التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي

دكتور / ناجى محمد حسن
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية بنين بأسيوط جامعة الأزهر

ملخص البحث :

هدف البحث إلى الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في في العلاقات بالتحصيل الدراسي من خلال نموذج سببي مقترح، وأجري على عينة استطلاعية قوامها ١٢٠ طالبًا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بأسيوط جامعة الأزهر وعينة أساسية قوامها ٢٠٠ طالبًا من طلاب نفس الفرقة ، ولكن ليسوا من أفرادها تلى ذلك تطبيق أدوات البحث المكونة من مقياس التوجهات الدافعية ومقياس المفارقة القيمية ومقياس مستوى الطموح على عينة البحث الاستطلاعية لتعديلها ، ثم تم تطبيق أدوات البحث المعدلة على عينة البحث الأساسية للتحقق من فروض البحث وتوصل الباحث إلى أن مستوى الطموح أعلى المتغيرات المستقلة إسهامًا في تباين التحصيل الدراسي ، كما وجدت ارتباطات سلبية بين متغيرات البحث والمفارقة القيمية ، كما أسفرت النتائج عن أن الآثار غير المباشرة إيجابية ودالة لتأثير التوجهات الدافعية في التحصيل الدراسي وسلبية ودالة لتأثير المفارقة القيمية في التحصيل الدراسي .

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي

دكتور / ناجى محمد حسن
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية بنين بأسيوط جامعة الأزهر

مقدمة ومشكلة البحث:

لما كان التحصيل الدراسي أحد نواتج التعلم المتمثلة في الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله المتعلم من خبرات معينة بطريقة مباشرة ومعرفة مستوى المتعلم من خلال مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية ، وتزداد أهمية التحصيل في المرحة الجامعية وخاصة السنة الأولى ، لأنها بداية التعامل مع النظام الجامعي ومواجهة مبادئه من حيث كيفية تحصيل المعرفة ونوعية الزملاء الوافدين من ثقافات مختلفة والمفارقة القيمية للذات بين المتصور والواقع والمفارقة القيمية مع الآباء بين القيم السابقة والقيم المعاصرة . كل ذلك قد يؤثر إيجابيًا أو سلبيًا على عملية التحصيل في ضوء التعامل مع هذه المتغيرات.

وعند رصد هذه المشكلة لوحظ أنه توجد متغيرات غير مدركة ذات تأثير قوى منها ما هو مباشر أوغير مباشر في التحصيل الدراسي.

فأشار [1](Ames, 1982: 261) إلى أن التوجهات الدافعية motivation orientations للمتعلم تنشط عندما يتبنى المتعلم هدفا معينا ، وهى أنماط دافعية متباينة الخصائص تستدعى بواسطة مطالب بيئية ناجمة عن مستوى الطموح level of aspiration وتباينت نتائج البحوث في هذا المضمار :

فتوصل (Nicholls, 1984:388) إلى أن التوجهات الدافعية تتحكم في الأداء وتؤثر تأثيرًا مباشرًا في مستوى الطموح قد يكون إيجابيًا أو سلبيًا في حين توصل (Elliott&Dweck,1988:6) إلى أن التوجه الدافعي ليس بالضرورة يؤثر على مستوى الطموح ولكن يؤثر على درجة الإتقان في الأداء، ودعم هذا التوجه (Ross, 1999) الذي يرى أن التوجه الدافعي لم يؤثر على مستوى

[1] يلتزم الباحث في توثيقه للمراجع بالنسخة السادسة لقواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA

الطموح أو التحصيل الدراسي بل ينحصر تأثير التوجه الدافعي على الاختيار في مواقف المفاضلة وأردفت تلك النتائج بما توصل إليه كل من :

(Meyer.,Walkey&Weir, 2009:273) بان التوجهات الدافعية تؤثر في مستوى الطموح في ضوء خصائص تكوين هذه التوجهات من خلال الثقافة التي يمر بها المتعلم وتوصل في هذا الصدد كل من:

(Uskul., Lalonde&Konanur, 2011:1165) إلى أن نسق القيم الذي يتشكل من خلال الثقافة هو المؤثر القوى في مستوى الطموح للمتعلمين، وأن مقدار التفاوت بين نسق القيم المتصور conceived value system متمثلا في تصور الفرد لمدى أهمية كل قيمة من القيم بالنسبة له ونسق القيم الواقعي real value system متمثلا في مدى تطابق القيمة مع السلوك الفعلي للفرد وما تنجم عنه من المفارقة القيمية value discrepancy متمثلة في مقدار التفاوت بين النسقين القيمين المتصور والواقعي يتحدد من خلالها نمط التوجه الدافعي وتعمل على تكوين نوعية ومستوى الطموح .

كما أشار (Fermandel, 2015:130) إلى أنه يوجد تفاعل بين التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية للمتعلم يؤدى إلى سلوك إيجابي أو سلبي وأن هذا التفاعل يؤثر في قدرة المتعلم على الإنجاز ودافعيته في بناء الأهداف . ومن ثم توقع المتعلم لمستوى معين يستطيع الوصول إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته لتحقيق هدف من الأهداف ويكون مرتفعًا إذا كان أعلى من مستوى الأداء الحالي ، ويكون منخفضًا إذا كان أقل من مستوى الأداء الحالي ، وذلك يتولد عنه مستوى طموح معين ينعكس على التحصيل الدراسي.

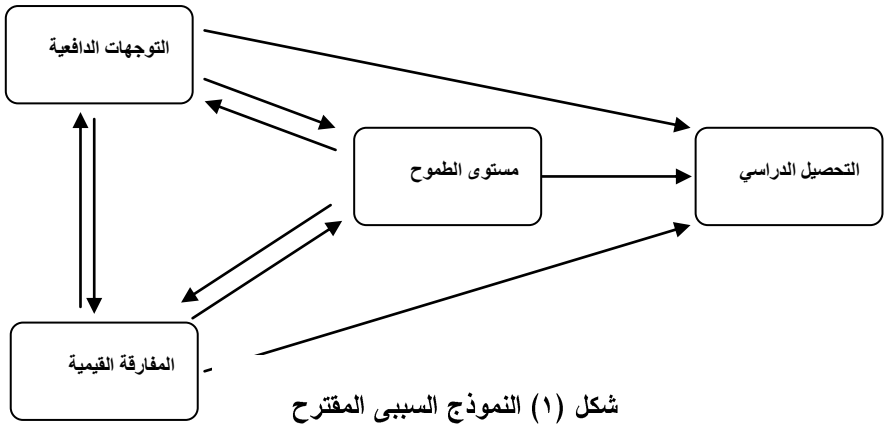
وتباينت نتائج البحوث الأجنبية التي تناولت كلاً من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية ، ولم يجد الباحث بحوثًا عربية على حد اطلاعه- تناولت العلاقة بين المتغيرين إلا أنه وجدت بحوث أجنبية فتوصل (Chang,2014) إلى أن ازدياد المفارقة القيمية يؤثر سلبيا على التوافق والضبط النفسي الذي ينعكس على مستوى الطموح وإنجاز المتعلم في ضوء التوجهات الدافعية ، ودعم ذلك نتائج بحث (Colorado,2014) الذي توصل إلى أن ازدياد المفارقة القيمية يؤثر سلبيًا على مستوى الطموح والتحصيل الدراسي للمتعلم وأن التوجهات الدافعية في ضوء الأهداف قد تدعم تلك المفارقة أو تلاشى تأثيراتها في حين توصل (Taylor, 2014:78) إلى أنه لا توجد علاقة بين التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية .

ولكن التوجهات الدافعية تتأثر بمفهوم الذات الأكاديمي .

فيتضح مما سبق التفاعل بين التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية في تأثيرهما على مستوى الطموح

أما عن البحوث التي أجريت حول مستوى الطموح والتحصيل الدراسي تباينت نتائجها إلا أنها اتفقت على التأثير المباشر الإيجابي أو السلبي لمستوى الطموح على التحصيل الدراسي ، بينما توصل (Khattab,2015:731) إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطًا مباشرًا بمستوى طموح المتعلم وأنه كلما ارتفع مستوى الطموح أدى إلى تجويد التحصيل الدراسي إلا أنه توصل كل من (Korthonen.,Tapola., linnanmaki& Aunio, 2016:21) إلى أن مستوى الطموح يرتبط بمفهوم الذات الأكاديمي ويكون معوقًا للإنجاز الجيد إذا لم يتسق مع قدرات المتعلم .

مما سبق يتضح أن العلاقة بين المتغيرات الأربعة مثيرة للجدل . ولذا اقترح الباحث نموذجا سببيا يتضمن تلك المتغيرات الأربعة في ضوء التفاعل والتأثير المباشر بينها واعتبر في النموذج أن المتغيرين التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية متغيرات مستقلة تؤثر تأثيرا مباشرا في مستوى الطموح إلا أنها تؤثر تأثيرًا مباشرًا وغير مباشر في التحصيل الدراسي كمتغير تابع عن طريق مستوى الطموح باعتباره متغير وسيط ، وتم البحث عن اتجاه العلاقة بين تلك المتغيرات من حيث التأثير الإيجابي أو السلبي بعد التعرف علي نسب إسهامها في تباين التحصيل الدراسي وهل المتغيرات الوسيطة هي الأعلى إسهامًا في تباين المتغير التابع ؛ حيث يشير ذلك إلي صدق النموذج السببي (Keith,1988:350) وفيما يلي النموذج االسببى المقترح



شكل (١) النموذج السببى المقترح

ومن ثم تبلورت مشكلة البحث فى التساؤل الرئيس التالي :

ما هي الآثار المباشرة وغير المباشرة الدالة إحصائيا لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية

عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي؟

وتنبثق منه التساؤلات الفرعية التالية :

التساؤل الأول :

ما هي الأهمية النسبية لكل من المتغيرات المستقلة والوسيطة في التحصيل الدراسي في ضوء ما يسهم به كل متغير في تفسير التباين للتحصيل الدراسي ؟

التساؤل الثاني:

ما هي الآثار المباشرة الدالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي ؟

التساؤل الثالث:

ما هي الآثار غير المباشرة الدالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية و المفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي ؟

واتجه الباحث للبحوث السابقة ليجد إجابة على تلك التساؤلات فلم يجد مما حدا به إلى صياغتها في فروض ومحاولة التحقق من تلك الفروض متمثلة فى :

الفرض الرئيس: توجد آثار مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي وتنبثق منه الفروض التالية:

الفرض الأول :

تسهم اختبارات كل من التوجهات الدافعية و المفارقة القيمية ومستوى الطموح بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيًا من التباين المشترك للتحصيل الدراسي .

الفرض الثاني :

توجد آثار مباشرة دالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي.

الفرض الثالث :

توجد آثار غير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي.

أهداف البحث :

تتمثل أهداف البحث في:

١- الكشف عن الأهمية النسبية لكل من المتغيرات المستقلة والوسيطة في التحصيل الدراسي

في ضوء ما يسهم به كل متغير في تفسير التباين المشترك.

٢- الكشف عن الآثار المباشرة الدالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية، المفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي.

٣- الكشف عن الآثار غير المباشرة الدالة إحصائيا لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي.

أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث إلى:

١- أهمية متغير التحصيل الدراسي باعتباره المحك الوحيد المتاح حاليًا للتعبير عن مدى تحقيق الأهداف التربوية ،والمعيار الأساسي للتوجيه التعليمي .

٢- أهمية المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي التي يعالجها البحث في حياة المتعلمين اليومية ، ولذا فإن معرفة أثرها معًا وأثر كل منها في التحصيل الدراسي يمكن أن تكون دليلاً لكل ذي صلة بالعملية التربوية لوضع الأهمية النسبية لكل متغير في الاعتبار وذلك بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور .

٣- إن تحديد أهمية كل متغير من هذه المتغيرات في التحصيل الدراسي يمكن أن يساعد في التنبؤ بتحصيل الطلاب في ضوء نسبة التباين التي يفسرها هذا المتغير كمحاولة لتفسير الفروق الفردية بين الطلاب في التحصيل الدراسي.

مفاهيم البحث :

التوجهات الدافعية motivation orientations

الاتجاه القيمى الجديد في الدافعية يتمثل في (اندماج المهمة/الأنا) وعلاقته بالمساعي المبذولة للتحصيل ، فهي أنماط دافعية مختلفة في الخصائص تستدعى عندما يتعرض الطالب لموقف تعليمي وتنشط في وجود الأهداف ويشير (Ames, 993:261) إلى إن التصورات النظرية المرتبطة بالتوجهات الدافعية (اندماج المهمة /الأنا) تشتمل على التوجه نحو الذات على أنه هدف ويرى (Day& Burns, 2011:105) أن الذات إما أن تكون هدفًا لخبرة الفرد ومن ثم يتم المحافظة على التركيز الداخلي على الذات ، أو أنها عنصر نشط active agent فيتم المحافظة على التركيز الخارجي للذات والتوجه نحو الفعل / الحالة action, state orientationكما يرى (سيد محمدي ، ٢٠١٠) أن التوجهات الدافعية ترتبط بتوجهات

الأهداف في ضوء المعتقدات المعرفية للفرد ويضيف (Abdelfaltah&Patrick, 2011) أن التوجه نحو الحالة نزعة شخصية ترتبط بالتنظيم الذاتي وتؤثر على إدراك الفرد لصعوبة المهمة . ويعرف (Day& Burns , 2011:91)التوجهات الدافعية :بأنها تتمثل في التوجه نحو الذات الناجم على التركيز الداخلي للذات عندما تكون هدفًا (اندماج الأنا) أو التركيز الخارجي للذات عندما تكون عنصرًا نشطًا (اندماج المهمة).

كما يعرفها (Abdelfalth& Patrick, 2011) بأنها تتمثل في التوجه نحو الفعل (اندماج المهمة) متمثلا في فعالية منظومة الذات وتركيز الانتباه على المعلومات المرتبطة لحل المشكلة واتخاذ القرار .

ويعرفها الباحث إجرائيًا:

بأنها البني النفسية المرتبطة بنوعي الاندماج والانعكاسات المتوقعة لهذه التوجهات باعتبارها إحدى استراتيجيات تعديل وجهة الفرد وأداء المهام وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التوجهات الدافعية لبعدي اندماج المهمة واندماج الأنا .

المفارقة القيمية value discrepancy

يلزم لكي نحدد تعريفًا إجرائيًا لمفهوم المفارقة القيمية أن نعرض نسقى القيم المتصور والواقعي :

١- نسق القيم المتصور conceived value

يعرفه(Musser& Orke, 1992:348). بأنه تصور الفرد لأهمية كل قيمة من القيم بالنسبة له ، وذلك في ضوء متصل يتكون من خمس نقاط بدايته لا توجد أهمية للقيمة ونهايته أقصى درجات الأهمية.

٢- نسق القيم الواقعي real value system

ويعرفه (Hyalnd,1997:359) بأنه مدى تطابق القيمة مع السلوك الفعلي للفرد ، وذلك في ضوء متصل يتكون من خمس نقاط بنفس الطريقة السابقة

٣- المفارقة القيمية .

ويشير (Maio., Olson ., Allen & Bernard, 2oo1:104) إلى أنها تتمثل في مدى التفاوت بين النسقين القيمين المتصور والواقعي ، ويتم تقديره من خلال حساب الفرق بين الدرجة المتصورة والدرجة الواقعية لكل قيمة من القيم ثم حساب متوسط الفروق بين الدرجتين.

ويعرفها (Bernard ., Gebauer & Maio, 2006:78) بأنها:
الفجوة بين مجموعة قيم واقعية ومجموعة قيم متصورة للذات .

ويعرفها الباحث إجرائيًا :

الفجوة الناجمة عن النسق القيمى المتصور والنسق القيمي الواقعي وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المفارقة القيمية .

مستوى الطموح level of aspiration

يشهد العالم مجموعة من التحولات بصورة متلاحقة ، وهذه التحولات تتسع لتشمل كافة المجالات بما يعود بالتأثير سواء كان موجبًا أو سالبًا ، وهذا يفرض على المتعلم أن يسمو ويرتقى بأهدافه وتوقعاته ومن ثم مستوى طموحه .

ويرى (إبراهيم روؤف، ١٩٧٨) أن هذا المفهوم من المفاهيم التي نبتت في مدرسة المجال التي يتزعمها ليفين وهو يتبع ما قدمته هذه المدرسة في نظرية القيمة الذاتية للهدف ومحتوى هذه النظرية هو ربط الهدف بإطار مرجعي كما ترى (كامليا عبد الفتاح ،١٩٨٤)أن اختبار الهدف لا يتقرر حسب قيمته الذاتية بل يعتمد على التقرير الذاتي لاحتمالات النجاح والفشل وأن مستوى الطموح يميل إلى الارتفاع عقب النجاح ، وأنه يميل إلى الهبوط عقب الفشل ، وأن الفرد يشعر بالنجاح إذا كان آداؤه فاق ما كان يطمح إليه ، ويشعر بالفشل إذا كان ما حققه أدنى مما كان يطمح إليه .

الطموح سمة يعبر بها الفرد عن تطلعاته نحو تحقيق أهدافه ومع التحولات السريعة التي تميز عصرنا الحالي هذا شأنه يدفع الأفراد إلى جودة في الأداء إذا تم مراعاة المتغيرات المرتبطة به وفى نفس الوقت لا يتعدى إمكانات المتعلم

وقد يؤدى إلى أنواع مختلفة من الصراع كنتيجة طبيعية لتعارض الأهداف ويعرفه (Morgan, 1986) أنه المستوى الذي يصنع فيه الفرد أهدافا معينه ويعرفه (فرج طه ،١٩٨٩) بأنه دافعا للمتعلم يدفعه للكد والسعي حتى ينجح في تحقيق هدفه المنشود وأن ما يصادفه الفرد من نجاح يدعم من مستوى الطموح في حين ما يصادفه من فشل قد يعمل على خفض هذا المستوى من الطموح.

ويرى (Shepard, 1999) أن المكانة الاجتماعية من أهم الأبعاد التي تسهم في صياغة

مستوى الطموح الخاص بالفرد.

ويعرفه (Meyer etal., 2009) بأنه توقع المتعلم لذاته في جميع جوانب العملية التعليمية ويعرفه(Khattab , 2015) بأنه آمال المتعلم بالنسبة لشخصه في ضوء التعليم الذاتي لمتغير ما .

ويعرفه الباحث إجرائياً:

بأنه هو المستوى الذي يتوق الفرد لبلوغه ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مستوى الطموح .

التحصيل الدراسي achievement

التحصيل يرتبط بآثار التعلم الناتجة في ظروف معروفة جزئيًا وأمكن التحكم فيها نسبيا فاهتمام الجميع يتمركز حول ما يحصل عليه المتعلم من درجات في الامتحانات حيث استشعر الجميع أن مستقبل المتعلم يعتمد أساسا على مجموع درجاته والنسبة العامة للنجاح ومدى الاهتمام بالتحصيل الدراسي لا ينصب على الطالب فقط بل ترى (وفاء محمد ،مروان صالح ،٢٠١٠، ٦٥٩) أن الطالب والأسرة والمجتمع يسعون إلى زيادة التحصيل نظرًا لأهميته في تحديد مستقبل الطالب وتكون شخصيته . ويبدوا أن ذلك ليس قاصرًا على ما يجرى في مصر فقد أشار(Watson,1988:585) إلى أنه نشر في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣ تقرير بعنوان أمة في خطر a nation at risk صادر عن اللجنة القومية لتحقيق الامتياز في التعليم يعالج مشكلة التحصيل ، ويوضح هذا التقرير أن ١٣ % من المتعلمين في سن السابعة عشرة في الولايات المتحدة يمكن اعتبارهم أميين وظيفيًا حيث إن متوسط التحصيل على اختبارات مقننة تقيس التحصيل أقل مما كان عليه منذ ٢٩ عاما عندما أطلق الروس أول قمر صناعي وأن درجات التلاميذ الأمريكيين مستمرة في الهبوط منذ عام ١٩٦٣ حتى عام ١٩٨٣ .

ويرى(فرج طه، ١٩٨١) أن التحصيل الدراسي أحد نواتج التعلم حيث تكون الدرجات أو التقديرات مؤشرات على مستوى مبلغ الفرد من العلم أو المهارة

ويعرفه (Day&Burns,2011:105) بأنه كمية المعلومات التي يستطيع المتعلم استرجاعها في موقف امتحاني.

ويعرفه(Khattab, 2015:731) بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في امتحانات نهاية العام الدراسي.

ويعرفه الباحث إجرائيًا :

مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في نهاية العام الدراسي في جميع المواد.

إجراءات البحث

تضمنت إجراءات البحث (العينة ،الأدوات ،التحليل الإحصائى)

العينة

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من ١٢٠ طالبًا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بأسيوط – جامعة الأزهر ، وكان المدى العمري يتراوح من ١٨ عام و٢ شهرالي ١٨ عام و١٠ شهور بمتوسط ١٨ عام و٦ شهور بانحراف معيارى٨٢, ١ لتعديل أدوات البحث ، كما تم اشتقاق عينة أساسية ٢٠٠ طالبا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بأسيوط – جامعة الأزهر وكان المدى العمري يتراوح بين ١٨عام و٥ شهورالى١٨ عام و٩ شهور بمتوسط عمري ١٨ عام و٧ شهور بانحراف معيارى٩٤, ١ .

أدوات البحث:

تم تصميم ثلاث أدوات وهى:

مقياس التوجهات الدافعية

وصف الاختبار

وهو من إعداد الباحث وروعي في بنائه :

١- ما ورد في الإطار النظري عن التوجهات الدافعية .

٢- الاعتبارات التي أشار إليه (Raynor,1981:199)لإبراز الفروق المميزة في دافعية الأنا.

٣- ما أشار إليه (Humphrey& Revelle , 1984:153) حول دافعية الإنجاز والمثابرة لإنجاز مهام التوجه الدافعي .

لقد تم صياغة٣٠ فقرة في ضوء البحوث والمقاييس السابقة أمام كل فقرة خمسة بدائل في ضوء دراسة استطلاعية أجريت على ٣٠ طالبًا من طلاب العينة الاستطلاعية فلوحظ أن أفراد العينة اتضح لهم جليًا الفروق بين البدائل الخمسة للاستجابة على الفقرات وهى :(أوافق بشدة ،أوافق ،لا أدرى ، أعارض ،أعارض بشد ة) حول بعدين اندماج الأنا ، ويعرفه الباحث بأنه : نوع من الضبط الداخلي والتحكم بممارسة الفرد على الذات لإبراز قيمتها وارتبط ب ٢٢ فقرة

وهى: ٢، ٣، ٦، ٨ ، ١٠ ، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ، ٢٨، ٢٩ ، ٣٠ .

اندماج المهمة، ويعرفه الباحث بأنه: فهم لصعوبة المهمة مع بذل الجهد لإتقانها وإنجازها ويتعلق ب ٨ فقرات وهى: ١، ٤، ٥، ٧ ، ٩ ،١١ ، ١٤، ١٥ .

وأن الفقرات الإيجابية هي أرقام : ١ ،٢ ، ٣، ٤ ، ٥، ٦ ،٧ ، ٨، ٩ ،١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩ ، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤ ، ٢٥، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ .

والفقرات السلبية هي أرقام ١٠ ،١٢ ، ١٦، ٢٠، ٢٩، ٣٠.

طريقة التصحيح:

اعتمدت على أن الفقرة الإيجابية تتدرج الدرجات عليها من٥ درجات إلى درجة طبقا للبدائل أوافق بشدة ، أوافق ، لا أدرى ، أعارض ، أعارض بشدة .

أما الفقرة السلبية تتدرج الدرجات من درجة واحدة إلى ٥ درجات طبقًا للبدائل أوافق بشدة، أوافق ، لا أدرى ، أعارض ، أعارض بشدة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية وتم إيجاد الاتساق الداخلي للفقرات (فؤاد البهي ، ١٩٧١) حيث بلغت معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس حد الدلالة الإحصائية ٠٥ , ،٠٠١, باستثناء فقرتين تم حذفهما وهما رقمي ٣، ١٧.

تلي ذلك إيجاد وصدق وثبات المقياس:

صدق المقياس

اعتمد الباحث على الصدق التمييزي (فؤاد البهي ،١٩٧١) حيث حصل مرتفعو التوجهات الدافعية في بعدى (اندماج المهمة ،اندماج الأنا) على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي بينما منخفضوا التوجهات الدافعية على درجات منخفضة في التحصيل الدراسي.

كما تم حساب الصدق العاملى الذي تطلب استخدام أسلوب التحليل العاملى لمعاملات الارتباط بين فقرات المقياس وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد باستخدام أسلوب الفاريماكس ، وقد حدد الباحث محك تقدير عدد العوامل التي لها

جذر كامن واحد صحيح أو أكثر وقد استند الباحث إلى هـذا نظـرا لملاءمتـه لطريقـة المكونات الأساسية وقد حددت درجة التشبع المقبولة كتشبع جوهري في تلك التي تصـل إلى ٣٠,[٢] وجدول (١) يتضح منه ذلك .

جدول (١)

العوامل الناتجة من التحليل العاملى لمقياس التوجهات الدافعية ومعاملات الصدق العاملية لكل عامل وذلك بالنسبة لعينة البحث الاستطلاعية(ن=١٢٠)

المقياس	العوامل	معاملات الصدق العاملى
مقياس التوجهات الدافعية	(١) اندماج المهمة	,٦٥
	(٢) اندماج الأنا	,٧١

يتضح من جدول (١) أن معاملي الصدق هما٦٥ , ، ٧١ , وهما معاملا صدق مرتفعين يشيرا إلي صدق الاختبار.

ثبات المقياس

تم إيجاد ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ (فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ،١٩٩٦) وطريقة أعادة التطبيق بفاصل زمني خمسة عشر يوما وجدول(٢) يتضح منه ذلك .

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات بطريقتي الفاركرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

أبعاد المقياس	الفاكرونياخ	أعادة التطبيق
(١) اندماج المهمة	,٨١	,٨٢
(٢) اندماج الأنا	,٨٤	,٨٦
الدرجة الكلية	,٨٢	,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس التوجهات الدافعية تنحصر بين ٨١ ,و٨٦, وهي قيم مرتفعة مما يجعلنا نثق في ثبات هذا المقياس.

الصورة النهائية للمقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨فقرة بعد حذف الفقرين٣، ١٧ رقم ٣منطوقهـا تكون لدى معلومات أكثر من الآخرين. ورقم ١٧ ومنطوقها أذاكر المادة كاملة .

[٢] تم حساب الصدق ألعاملي لكل عامل عن طريق حساب متوسط تشبعات هذا العامل بالفقرات المتعلقة به طبقا للمحك الذي حدده Child للتشبع الجوهري للفقرة (٣٠,)

ومن ثم تصبح أرقام الفقرات المتعلقة بالبعد الأول اندماج الأنا هـــي ٢، ٥، ٧ ،٩، ١١، ١٢ ، ١٥ ، ١٦، ١٧ ،١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ، ٢٨ ليصـــبح البعـــد الأول مكونا من ٢٠ فقرة وتتراوح الدرجة عليه من (٢٠: ١٠٠) درجة

كما تصبح أرقام الفقرات المتعلقة بالبعد الثاني اندماج المهمة هي :

١، ٣، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٣، ١٤.

ليصبح البعد الثاني يتكون من ٨ فقرات وتتراوح الدرجة عليه من (٨ : ٤٠) درجة وتصـــبح الدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٢٨: ١٤٠) درجة.

كما تصبح الفقرات الإيجابية هي أرقـــام : ١، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٠، ١٢، ١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦.

وتصبح الفقرات السلبية هي أرقام : ٩ ،١١ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢٧ ، ٢٨ .

مقياس المفارقة القيمية

وصف المقياس :

تم الاعتماد في إعداد المقياس على مقياس (عبد اللطيف خليفة ،١٩٩٩) والبحـــوث الأجنبية في هذا المضمار المتمثلة في بحوث كل من :

(Maio, Olson ., Allen & Bernard, 2oo1:104-117)

(Furman,2003:37-52)

(Bernard., Gebauer& Maio , 2006:78-92)

(Uskul ., laionde) &konanur, 2011:1165-1178)

وتم بناء المقياس في صورته الأولية ليتكون من ٣٠فقرة كل فقرة تمثل قيمة وتتضمن ببعدين هما :

البعد الأول : قيم متعلقة بالذات مثل قيم التفوق الدراســـي ،والثبـــات الانفعـــالي ، وممارســـة العبادات ويعرفه الباحث بأنه: مدى الاتساق بين التصور والواقع بالنسبة الذات الفرد وتضمن فقرات أرقام :

٢، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٨ .

البعد الثاني : قيم متعلقة بالمجتمع مثل قيم : احترام الآخرين ،والتوافق مع الآخرين ، التفاعـــل مع الأساتذة ويعرفه الباحث بأنه : مدى الاتساق بين التصور والواقع من خلال الاندماج فـــي المجتمع وتعلق بالفقرات أرقام: ١ ، ٥ ، ٧ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠

كما تصبح الفقرات الإيجابية هي أرقـــام :١، ٢، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١، ١٢،

١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠

الفقرات السلبية هي أرقام : ٧ ، ١٤، ٢١، ٢٤ ، ٢٧

تصحيح المقياس

يطلب من المشارك تقدير أهمية القيمة بالنسبة له في ضوء متصل يمتد من الدرجة (١) حيث لا توجد أهمية للقيمة إلى الدرجة (٥) حيث تعد القيمة في غاية الأهمية ويقوم المشارك بهذا الإجراء مرتين بالنسبة لكل قيمة :

الأولى: تقدير القيمة كما يتصورها الفرد بالنسبة له ، أما الثانية فيتم تقدير القيمة كما تنطبق على سلوكه الفعلي وبحسب الفرق بين الدرجتين المتصورة والواقعية لكل قيمة ، ثم تجمع الفروق على جميع القيم التي اشتمل عليها المقياس ويكون الناتج هو عبارة عن الدرجة الكلية للمفارقة القيمية للفرد على المقياس .

الخصائص السيكومترية لمقياس

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية وتم إيجاد الاتساق الداخلي للفقرات فاتسم المقياس بالاتساق الداخلي حيث بلغت معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس حد الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ ، ٠,٠٠١ باستثناء فقرتين تم حذفهما وهما رقمي ١٨، ٢٩ .

تلي ذلك إيجاد وصدق وثبات المقياس :

صدق المقياس

اعتمد الباحث على الصدق التمييزي حيث حصل مرتفعو المفارقة على درجات منخفضة في التحصيل الدراسي عن منخفض المفارقة .

كما تم حساب الصدق العاملى بالطريقة التي تم ذكرها سابقا وجدول (٣) يتضح منه ذلك

جدول (٣)

العوامل الناتجة من التحليل العاملى لمقياس المفارقة القيمية ومعاملات الصدق العاملية لكل عامل وذلك لعينة البحث الاستطلاعية (ن= ١٢٠)

المقياس	العوامل	معاملات الصدق العاملى
مقياس المفارقة القيمية	(١) قيم متعلقة بالذات (ذاتية)	,٧٦
	(٢) قيم متعلقة بالمجتمع (مجتمعية)	,٨٢

يتضح من جدول (٣) أن معاملي الصدق هما ٧٦ ،، ٨٢ , وهما معاملا صدق مرتفعين مما يشير إلى صدق الاختبار .

ثبات المقياس

تم إيجاد ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباخ وطريق أعادة التطبيق بفاصل زمني خمس عشر يوما وجدول (٤)يتضح منه ذلك.

جدول (٤)

قيم معاملات الثبات بطريقتي الفاركرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

أبعاد المقياس	الفاركروناخ		إعادة التطبيق	
	المتصورة	الواقعية	المتصورة	الواقعية
(١) قيم ذاتية	,٧٣	,٧٥	,٧٨	,٧٩
(٢) قيم مجتمعية	,٨٣	,٧٨	,٨٧	,٧٧
الدرجة الكلية	,٧٠	,٧٥	,٧٤	,٧٧

يتضح من جدول(٤) أن قيم معاملات الثبات لمقياس المفارقة القيمية (المتصورة – الواقعية) تنحصر بين٧٠ , و٨٧, وهي قيم مرتفعة مما يجعلنا نثق في ثبات هذا المقياس

الصورة النهائية للمقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨ فقرة بعد حذف فقرتين رقم ١٨ومنطوقها توجيه النصح للآخرين و٢٩ ومنطوقها التبرع للمحتاجين .

وتتوزع على الأبعاد الفرعية التالية :

البعد الأول :قيم متعلقة بالذات وتتعلق بأرقام :

٢، ٣ ، ٤ ، ٦، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧ .

لتصبح الدرجة على البعد الأول المكون من ١٩ فقرة تتراوح بين (١٩: ٩٥) درجة .

البعد الثاني : قيم متعلقة بالمجتمع ويتعلق بأرقام :

١، ٥ ، ٧ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٢٨ .

لتصبح الدرجة على البعد الثاني المكون من ٩ فقرات تتراوح بين (٩: ٤٥) درجة وتصبح الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٢٨: ١٤٠) درجة

وتصبح الفقرات الإيجابية هي أرقام : ١ ، ٢ ،٣ ، ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٨ .

وتصبح الفقرات السلبية هي أرقام : ٧، ١٤ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٦ .

مقياس مستوى الطموح

وصف المقياس

تم الاعتماد على مقياس مستوى الطموح إعداد الباحث (ناجي محمد، ٢٠١٦) في البحث المعنون بـ (أساليب مواجهة الضغوط النفسية المرتبطة بعطالة الآباء وعلاقتها بمستوى

الطموح والتحصيل الدراسي للأبناء) وتم إعداده لقياس مستوى الطموح ، وتم تطبيقه على طلاب كلية التربية بنين بأسيوط جامعة الأزهر، وتكون المقياس من ٣٢فقرة تتوزع على الأبعاد التالية :

١- التفاؤل ويعرفه الباحث بأنه : الإقدام والأمل والقدرة على تجاوز الصعاب ويتعلق بفقرات أرقام: ٥ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٢ .

٢- القدرة على وضع وتحقيق الأهداف ، ويعرفه الباحث بأنه: التخطيط للحاضر والمستقبل في ضوء فهم الذات ، ويتضمن فقرات أرقام: ١، ٢ ، ٣ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١١، ١٢ ، ١٥ ، ١٧، ٢٣.

٣- تقبل ما هو جديد ويعرفه الباحث بأنه : التكيف مع المتغيرات الجديدة سواء علمية أو مجتمعية ، ويتضمن فقرات أرقام : ٤ ، ٩ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٢٩ ،٣١.

٤- تجاوز الإحباط ويعرفه الباحث بأنه :القدرة على تخطى الصعاب وتجاوز العقبات لتحقيق الأهداف ، ويتضمن فقرات أرقام ٦ ، ١٦ ، ٢١. وتصبح الفقرات الإيجابية أرقام :١، ٢ ،٣ ، ٤ ، ٧ ،٨ ،٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣، ١٦ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣ ،٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١.

والفقرات السلبية أرقام : ٥ ، ٦ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٣٢.

تصحيح المقياس

وتصحيح بنود المقياس كالتالي : إذا كانت الفقرة موجبة توزع الدرجات (٥، ٤، ٣،٢ ،١) وفق البدائل (موافق جدا ،موافق ،أحيانا ،غير موافق ،غير موافق بشدة) ، وإذا كانت الفقرة سالبة توزع الدرجات كالتالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وفق البدائل (موافق جدا ، موافق ، أحيانا ،غير موافق ، غير موافق بشدة) لتصبح الدرجة على المقياس تتراوح بين (٣٢: ١٦٠) درجة .

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية وتم إيجاد الاتساق الداخلي للفقرات فاتسم المقياس بالاتساق الداخلي حيث بلغت معاملات الارتباط علي كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس حد الدلالة الإحصائية ٠٥ ,٠٠١ , باستثناء ثلاث فقرات تم حذفها وهي أرقام ٢٥، ٢٧ ،٣٢ .

تلي ذلك إيجاد صدق وثبات المقياس :

تم استخدام الصدق التمييزي حيث حصل مرتفعو مستوى الطموح على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي عن منخفضي مستوى الطموح .

كما تم حساب الصدق العاملى بالطريقة التي تم ذكرها سابقا وجدول (٥) يتضح منه ذلك:

جدول (٥)

العوامل الناتجة من التحليل العاملى لمقياس مستوى الطموح ومعاملات الصدق العاملية لكل عامل وذلك لعينة البحث الاستطلاعية (ن= ١٢٠)

المقياس	العوامل	معاملات الصدق العاملى
مقياس	(١) التفاؤل	,٧٥
مستوى	(٢) القدرة على وضع وتحقيق الأهداف	,٧٧
الطموح	(٣) تقبل ماهو جديد	,٦٨
	(٤) تجاوز الإحباط	,٧٢

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الصدق هي: ٧٥ , ، ٧٧ , ، ٦٨, ٧٢, وهى معاملات صدق مرتفعة تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس

تم إيجاد ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباخ وإعادة التطبيق بفاصل زمني خمسة عشر يوما وجدول(٦) يتضح منه ذلك :

جدول (٦)

قيم معاملات الثبات بطريقتي الفاركرونياخ وإعادة تطبيق المقياس

أبعاد المقياس	الفاركرونياخ	أعادة التطبيق
(١) التفاؤل	,٧٢	, ٧٨
(٢) القدرة على وضع وتحقيق الأهداف	,٧٥	,٨٠
(٣) تقبل ما هو جديد	,٨٠	,٨٤
(٤) تجاوز الإحباط	,٨٣	,٨٨
الدرجة الكلية	,٨٢	,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس مستوى الطموح تنحصر بين ٧٢,و٨٨,وهي قيم مرتفعة مما يجعلنا نثق في ثبات هذا المقياس.

الصورة النهائية للمقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٩ فقرة بعد حذف ثلاث فقرات هي أرقـــام: ٢٥ ومنطوقها نظرتي للحياة نظرة تشاؤمية .

٢٧ ومنطوقها أجد صعوبة في تلبية متطلبات الحياة.

٣٢ ومنطوقها ينتابني الشعور بالفشل .

وتتوزع على الأبعاد الفرعية التالية :

١- التفاؤل ويتعلق بأرقام : ٥، ١٣ ،١٤ ، ١٨ ،٢٢ ، ٢٤ ،٢٥ ، ٢٦، ٢٨

لتصبح الدرجة على البعد الأول المكون من ٩ فقرات تتراوح بين(٩ : ٤٥) درجة .

٢- القدرة على وضع وتحقيق الأهداف ويتعلق بأرقام : ١، ٢ ، ٣ ، ٧، ٨ ، ١٠ ، ١١، ١٢ ، ١٥، ١٧ ،٢٣.

وتصبح الدرجة على البعد الثاني المكون من ١١ فقرة تتراوح بين (١١: ٥٥) درجة .

٣- تقبل ما هو جديد ويتعلق بأرقام : ٤ ،٩ ، ١٩، ٢٠ ، ٢٧، ٢٩.

لتصبح الدرجة على البعد الثالث المكون من ٦ فقرات تتراوح بين (٦ :٣٠) درجة

٤- تجاوز الإحباط ويتعلق بأرقام :٦، ١٦، ٢١.

وتصبح الدرجة على البعد الرابع المكون من ٣ فقرات تتراوح من (٣: ١٥) درجة .

كما تصبح الدرجة الكلية تتروا ج بين (٢٩: ١٤٥) درجة

وتصبح الفقرات الإيجابية أرقـــام : ١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٨ ، ٩، ١٠ ، ١١، ١٢، ١٣، ١٦ ، ١٧ ،١٩ ، ٢٣، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ .

والفقرات السلبية أرقام : ٥، ٦، ١٤، ١٥ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥.

التحليل الإحصائي

تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للحصول على المعاملات الإحصـــائية اللازمـــة لتحليـــل المسار path analysis المستخدم في البحث الحالي ، ويهدف إلى تقسيم معاملات الارتبـــاط بين متغيرات النموذج المقترح إلى مكونات سببية وأخرى غير سببية ،وهذا يتطلـــب إجـــراء تحليل الانحدار المتعدد مرات تساوى عدد المتغيرات التابعة بالإضافة إلى المرات التي يعـــاد فيها تعديل النموذج عندما يتضح وجود معاملات صفرية ، ومن نتائج تحليل الانحدار المتعـــدد يمكن الحصول على المعاملات والإحصاءات الآتية اللازمة للتفسير:

١- أوزان الانحدار المعيارية (Beta) =

معامل بيتا غير المعياري × الانحراف المعياري للمتغير المستقل

الانحراف المعياري للمتغير التابع

(Wolfle, 1980)

ومعامل بيتا Beta يختلف عن معامل الانحدار غير المعياري B ويلاحظ أن أوزان الانحدار المعيارية هي التي تستخدم لقيم معاملات المسار ، ويعد دالا إذا كانت قيمته ٠٥, أو أكثر بينما

يمكن استخدام معامل الانحدار غير المعياري في معادلة التنبؤ ويمكن التأكد من دلالة معامل الانحدار غير المعياري من دلالة اختبار (ت) وفى حالة دلالتها فان الباحث يتأكد من وجود العلاقة الخطية التي تعتبر شرطا للانحدار.

قيم المسار تعبر عن الأثر المباشر للمتغير المستقل في المتغير التابع ، كما أن مربع معامل المسار يوضح ذلك الجزء من التباين للمتغير التابع والذي يرجع إلى أثر المتغير المستقل .

٢- مربع معامل الارتباط المتعدد (ر٢) كلما زادت قيمة هذا المعامل دل ذلك على وجود العلاقة الخطية ، ويمكن حسابه من نتائج التحليل التباين الذي يعتبر أحد نواتج برنامج تحليل الانحدار ، وذلك عن طريق قسمة مجموع صحيح.

٣- إيجاد معامل مسار البواقي tolerance ١-ر٢يسمى معامل مسار البواقي ، وهو يوضح أثر تلك المتغيرات التي لم تشملها المتغيرات المستقلة في النموذج السببى المقترح .

٤- إيجاد الآثار غير المباشرة : يتم إيجاد الآثار غير مباشرة من خلال تقسيم معامل الارتباط للمتغير المستقل بالمتغير التابع إلى جزأين أساسيين: أولهما :الأثر المباشر والأخر ذلك الجزء من الارتباط بين المتغيرين والراجع إلى ارتباط المتغير المستقل بأي متغيرات أخرى مسببه للمتغير التابع ، فهو يشمل التأثير غير المباشر لتلك المتغيرات إضافة إلى ما يسمى بالارتباط غير السببى الجزء الذي لم يتعرض له التحليل .

٥- إيجاد النموذج السببى المعدل بعد حذف معاملات المسار غير المعنوية عن طريق إعادة حساب أوزان الانحدار المعيارية من تحليل الانحدار المتعدد لتقدير قيم معاملات المسار الجديدة في النموذج السببى بعد الحذف (المعدل).

٦- يتم حساب مسارات البواقي في النموذج المعدل والمعادلة التكوينية للنموذج السببى .

٧- اختبار صحة النموذج للتأكد من صحة النموذج السببى بعد الحذف حيث يتم استخدام كا٢ لحسن المطابقة ، وذلك للمقارنة بين التباين المشترك فى النموذج الأساسى والتباين المشترك في النموذج المعدل.

٨- مناقشة النموذج النهائي عن طريق :

أ- تحديد التباين الكل للمتغيرات التابعة في النموذج ، ويتم ذلك بمعرفة نسبة التباين المشترك المحدد من التباين الكلى لكل متغير تابع نتيجة للمتغيرات المستقلة التي يتبعها .

ب- تحديد الآثار غير المباشرة لارتباط كل متغير في النموذج بإيجاد المجموع الكلى للتأثيرات غير المباشرة = معامل الارتباط – معامل المسار

جـ – إيجاد الآثار غير السببية.

الآثار غير السببية = معامل الارتباط بين المتغير المستقل والمتغير التابع – (مجموع الآثـــار المباشرة والآثار غير المباشرة)

النتائج

للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على الآتي : " تسهم اختبارات كل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية ومستوى الطموح بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا من التباين المشترك للتحصيل الدراسي "

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج (SWR) فى نموذج يتضمن متغير التحصيل الدراسي كعامل تابع ومتغيرات التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية ومستوى الطموح كعوامل مستقلة ،حيث تدخل المتغيرات متغيرًا متغيرًا على أساس ارتباطها بالمتغير التابع والمتغيرات المستقلة الأخرى حيث يتم في كل خطوة اختيار أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطا بالمتغير التابع بعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى.

وجدول (٧) يتضح منه معامل الارتباط المتعدد (ر)وقيمة التباين المشترك (ر٢) وقيمة(ف) والدلالة الإحصائية للنسبة (ف) وقيمة كل من وزنى الانحدار العادي (ب) ووزن الانحدار المعياري (ب) وكذلك قيمة المقدار الثابت لمعرفة أعلى المتغيرات إسهاما في تباين المتغير التابع للتحقق من جودة النموذج المقترح وتكوين المعادلة التنبؤية.

جدول(٧)

الارتباط المتعدد وقيمة التباين المشترك وقيمة (ف) والدلالة الإحصائية وقيمة كل من الانحراف العادي والمعياري وقيمة الانحدار الثابت

المتغيرات		الارتباط المتعدد ر	التباين المشترك ر٢	قيمة نسبة ف	دلالة الارتباط المتعد	الزيادة فى التباين المشترك أسهام ر٢ في التباين	قيمة نسبة ف للإسهام	دلالة الإسهام	وزن الانحدار العادي ب	وزن الانحدار المعياري	قيمة الثابت	المعادلة الانحدارية للتنبؤ
التابع	المستقل											
التحصيل الدراسي	مستوى الطموح	,٤٢	,٠٢١	٤,٢٢	,٠٥	,١٨	٤,٢٢	,٠٥	,٣١٥	,٤٢	,٢٧ ٥٩	التحصيل الدراسي =٥٩ ,٢٧+ ×,٤٢ مستوى الطموح

تم تحليل الانحدار المتدرج الخطوات لعينة البحث في خطوة واحدة ظهر فيها متغير مستوى الطموح على أنه أعلى المتغيرات المستقلة إسهاما في تباين (المتغير التابع)التحصيل الدراسي ، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين ٤٢, وقد أحدث متغير مستوى الطموح تباينا مقداره٠٢١, وقد بلغت النسبة الفائية لهذا الارتباط ٢٢ ,٤ودالة عند مستوى ٠١,

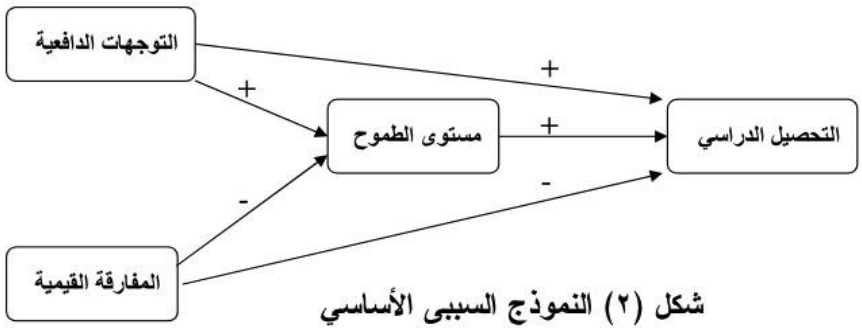
وبالتالي يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال مستوى الطموح وتكون المعادلة الانحدارية ألداله على التنبؤ كالتالي :

التحصيل الدارسى = ٢٧, ٥٩ +٤٢ , ×مستوى الطموح

للتحقق من الفرض الثاني الذي ينص على الآتي : " توجد آثار مباشرة دالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية ، والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي"

للتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيا من خلال تطبيق أسلوب تحليل المسار اتبع الباحث الخطوات التالية

الخطوة الأولى :افترض الباحث من خلال الإطار النظري للبحث النموذج السببى الذي من خلاله يتم التحليل ، وفيما يلي النموذج موضحا عليه الإشارات المفترضة بين المتغيرات في ضوء تقدير الدرجات بالنسبة لكل اختبار واعتبر الباحث أن مستوى الطموح متغير وسيط ، وأن التحصيل الدراسي متغير تابع ، والمتغير الوسيط يعتبر متغير خارجي بالنسبة للتحصل الدراسي ، وفى نفس الوقت متغير داخلي للمتغيرين الخارجيين التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية



شكل (٢) النموذج السببى الأساسي

الخطوة الثانية :

إيجاد المصفوفة الارتباطية وبها المتغيرات المستخدمة في البحث كما في جدول (٨)

جدول (٨)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المستخدم فى البحث

المتغيرات	١	٢	٣	٤
التوجهات الدافعية	٠٠			
المفارقة القيمية	-,٣٥	٠٠		
مستوى الطموح	,٤٢	-,٢٨	٠٠	
التحصيل الدراسي	,٣٦	-,٢٠	,٤٥	٠٠

الخطوة الثالثة : حساب أوزان الانحدار المعيارية من تحليل الانحدار المتعدد لتقدير معامل المسار مع إجراء تحليلات الانحدار الآتية: .

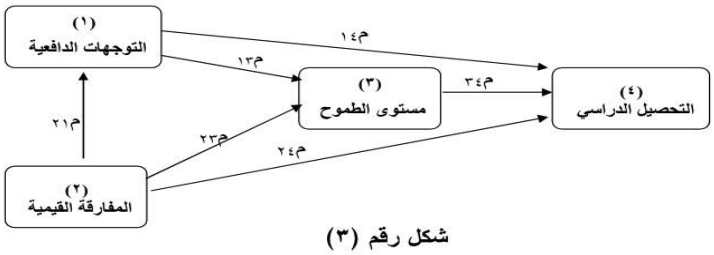
١- انحدار التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية كمتغيرات مستقلة على مستوى الطموح كمتغير تابع .

٢- انحدار التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية ومستوى الطموح كمتغيرات مستقلة على التحصيل كمتغير تابع .

الخطوة الرابعة : النموذج السببى الأساسي

تعطينا الانحدارات السابقة قيم أوزان الانحدار المعيارية المسارية لقيم معاملات المسار ، وبالتعويض عن قيم معاملات المسار ، وقيم معاملات الارتباط من المصفوفة الارتباطية في النموذج المفترض لتفسير العلاقات بين المتغيرات نحصل على النموذج السببى الأساسي

الموضح بالشكل رقم (٣)



شكل رقم (٣)

النموذج السببى الأساسي لمعاملات الارتباط ومعاملات المسار

حيث إن م١٤=٠.٠٣(٠.٣٦)

م٢٤=-٠.١٢(-٠.٢٠)

م٣٤=٠.٤٠(٠.٤٥)

م١٣=٠.٣٥(٠.٤٢)

م٢٣=-٠.١٤(-٠.٢٨)

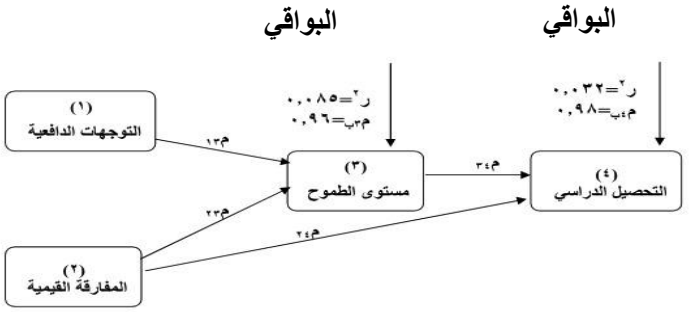
م٢١=-٠.٠٢(-٠.٣٥)

معاملات المسار التي قيمتها أقل من ٠٥, اتفق على أنها غير معنوية ويجب حذفها (Pedhazur,1982) ومن فحص قيم معاملات المسار في النموذج السببى الأساسي نجد أنه بالنسبة لعينة البحث يمكن حذف المسارات الآتية لضعف قيمتها وهى :

م ٢١ وهو المسار من المفارقة القيمية إلى التوجهات الدافعية ويساوى (-٠٢,)

م ١٤ وهو المسار من التوجهات الدافعية إلى التحصيل الدارسى ويساوى (٠٣,)

الخطوة الخامسة: النموذج المعدل النهائي وحساب قيمة مسارات البواقي



شكل (٤)
النموذج المعدل النهائي

حيث إن م١٣=٠.٣٨

م٢٣=-٠.١٣

م٢٤=-٠.١٠

م٣٤=٠.٤٣

حساب مسارات البواقي

يمكن حساب قيمة معامل مسار البواقي بالنسبة للمتغيرات الداخلية من معرفة قيمة معامل الارتباط المتعدد ر٢ والدال على التباين المشترك في كل متغير تابع من المتغيرات المستقلة المؤثرة عليه ، وذلك من المعادلة.

معامل مسار البواقي = $\sqrt{١ - ر^{٢}}$ (Pedhuzur, 1982)

وبالتالي فإنه

بالنسبة لمستوى الطموح = م ٣ ب = $\sqrt{١-ر^{٢}}$ = $\sqrt{١ - ٠,٠٨٥}$ = ٠,٩٦

بالنسبة للتحصيل الدراسي = م٤ ب= $\sqrt{١ -ر^{٢}}$ = $\sqrt{١ -٠,٠٣٢}$=٠,٩٨

الخطوة السادسة : اختبار صحة النموذج

للتأكد من صحة النموذج السببى بعد الحذف تم استخدام اختبار كا٢ لحسن المطابقة ، وقد أشار(Pedhazur , 1982) أن اختبار كا٢ لحسن المطابقة يقارن بين التباين المشترك ر٢ الموضح في النموذج السببى الأساسي والتباين المشترك ر٢ الموضح في النموذج السببى بعد الحذف (المعدل) ، وكلما كانت الفروق بينهما طفيفة فإن هذا يعنى سلامة وصحة النموذج للتعبير عن العلاقات السببية بين المتغيرات (Keith, 1988 :343) والجدول (٩) يتضح منه

المقارنة بين التباين المشترك في النموذج الأساسي والتباين المشترك في النموذج المعدل .

جدول (٩)

التباين في النموذج الأساسي والنموذج المعدل

المتغيرات التابعة	النموذج الأساسي		النموذج المعدل	
	ر٢	عدد المتغيرات المتنبأ بها	ر٢	عدد المتغيرات المتنبأ بها
مستوى الطموح	,٠٨٥	٢	,٠٨٥	٢
التحصيل الدراسي	,٠٣٤	٣	,٠٣٢	٢

يتضح من جدول(٩) أنه لا توجد فروق بين التباين المشترك في النموذج السببى الأساسي والتباين المشترك في النموذج المعدل بالنسبة لمستوى الطموح ، وأنه توجد فروق طفيفة تتلاشى عند التقريب إلى رقمين عشريين بالنسبة للتحصيل الدراسي .

ويذكر (Kenny, 1979) بأن تحليل المسار لايحدد إذا كان النموذج المقترح صحيحا أم خطأ ، وإنما يوضح حسن مطابقة النموذج للبيانات فقط .

وفى ضوء ما سبق يتحقق الفرض الثاني جزئيا حيث إنه وجدت آثار مباشرة دالة متمثلة في معامل المسار :

• من التوجهات الدافعية إلى مستوى الطموح ، وقيمته ٣٥,في النموذج الأساسي و ٣٨, في النموذج المعدل.

• ومن المفارقة القيمية إلى مستوى الطموح ، وقيمته -١٤, في النموذج الأساسي و-١٣, في النموذج المعدل.

• ومن المفارقة القيمية إلى التحصيل الدراسي ، وقيمته -١٢, في النموذج الأساسي و- ١٠, في النموذج المعدل.

• ومن مستوى الطموح إلى التحصيل الدراسي ، وقيمته ٤٠, في النموذج الاساسى و ٤٣, في النموذج المعدل.

للتحقق من الفرض الثالث الذي ينص على الآتي :

" توجد آثار غير مباشرة دالة إحصائيا لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي "

من خلال تحليل المسار يمكن تحديد الآثار غير المباشرة ، وذلك عن طريق تقسيم معامل الارتباط بين المتغير المستقل والمتغير التابع إلى جزئيين أساسيين أولهما : الأثر المباشر للأول على الثاني ، وثانيهما : ذلك الجزء من الارتباط بين المتغيرين والراجع إلى ارتباط المتغير المستقل بأي متغيرات أخرى مسببة للمتغير التابع ، وبالتالي فهو يشمل التأثير غير المباشر

لتلك المتغيرات بالإضافة إلى ما يسمى بارتباط غير سببي noncausal أو الجزء الذي لم يتعرض للتحليل spurious ونتائج ذلك في جدول(١٠)

جدول (١٠)

الآثار السببية (المباشرة وغير المباشرة) والآثار غير السببية من المتغيرات المستقلة في العلاقات بالتحصيل الدراسي

المتغير	الارتباط بالتحصيل	الآثار المباشرة	الآثار غير المباشرة	الآثار الكلية	الآثار غير السببية
التوجهات الدافعية	,٣٦	,٠٣	,٣١	,٣٤	,٠٢
المفارقة القيمية	,٢٠-	,١٢-	,٠٥-	,١٧-	,٠٣-
مستوى الطموح	,٤٥	,٤٠	,٠٣	,٤٣	,٠٢

يتضح من الجدول السابق دلالة وارتفاع الآثار غير المباشرة للتوجهات الدافعية في التحصيل الدراسي، كما أنها دالة للمفارقة القيمية ولكن سالبة مع عدم دلالتها لمستوى الطموح.

مناقشة النتائج

لمناقشة الفرض الأول الذي ينص على" أن تسهم اختبارات كل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية ومستوى الطموح بنسب إسهام مختلفة دالة إحصائيا من التباين المشترك للتحصيل الدراسي ".

تم تحليل الانحدار المتدرج الخطوات لعينة البحث (ن= ٢٠٠طالب) في خطوة واحدة ظهر منها متغير مستوى الطموح على أنه أعلى المتغيرات إسهاما في تباين (المتغير التابع) التحصيل الدراسي ؛ **وهذا يشير إلي دلالة وجودة النموذج المقترح لان مستوى الطموح هو المتغير الوسيط** (Keith,1988:350)، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين ٤٢, وقد أحدث متغير مستوى الطموح تباينا مقداره ٠٢١ , وذلك بنسبة ٢% تقريبا من تباين المتغير التابع التحصيل الدراسي ، وقد بلغت النسبة الفائية لهذا الارتباط ٢٢ ,٤ وهي دالة عند مستوى ٠١, وبدرجات حرية (٢٠٠، ١).

وبالتالي يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الدرجات على اختبار مستوى الطموح ، ويتفق ذلك مع ما أشار (Horowitz , 1997) إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء مستوى الطموح وتكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كالاتى :التحصيل الدراسي =٢٧, ٥٩+٤٢ , ×مستوى الطموح. ولربما يرجع ذلك إلى أن الطموح سمة يعبر بها المتعلم

عن تطلعه نحو بلوغ غايات وتحقيق أهداف على المدى القريب أو البعيد وعلى قمة هذه الأهداف التحصيل الجيد والرغبة في التفوق من أجل التتويج بفرصة عمل بالجامعة أو ضمان الالتحاق بفرصة عمل بعد التخرج للابتعاد عن كابوس العطالة حيث أن المعايير الاجتماعية ترى أن قيمة الفرد ترتبط بمكانته العلمية والمهنية وأن العاطل غير مرغوب اجتماعيًا .

وعن الفرض الثاني الذي ينص على " توجد آثار مباشرة دالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية ، والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي".

ولوحظ أن الآثار المباشرة ضعيفة وغير دالة طبقا لمحك (Pedhazur, 1982) بين التوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي ، وكذلك بين التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية . وهذا يشير إلى أن التوجهات الدافعية تؤثر في التحصيل الدراسي تأثيرا غير مباشر؛ ولربما ذلك مدلوله أن التوجهات الدافعية ترتبط مباشرة بمتغيرات عديدة تؤثر في كل من التحصيل الدراسي والمفارقة القيمية لكونها محفزات للسلوك ومن ثم تأثيرها في متغير آخر يحتاج لوسيط سلوكي فعلى سبيل المثال اندماج المهمة يرتبط بتحسين الأداء خارج الذات(وسيط سلوكي) واندماج الأنا يرتبط بتحقيق النواتج الناجحة وتجنب الفشل داخل الذات إلا انه يتأثر بمؤثرات خارجية ويعتمد كل منهما على معايير اجتماعية ومعايير ذاتية وأن الارتفاع والانخفاض للآثار المباشرة يرتبط بمستوى بذل الجهد والمثابرة والقدرة على التكيفadaptation سواء عن طريق التمثيل assimilation - تعديل الخارج ليناسب الداخل- أو عن طريق المواءمة accommodation - تغيير الداخل ليناسب الخارج - في ظل تبنى طلاب المجتمع الجامعي لقيم اللامعيارية حيث ينظر الطالب إلى عدم الالتزام بالقيم والمعايير على انه أمر مرغوب فيه في ضوء خصائص مرحلة المراهقة والسياق الاجتماعي الذي يعيش فى إطاره ذلك يضعف الآثار المباشرة للتوجهات الدافعية في التحصيل الدراسي وفي المفارقة القيمية ويقوى الآثار غير المباشرة .

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Patterson, 1992) من أن التوجهات الدافعية ترتبط بالتحصيل الدراسي وقيم التحصيل ارتباطًا غير مباشر ، في حين دلالة الآثار المباشرة السالبة للمفارقة القيمية في التحصيل الدراسي؛ لربما ترجع إلى أن المفارقة القيمية مردها اضطراب في منظومة القيم الحاكمة للسلوك مما يؤدي إلي الشعور بالاغتراب ممثلاً في العزلة الاجتماعية واليأس والغربة عن الذات ينعكس ذلك كله على الأداء ألتحصيلي.

كما يتضح من خلال مصفوفة الارتباط أن الارتباطات بين كل من التوجهات الدافعية ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي مع المفارقة القيمية ارتباطات سالبة. وهذا يشير إلى

الارتباط العكسي الدال بين المفارقة القيمية وبقية متغيرات النموذج؛ وقد يرجع ذلك إلي أن المفارقة القيمية توجد حالة من الصراع الداخلي والصراع الخارجي للفرد تنعكس على السلوك المعرفي والوجداني ، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من (Berndit&Miller,1990)من أن المفارقة بين القيم تؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي.

وعند حذف المسارات غير الدالة للتأكد من مدى دلالة وجودة النموذج في حساب الآثار المباشرة وغير المباشرة لوحظ أن النموذج المعدل النهائي يشير إلى أن مستوى الطموح يؤثر تأثيرا مباشرا في التحصيل بنسبة ٤٣, ،كما أن النموذج يشير إلي أن مستوى الطموح والمفارقة القيمية يسهمان بنسبة ٢ %من تباين التحصيل الدراسي ، وأن العوامل الأخرى التي لم يتضمنها النموذج قد أسهمت بنسبة ٩٨ %من تباين التحصيل الدراسي ، وأن التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية تسهم بنسبة ٤%من تباين مستوى الطموح وأن العوامل الأخرى التي لم تدرس قد أسهمت بنسبة ٩٦% ، **كما لوحظ أنه لا توجد فروق دالة بين التباين المشترك في النموذج الأساسي والتباين المشترك في النموذج المعدل؛ مما يشير ذلك إلى دلالة وجودة النموذج الأساسي في الاعتماد عليه للتحقق من فروض البحث.**

أما عن مناقشة الفرض الثالث الذي ينص على أن :

. " توجد آثار غير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من التوجهات الدافعية والمفارقة القيمية عند توسط مستوى الطموح في العلاقات بالتحصيل الدراسي "

لوحظ أن الآثار غير المباشرة إيجابية دالة ومرتفعة لتأثير التوجهات الدافعية في التحصيل الدراسي وسلبية دالة لتأثير المفارقة القيمية في التحصيل الدراسي في حين غير دالة لتأثير مستوى الطموح في التحصيل الدراسي .

وربما يرجع ذلك إلى أن التوجهات الدافعية تجعل المتعلم يعيد النظر في قيمة التحصيل والتوقعات بشأن تحصيله الدراسي مما يسلك طرق غير نمطية في تجويد التحصيل الدراسي كالتغيير من طريقة المذاكرة ، أو أوقات المذاكرة مما يبرز الأثر غير المباشر الدال للتوجهات الدافعية في التحصيل الدراسي ، وعلى الرغم من التأثير غير المباشر الدال أيضًا للمفارقة القيمية في التحصيل الدراسي إلا أنه تأثير سالب ، وقد يرجع ذلك إلى أن المفارقة القيمية غالبًا لا يجهر بها المتعلم سواء للأسرة آو المعلمين لأنه سيتناول سلوكه المأمول وسلوكه الحالي الذي يعتبره المتعلم من خصوصياته نتيجة الرغبة في الاستقلالية وتأكيد الذات مما يجعله يتبنى قيمًا مختلفة عن قيم أسرته والمجتمع الذي يعيش فيه ؛ فيجعله ذلك في حالة صراع مع الذات ومع الآخر تنعكس على ادؤه التحصيلي، ويتفق ذلك مع ما أشار

إليه(Berndit&Miller,1990) من أن التحصيل الدراسي يؤثر ويتأثر بقيم المتعلم وتقدير الآخرين له وهذا ما دعمه(Farmer,1991) من أن قيم التحصيل تتأثر بالمفارقة القيمية للمتعلم مما ينعكس على التحصيل الدراسي؛ وهذا يشير إلى أن العلاقة بين المفارقة القيمية والتحصيل الدراسي تحتاج إلى مزيد من الدراسات العربية . .

في حين عدم دلالة الآثار غير المباشرة لمستوى الطموح ؛ يرجع إلى انه يؤثر تأثيرا مباشرا في التحصيل الدراسي لكونه يمثل الدافع والمحرك الرئيس لاهتمام المتعلم بالتحصيل الدراسي لتحقيق أهدافه.

أما عن عدم دلالة الآثار غير السببية للمتغيرات الثلاثة في التحصيل الدراسي فهذا يشير إلى جودة النموذج المقترح من قبل الباحث .

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم رءوف (١٩٧٨). العلاقة بين مستوى طموح الأحداث والتحصيل الدراسي في محافظة البصرة، *المجلة العربية للبحوث التربوية*، جامعة الدول العربية، ١٢٤-١٣٧.
- سيد محمدي (٢٠١١). *نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف واستراتيجيات المواجهة وأساليب التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة بنها.
- عبد اللطيف خليفة (١٩٩١). *نسق القيم المتصور والواقعي لدى المسنين المتقاعدين عن العمل- دراسات في سيكولوجية المسنين*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد اللطيف خليفة، معتز عبد الله (١٩٩١). *نسق القيم المتصور والواقعي لدى عينة من الذكور الراشدين المصريين*، المؤتمر السنوي لعلم النفس في مصر.
- عبد اللطيف خليفة (١٩٩٩). *المفارقة القيمية لدى عينات مختلفة من المجتمع المصري (نظرة تكاملية)*، مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.
- فرج طه (١٩٨١). التحصيل الدراسي والذكاء والشخصية، دراسة ميدانية، *مجلة كلية الآداب*، جامعة عين شمس.

- فرج طه (١٩٨٩). *أصول علم النفس الحديث*، دار المعارف، القاهـرة، الطبعة الأولى.
- فؤاد أبو حطب ،أمال صادق (١٩٩٦). *مناهج البحث وطـرق التحلـيل الإحصائي*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهي (١٩٧١). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- كاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤). *مستوى الطمـوح والشخصـية*، بيروت ، دار النهضة.
- ناجى محمد (٢٠١٦). *اختبار مستوى الطموح*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- وفاء محمد، ومروان صالح (٢٠١٠). مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة أربد الأهلية، *مجلة كلية التربيـة*، جامعة عين شمس، (٣٤) الجزء(٣)،٦٤٩- ٦٧٨.

المراجع الأجنبية:

- Abd-El-Fattah, S.&Patrick,R.(2011). The Relationship among Achievement Motivation Orientations, Achievement goals, and Academic Achievement and Interest :Amultiple Mediation analysis. *Australian Educational and Developmental Psychology, 11*, 91 – 110
- Ames, G. (1984). Achievement Attributions and Self Instructions Under Competitive and Individualistic Goal Structure, *Educational Psychology, 84*(3), 261-270.
- Ames, R. (1993). Help- seeking and Achievement Orientation :per's-pectives from Attribution Theory . In B . M . De paluo, A Nadler, and j.D. Fisher (Eds), *New Directions In Helping* , 2, N.y Academic press, 165- 185.
- Bernard, M., Gebauer, J. & Maio, G. (2006). Cultural Estrangement : The Role of Personal and Social Value Discrepancies, *Personality and Social Psychology, 32*(1), 78-92.
- Berndit, T. & Miller, k. (1990). Expectancies Values and Achievement In Gunior High School, *Educational Psychology, 82*(2), 314 – 326.
- Chang, Y. (2014). *Cultural Value Discrepancy and Adolescents Adjustment Outcomes in Chinese Families*: the Role of Parental Psychological Control ,Texas University.

- Colorado, A. (2014). *The Relationship of Gender, Math Motivation , and Goal Orientation to Math Achievement*, The College of William and Mary.
- Day, C,. & Burns, B. (2011). Characterizing The Achievement Motivation Orientation of Children from low- and Middle Income Families, *Early Education and Development*, *22*(1), 105- 127.
- Elliott, E,. & Dweck, C. (1988). An Approach to Motivation and Achievement, *Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.
- Farmer, H. (1991). Achievement Contexts: Effect on Achievement Values and Causal Attributions, *Educational Research*, *85*(2), 6-28.
- Fermandel, L. (2015*). Exploring The Effects of Priming Values on Perfectionism, Considering Value Discrepancy Distress*. Cardiff University, UK.
- Furman, R. (2003). Frameworks For Understanding Value Discrepancies and Ethical dilemmas in Managed Mental Health for Social Work in the United States, *International Social Work*, 46(1), 37-52.
- Horowitz, C. (1997). Achievement Motivation and level of Aspiration Adolescent Ethiopian Immigrants In the Israeli Education System, *Adolescence, 32*(125), 169-180.
- Humphrey, M. & Revelle, W. (1984). Personality, Motivation, and Performance :A Theory of the Relationship Between Individual Differences and Information Processing, *Psychological Review*, *91*(2) ,153- 184.
- Hyalnd, M. (1997). Health and Values: The Values under Standing Health Measurement and Heallth Resource, *Psychology and Health*, 359 – 403.
- Keith, T. (1988) .Path Analysis an Introduction for School Psychologists ,*School Psychology Review, 17*(2) ,343-362.
- Kenn , D. (1979). *Correlation and Causality*, New York, john Wiley & sons .
- Khattab, N. (2015). Students Aspirations, Expectations and School Achievement :What really matters?, *British Educational Research, 41*(5), 731-748.
- Korthonen, J., Tapola , A., Linnanmaki, K. & Aunio, p. (2016) Gendered

Pathways to Educational Aspirations: The Role of Academic Self – Concept, School Burnout, Achievement and Interest in Mathematics and Reading, *learning and instruction*, 46, 21- 33.

- Maio, G., Olson, J. Allen, L.& Bernard, M. (2001). Addressing Discrepancies Between Values and Behavior: The Motivating Effect of Reasons, *Experimental Social Psychology*, 37(2), 104 – 117.
- Meyer, L., Walkey, F.& Weir, K. (2009). Secondary Student Motivation Orientations and Standards Based Achievement Outcomes ,*Educational Psychology*, 79(2), 273-293.
- Morgan, A. (1986) . *Introducation to Psychology*, Mc Grow Hill.
- Musser, S. & Orke, E .(1992). Ethical Value Systems :A typology ,*Applied Behavioral Science*, 348- 362.
- Nicholls, J. (1984). A achievement Motivation: Conceptions of Ability Subjective Experience Task Choice, and Performance ,*Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Patterson, M. (1992). *Effects of Intrinsic and Extrinsic Incentive on Sixth graders Achievement and Motivation Orientation Toward Writing*, University of South Carolina .
- Pedhazur, E. (1982*). Multiple Regression In Behavioral* Research (2nd ed) New York: Holt, Rinehart& Winston
- Raynor, j. (1981*). Future Orientation and Achievement Motivation :Toward a theory of Personality Functioning and Change In G .d. Y dewalle &W. lens (Eds)*, Cognition In Human Motivation and learning Hillsdale, N .J: LEA,199-231.
- Ross,C.(1999). *The Relation Ship Among Academic Achievement Motivation Orientation and Ability Achievement Differences In Reading*, the University Alabama.
- Shepard, A.(1999). *Level of Aspiration Mobility and Persistence Factors Impacting the Number of Women In Educational Administration*, South Heast Missouri State University.
- Taylor. (2014). *Race Achievement Gap: How Motivation Orientation, School Climate, and Academic Self Concept Predict School Achievemen*t, North central University.
- Uskul , A., Lalonde ,R., :& Konanur, S. (2011). The Role of Culture in Intergenerational Value Discrepancies Regarding Intergroup

Dating, *Cross – Cultural Psychology*, *42* (7), 1165 – 1178.

- Watson, J. (1988). Achievement Anxiety Test: Dimensionality and Utility, *Education Psychology*, *80*(4), 585-591.
- Wolfle, L. (1980). Strategies of Path Analysis, *Education Research*, *17*(2), 7679 - 7693.

The Direct and Indirect Effects of the Motivation Orientations and the Value Discrepancy, in case of Median aspiration upon Relations to Academic Achievement

Prepared by Dr / Nagy Mohammed Hasan
An Assistant Professor of Educational Psychology , Faculty of Education for Boys (In Assiut) , AL- Azhar University.

This study aimed The Direct and Indirect Effects of the Motivation Orientations and the Value Discrepancy, in case of Median aspiration upon Relations to Academic Achievement. The sample consisted of one hundred and twenty first grade students at the faculty of Education for Boys (in Assiut) as a pilot sample , and two hundred students for the basic sample at the same grade. The researcher utilized the scales for motivation orientations , value discrepancy and the level of aspiration .By data analysis, it was revealed that the level of aspiration variable was the highest independent variable , contributing to the variation in academic achievement . Furthermore, there were negative correlations between the study variables and value discrepancy. In addition there was significant indirect and positive effect of motivation orientations on academic , achievement , and there was significant negative effect of value discrepancy on academic achievement .