإتقان.

٢– اجراء مزيد من الدراسات حول البرامج النفسية الهادفة إلي خفض الاستحقاق الأكاديمي لدي طلاب الجامعات.

٣– اجراء مزيد من الدراسات حول علاقة بعض المتغيرات الديموجرافية مثل السن، والجنس، والمستوى التعليمى بالاستحقاق الأكاديمي.

٤- اجراء الدراسات حول علاقة الإستحقاق الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والهناء الذاتي.

٥- اجراء دراسات ثقافية مقارنة حول الإستحقاق الأكاديمي لدى الذكور، والاناث، ولدى طلاب الريف والحضر، ولدي طلاب التعليم الحكومي والخاص.

٦- اجراء دراسات عبر ثقافية حول مستويات الإستحقاق الأكاديمي ، والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المصريين والطلاب العرب.

٧- إجراء دراسات للمقارنة بين مستويات الاحتراق النفسي بين المهن المختلفة مثل المعلمين، والمهندسين، والمحاسبين، والاطباء الخ.

٨- دراسة علاقة بعض المتغيرات النفسية (مثل العوامل الخمس الكبري، و الذكاء الإنفعالي) بالاحتراق النفسي.

.

المراجع :

ابراهيم أحمد عبد الهادي (٢٠١٦): الاحتراق النفسي الأكاديمي وعلاقته بكل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، المجاد (٨)، العدد (٤)، ص ص : ١٢٣ – ٢٣٢.

ماجد محمد عثمان، منال علي محمد (٢٠٢١) : الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد–١٩ في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز. *مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر* ، المجلد (٥)، العدد (١٨٩)، ص ص : ٩٩ –١٧٣.

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

Ariani, D. W. (2020). How achievement goals affect students' well-being and the relationship model between achievement goals, academic self-efficacy and affect at school. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *107*, 2411-2502, DOI 10.1108/JARHE-08-2020-0273

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511–528. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5.

Bertl, B., Andrzejewski, D., Hyland, L., & Shrivastava, A. (2019). My grade, my right: linking academic entitlement to academic performance. *Social Psychology of Education, 22*(4), 775–793. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09509-2

Bonaccio, S., Reeve, C. L., & Lyerly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. *Personality and Individual Differences.102*, 211–216. https ://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.012.

Boswell, S. S. (2012). "I deserve success": Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of*

Education, 15, 353–365. https ://doi.org/10.1007/s1121 8-012-9184-4.

Brant, K. K., & Castro, S. L. (2019). You can't ignore millennials: Needed changes and a new way forward in entitlement research. *Human Resource Management Journal, 29*(4), 527-538

Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 47*, 968–973. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.765

Chen, W.-W., & Wong, Y.-L. (2015). The relationship between goal orientation and academic achievement in Hong Kong: The role of context. *The Asia-Pacific Education Researcher, 24*, 169–176. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0169-7

Chen,C. C., Chen, W. W., Richardson, G. B., Dai, C. L., Lau, J., & Hays, D, G. (2018). Achievement goal orientation in Chinese societies: Implications for college counseling. *Journal of Asia Pacific Counseling, 8,* 1-17 Doi 10.18401.2018.8.1.1

Chowning, K., & Campbell, N.J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual difference in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 982-997.

Cooper,A. N., Seibert, G. S., May. R. W., Fitzgerald, M. C. , & Fincham, F. D. (2017). School burnout and intimate partner violence: The role of self-control. *Personality and Individual Differences 112* , 18–25

Crone, T. S., Babb, S., & Torres, F.(2020). Assessing the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Adult Education Quarterly , 70*(3),277- 294.

Daumiller, M ., & Drese, M.(2020). Researchers' achievement goals: Prevalence, structure, and associations with job burnout/engagement and professional learning. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101843.

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

Elias, R. Z.(2017).Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. *Journal of Education for Business, 92*, 194–199

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218–232.

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. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501–519. https://doi.org/10.1037/0022- 3514.80.3.501

Estes, P. L. (2014*). Exploring the correlates of academic entitlement*. Doctoral Dissertation. Madison University; USA.

Fletcher, K. L., Pierson, E. E., Speirs Neumeister, K. L., & Finch, W. H. (2020). Over parenting and perfectionistic concerns predict academic entitlement in young adults. *Journal of Child and Family Studies, 29*:348– 57. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01663-7

Freis, S. D., & Hansen-Brown, A. A. (2021). Justifications of entitlement in grandiose and vulnerable narcissism: The roles of injustice and superiority. *Personality and Individual Differences*, 168:110345DOI: 10.1016/j.paid.2020.110345

Frey, M. P. (2015). *Academic entitlement, student motivation, and academic outcomes*. Doctoral Dissertation. University of Windsor: Canada.

Fromuth, M. E., Bass, J. E., Kelly., D. B., Davis, T. L., & Chan, K. L. (2019). Academic entitlement: Its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education, 22*,1153–1167. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09517-2

George, S. V. & Richardson, P. W. (2019). Teachers' goal orientations as predictors of their self-reported classroom behaviors: An achievement goal theoretical perspective. *International Journal of Educational Research, 98,345* – 355.

Heffernan, K., & Gates, T. G. (2018). Perceptions of teaching staff in human services about academic entitlement : Implications for staff well-being, education, and research. *Journal of Applied Research in Higher Education, 10*, 469 – 477.

Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 95*, 102140.

Hornstra, L., Majoor, M., & Peetsma, Y. (2017). Achievement goal profiles and developments in effort and achievement in upper elementary school. *British Journal of Educational Psychology, (4):*606-629. DOI: 10.1111/bjep.12167.

Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review, 19*, 119–137. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, j. m. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 3, 422– 449

Ifill-Fraser, N. (2019). *An examination of the relationship between academic entitlement and education financing among undergraduate students*. Doctoral Dissertation S A: Liberty University.

Jackson, D. L., Frey, M. P., McLellan, C., Rauti, C. M., Lamborn, P. B., & Singleton-Jackson, J. A. (20٢0). I deserve more A's: A report on the development of a measure of academic entitlement. *PLoS ONE, 15*(9): e0239721. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239721.

Jackson, D. L., Singleton-Jackson, J. A., & Frey, M. P. (2011). Report of a measure of academic entitlement. *American International Journal of Contemporary Research, 1*(3), 53-65.

Jansen, J., Hornstra, L., Prins, F. J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2016). The prevalence, development and domain specificity of elementary school students' achievement goal profiles.

*Educational Psychology, 36*و 1303–1322. https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1035698.

Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and nonmillennial college students. *Psychology in the Schools, 57*,572–582.

Khojasteh, J., & Keener, A. (2018). Entitlement in higher education: Evaluating the measurement invariance properties of the academic entitlement questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(7), 750–755. https://doi.org/10. 1177/0734282917702271.

Kopp, J. P., Zinn, T, E., Finney, S. J., & Jurich, D. P.(2011).The development and evaluation of the academic entitlement questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development 44*(2) 105– 129

Lee, Y. K., Wormington, S. V., Linnenbrink-Garcia, L., & Roseth, C. J. (2017). A short-term longitudinal study of stability and change in achievement goal profiles. *Learning and Individual Differences 55* , 49–60.

Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2021). Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout and perceived school context. *Learning and Individual Differences, 89*, 102032.

Litaliena, D., Morinb, A. J., & McInerneyc, D. N. (2017). Generalizability of achievement goal profiles across five cultural groups: More similarities than differences. *Contemporary Educational Psychology, 51* ,267–283.

Liu, H., Yao, M., & Li, J. (2020). Chinese adolescents' achievement goal profiles and their relation to academic burnout, learning engagement, and test anxiety. *Learning and Individual Differences,2,* 83-84, 10194, https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101945.

Loa, M. T., Chenb, S. K., & Linb, S.S.J. (2017). Groups holding multiple achievement goals in the math classroom: Profile stability and cognitive and affective outcome. *Learning and Individual Differences 57,* 65– 67.

Luckett, M., Trocchia, P. J., Noel, N. M., & Marlina, D. (2017). A typology of students based on academic entitlement. *Journal of Education for Business, 92* ,2 ,96-102.

Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 165–176. https://doi.org/10.1016/j. cedpsych.2011.02.003.

Madamürk, K., Tuominen, H., Hietajarvi, L., & Salmela-Aro, K. (2021). Adolescent students' digital engagement and achievement goal orientation profiles. *Computers & Education, 161*, 104058.

Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A met analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387–405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986*). Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Mountain View, CA: CPP.

May, W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences,* 42 ,126–131.

Maya, R. W., Bauerb, K. N., M Seibert, G. S., Jaurequic, M. E., & Fincham, F. D. (2020). School burnout is related to sleep quality and perseverative cognition regulation at bedtime in young adults. *Learning and Individual Differences, 78*, 101821.

Maya, R. W., Seibert, G. S., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Fincham, F. D. (2016). Physiology of school burnout in medical students: Hemodynamic and autonomic functioning. *Burnout Research, 3*, 63–68

McCreary, C., Miller-Perrin, C., & Trammell, J. (2019). Past sports participation, self-efficacy, goal orientation, and academic achievement among college students. *Sports and Academics, 24*, 3,194 – 204.

McInerney, D. M. (2012). Conceptual and methodological challenges in multiple goal research among remote and very remote Indigenous Australian students. *Applied Psychology: An International Review, 61*, 634–668.

McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology, 26*, 717–734.

McLellan, C. (2019). *Exploring causes of academic entitlement*: A mixed-method approach. Doctoral Dissertation. Canada, University of Windsor.

McLellan, C. K., & Jackson, D. J. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. *Social Psychology of Education , 20,*159–178.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77–86. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77

Morrow, W. (1994). Entitlement and achievement in education. *Studies in Philosophy and Education, 13*(1), 33–47. doi:10.1007/BF01074084

Neroni, J., Meijs, C., Leontjevas, R., Kirschner, P. A., & De Groot, R. H. M. (2018). Goal orientation and academic performance in adult distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*. https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3440

Nerstad, C. G., Richardsen, A. M., & Roberts, G. C. (2018). Who are the high achievers at work? Perceived motivational climate, goal orientation profiles, and work performance. *Scandinavian Journal of Psychology, 59*, 661–677

Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient, 45*(4), 250–270. https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.250

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G., A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education 28*,503 – 513.

Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B.J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 8–47

Peirone, A., & Maticka-Tyndale, E. (2017). "I bought my degree, now i want my job!" Is academic entitlement related to prospective workplace entitlement? *Innovative Higher Education, 42*,3–18. doi: 10.1007/s10755-016-9365-8.

Reinhardt, J. (2012). *Conceptualizing academic entitlement: What are we measuring?* Doctoral Dissertation. University of Windsor. Canada Retrieved from http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=etd

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., Schiefele, U., (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction 20* ,30- 46.

Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. (2017). Exploring the interrelationships among academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice,0*(0) 1–19

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48–57. https://doi.org/ 10.1027/1015-5759.25.1.48.

Salmela-Aroa, K., & Reada, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research, 7*, 21– 28.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural*

Psychology, 33(5), 464–481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Schwinger, M., & Wild, E. (2012). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology*,*37*(1) ,13. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.08.001

Schwinger, M., Steinmayr, R. & Spinath, B. (2016), Achievement goal profiles in elementary school: Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories". *Contemporary Educational Psychology, 46,* 164-179, doi: 10.1016/j.cedpsych.20-16.05.006.

Seegers, G., van Putten, C. M., & de Brabander, C. J. (2002). Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks: Effects on students' attitude in actual task settings. *British Journal of Educational Psychology, 72*(3), 365–384. https://doi.org/10.1348/000709902320634366

Seong, H., Lee, S., & Chang, F. (2021). Perfectionism and academic burnout: Longitudinal extension of the bifactor model of perfectionism. *Personality and Individual Differences ,172*, 11058O.

Sessoms, J., Finney, S.J., &Kopp, J.P. (2016). Does the measurement or magnitude of academic entitlement change over time? *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 49(*3) 243– 257

Shih, S.-S. (2018). Examining relationships of Taiwanese adolescents' achievement goals to academic engagement and coping. *Journal of Education and Human Development, 7*, 153–165. https://doi.org.10.15640/jehd.v7n1a18

Shin, J., Lee, H., Ahn, E., & Sohn, Y. W. (2020). Effects of interaction between social comparison and state goal orientation on task performance. *Social Behavior and Personality: An international journal, 48*(3), e8032.

Sohr-Preston, S., & Boswell, S. S. (2015). Predicting academic entitlement in undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27,* 183–193.

Ståhlberga, J., Tuominena, H., Pulkkac, A. T., & Niemivirta, M.(2019).Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences, 151* , 109495

Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro. K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence, 86*, 77–99.

Taylor, J. M., Bailey, S. F., & Barber, L. K. (2015). Academic entitlement and counterproductive research behavior. *Personality and Individual Differences, 85*,(15) 13–18.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction, 18*(3), 251–266. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 290–305. https://doi.org/ 10.1016/j.lindif.2012.01.002.

Wasieleski, D. T., Whatley, M. A., Briihl, D. S., & Branscome, J. M. (2014). Academic entitlement scale: Development and preliminary validation. *Psychology Research, 4*(6), 441-450.

Whatley, M. A., Wasieleski, D. T., Branscome, J. E.,& Wood, M. M. (2019). Understanding academic entitlement: Gender classification, self-esteem, and covert narcissism. *Educational Research Quarterly, 42*,3, 49-70.

Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J.(2021). Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology 6*6, 10199.

Wormington, S. V., & Linnenbrink-Garcia, L. (2016). A new look at multiple goal pursuit: The promise of a person-centered approach. *Educational Psychology Review, 29*,407–445. http://dx. doi.org/10.1007/s10648-016-9358-2.

Zafarmand, A., Ghanizadeh, A., & Akbari, O. (2014). A structural equation modeling of EFL learners' goal orientation, metacognitive awareness, and self-efficacy. *Advances in Language and Literary Studies,5*, 112- 124.

Zheng, A., Briley, D. A., Malanchini , M., Tackett. J. L., Harden, K. P., & Tucker-Drob, E. M.(2019). Genetic and environmental influences on achievement goal orientations shift with age. *European Journal of Personality, 33*, 317–336.

Zheng, B., Ward, A., & Stanulis, R. (2020). Self-regulated learning in a competency-based and flipped learning environment: learning strategies across achievement levels and years. *Medical Education Online, , 25*(1) https://doi.org/10.1186/s12909-020-02023-6.

Zhou,Y., & Wang, J.(2019). Goal orientation, learning strategies, and academic performance in adult distance *learning*. *Social Behavior and Personality*, 47, 7, https://doi.org/10.2224/sbp.8195.\31

Zitek, E. M., & Jordan, A. H.(2021). Individuals higher in psychological entitlement respond to bad luck with anger. *Personality and Individual Differences, 168*, 110306.

Goal Achievement Orientations profiles and its Relationship with Academic Entitlement and academic Burnout Among University Students

Dr.Tamer Shawky Ibrahim
Faculty of Education
Ain Shams University

. The main objective of the current study lies in determining goal achievement orientations profiles and their relationships with academic entitlement and academic burnout among university students. This study arose as a result of the lack of studies of goal achievement orientations profiles in the recent Arabic psychological literature. The need for studying goal achievement orientations profiles as related to academic entitlement and academic burnout is an urgent need. Subjects: the participants of the current study were selected from the faculty of education – Ain Shams University. The basic sample consisted of (496) participants (100 males, 396 females). Tools: The researcher has constructed the following tools: goal achievement orientations scale, academic entitlement scale, & academic burnout scale Statistics: The researcher has used Cluster analysis. The Results showed There were three goal achievement orientations profiles (high avoidance, low avoidance, Medium avoidance). There were statistically significant differences ($p < 0.001$) between goal achievement orientations profiles in both academic entitlement and academic burnout dimensions