فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الانجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية بجامعة القصيم

د./ حجاج غانم أحمد علي[1] [2]

ملخص البحث

هدف البحث الحالى إلى التعرف على فاعلية برنامج مبني في ضوء النموذج السداسي لتوجهات الأهداف في زيادة مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٦٧ طالباً وطالبة)، منهم (٢٢٦) طالباً وطالبة بكلية التربية والدبلوم التربوي لمعالجة الفرضين الوصفيين، بالإضافة إلى (٤١) طالباً بكلية التربية لمعالجة الفروض التجريبية منهم (٢٢) طالباً من المجموعة تجريبية، و(١٩) طالباً من المجموعة الضابطة، ولقد تم استخدام أدوات البحث التالية: البرنامج المبني في ضوء النموذج السداسي لتوجهات الأهداف(إعداد الباحث)-مقياس توجهات الأهداف في ظل النموذج السداسي(إعداد الباحث)-مقياس مستوى الطموح لطلاب الجامعة (إعداد محمد حامد زهران، سناء حامد زهران، ٢٠٠٦)، ولمعالجة الفروض الستة للبحث الحالي تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: تحليل الانحدار المتعدد خطوة خطوة لمعالجة الفرض الأول، اختبار كاندال للرتب المكررة لمعالجة الفرض الثاني، اختبار مان-وتني لمعالجة الفرض الثالث، اختبار "ت" لمعالجة الفروض الرابع والخامس والسادس، ولقد تم استخدام كل من برنامج SPSS ، وبرنامج Excel لتنفيذ هذه الأساليب الإحصائية، وتم التوصل إلى العديد من النتائج وهي: امكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال التوجهات الستة للأهداف ولقد حصل توجه هدف الإقدام/المهمة على أفضل إسهام تنبؤي في التحصيل الأكاديمي، كما وجدت ارتباطات دالة وإيجابية بين توجهات الأهداف الستة، وأسهم البرنامج المقترح إسهاماً إيجابياً في تنمية توجهات الأهداف الستة ومن ثم مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث، ولقد تم تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها، يحتوي البحث على(٢٢) جدولاً، وشكلاً واحداً، و(٤٤) مرجعاً.

---

[1] أستاذ علم النفس التربوي المشارك-كلية التربية (جامعة جنوب الوادي بمصر)-كلية التربية (جامعة القصيم بالسعودية).

[2] hagaggg@yahoo.com

فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الانجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم

د./ حجاج غانم أحمد علي[٣] ،

مقدمة البحث:

يمتلك الطلاب أهدافاً أكاديمية لها توجهات متباينة، فبعضهم يسعى من خلال دراسته لتعلم كل ما هو مفيد لزيادة معرفته وفهمه بكل جوانب المادة وهو ما يطلق عليها الأهداف المرتكزة على المهمة أو الأهداف التعلمية[٥]، وهناك طلاب يهدفون من دراستهم إلى تحصيل الدرجات وهو ما يطلق عليها الأهداف الأدائية، وهم بين هذا وذاك يُقْدمون ويُحْجمون على/عن أداء المهام طبقاً لأهداف ، فتظهر أهداف المهمة الاقدامية التي فيها يقبل الطلاب على المهام بغرض اتقانهم للمادة وفهمهما، وهناك أهداف الأداء الاقدامية التي فيها يقبل الطلاب على المهام بهدف الحصول على أعلى الدرجات، وهناك أهداف المهمة الإحجامية والتي فيها يحجم الطلاب عن أداء المهام التي تتعارض مع فهم المادة، وهناك أهداف الأداء الاحجامية والتي فيها يحجم الطلاب عن أداء المهام التي تقلل من درجاتهم الأكاديمية.

وهناك طلاب تتمركز أهدافهم على المهمة من حيث صعوبتها أو سهولتها، قيمتها أو فائدتها العلمية ، تفسيرها وفهم مغزاها وتحليل عناصرها، وهناك طلاب تتمركز أهدافهم على الذات من حيث تطوير ذواتهم وتحسينها وتلاشي مظاهر الضعف ،وهناك طلاب تتمركز أهدافهم على الآخرين من حيث نيل احترامهم أو التفوق عليهم من عدمه، وبين هذا وذاك يقبل الطلاب على مهام أكاديمية معينة، ويتجنب مهاماً أخرى لتأثيرها السلبي عليهم، وربما يجمع الطلاب بين أكثر من توجه من توجهات الأهداف.

هذا التشعب والتعدد في توجهات الأهداف لم يأتي من فراغ ولكن من منطلقات نظرية تم تدعيمها ميدانياً، فلقد بدأ تصنيف توجهات الأهداف بالنموذج الثنائي والذي ظهر على يد عدة باحثين منهم **Dweck & Leggett(1988)** الذان صنفا توجهات الأهداف إلى أهداف تعلم وأهداف

---

[٣] أستاذ علم النفس التربوي المشارك-كلية التربية (جامعة جنوب الوادي بمصر)-كلية التربية (جامعة القصيم بالسعودية).
[٤] hagaggg@yahoo.com

[٥] يُطلق عليها أيضاً أهداف التمكن أو أهداف الاتقان ، كما يُطلق على أهداف الأداء أهداف الدرجة أو الأهداف المرتكزة على الآخرين.

أداء، و Ames & Archer(1988) الذان صنفا توجهات الأهداف إلى أهداف اتقان وأهداف أداء ،وNicholls(1984) الذي صنف توجهات الأهداف إلى أهداف متمركزة حول المهمة وأهداف متمركزة حول الذات.

وجاء عدة باحثين آخرين منهم Elliot(1999) ليقدم تصنيفاً ثلاثياً لتوجهات الأهداف، وامتدت أعمال هذا الباحث إلى أن وصل للتصنيف الرباعي وكذلك السداسي لتوجهات الأهداف، فلقد عرض في بدايات أعماله عن توجهات الأهداف نموذجاً ثلاثياً(أهداف الاتقان-أهداف الأداء الإقدامية-أهداف الأداء الإحجامية) وآخر رباعياً لتوجهات الأهداف حيث تم إضافة أهداف الاتقان الإحجامية للنموذج الثلاثي ليصبح رباعياً، كما ألمح بصورة مبدئية لوجود تصنيف سداسي.

ولقد أشار Linnenbrint-Garcia et al.(2012,280) بأن النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف تم تأييده نظرياً بواسطة نظريات الهدف، وعملياً بواسطة التحليل العاملي.

ولكن بالرغم من تأييد النموذج الرباعي إلا أن الأمر لم يتوقف عند هذا الحد حيث أشار Gavaza ,Muthart & Khan(2014,1) بوجود نوع خامس من توجهات الهدف وهو توجهات تجنب العمل أو توجهات النفور الأكاديمي، وهو يشير إلى أولئك الطلاب الذين يبذلون جهداً أقل لتحقيق مساعيهم الأكاديمية، فهم ليس لديهم رغبة لتطوير مهاراتهم، ويعانون من تدني واضح في وجهة الضبط الداخلية.

وجاء Elliot,Murayama&Pekrun (2011,634) مرة أخرى ليقدم النموذج السداسي لتوجهات الأهداف بشكل أكثر تفصيلاً حيث عرض في هذا النموذج ستة توجهات لأهداف الانجاز تم تقسيمها وفق بعدين أحدهما ثلاثي وهو بعد تعريف الكفاءة (المعتمدة على الذات -المعتمدة على الآخرين-المعتمدة المهمة)، والبعد الآخر ثنائي وهو بعد التكافؤ (الإقدام على المهام الإيجابية -الإحجام عن المهام السلبية)، مما يعطي ستة توجهات للإنجاز.

وعلى قدر وجود توجهات مختلفة من الأهداف التي قد تختلف من شخص لآخر في نوعيتها ودرجتها على قدر اختلاف الخصائص الأكاديمية للطلاب مثل مستوى الطموح الأكاديمي والدافع للدراسة والدافع المعرفي وعادات الاستذكار واستراتيجيات التذكر وغيرها، الأمر الذي سينعكس بالتبعية على تحصيلهم الدراسي.

لذلك فإن البحث الحالي هو محاولة لبناء برنامج قائم على توجهات الأهداف وعلى بعض مبادئ التعلم لتنمية إحدى الخصائص المهمة لدى الطلاب وهو مستوى الطموح، وإذا تتبعنا الدراسات

التي تناولت توجهات الأهداف نجد بعضها تناولها كمتغير تابع لمتغيرات أخرى مثل وجهة الضبط(السيد عبدالدايم سكران،١٩٩٦)،الكفاءة الذاتية (Hsieh,Sullivan&Guerra,2007;Hsieh, Cho, Liu & Schallert, 2008)،الدافعية (Cerasoli&Ford,2014) ، مراقبة الذات (Cellar et al.,2011) ، التعلم العميق/السطحي (Diseth,2011)، ونجد دراسات أخرى تناولت توجهات الأهداف كمتغير مستقل لمتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي(مروان الحربي، ٢٠١٣ ؛ Brdar ,Rijavec &Loncaric,2006) ، الأهداف المستقبلية (Lee,McInerney,Liem&Ortiga,2010) ، الانهماك في المهمة الأكاديمية والدافعية الداخلية (Elliot & Harackiewicz,1996) ، استراتيجيات التعلم (ربيع رشوان، ٢٠٠٥)، مستوى الطموح المهني (هيام السيد خليل ، ٢٠٠٣ ؛ Marttinen&Salmela-Aro,2012).

واتطلاقاً من ذلك فإن البحث الحالي هو محاولة للتعرف على فعالية برنامج مقترح لتنمية توجهات الأهداف وأثره على إحدى الخصائص الأكاديمية التي ربما تخدم الحصيلة المعرفية للطالب مثل مستوى الطموح.

مشكلة البحث:

تدور مشكلة البحث حول عدة محاور لعل أولها هو ملاحظة الباحث أثناء تدريسه للطلاب تباين توجهات الأهداف فهناك فئة لديها الحافز والرغبة لفهم المادة ومعرفة كل ما هو جديد عنها، وهدف هؤلاء التفوق وأخذ مرتبة مرموقة بين زملائهم، كما أنهم مقبلون على المهام الأكاديمية بكل همة ونشاط، ويحجمون عن كل ما من شأنه أن يعطل مسارهم الأكاديمي مثل التأخر عن حضور المحاضرات أو الغش الدراسي أو حذف أجزاء صعبة من المقرر وغيرها من الجوانب السلبية الأخرى، وفي المقابل لُوحظ فئة أخرى من الطلاب كل هدفهم من الدراسة ينحصر حول النجاح واجتياز المادة ، وبعضهم يحاول تحقيق ذلك بأقل مجهود، كما أنهم لا يشاركوا في قاعة المحاضرات، لا يحاولوا فهم المادة ولا يسعوا إلى منافسة الآخرين أو تجنب التأخر عنهم، وبعضهم لا يسعوا إلى تطوير ذواتهم أو تجنب أخطائهم السابقة، ولذلك تبلور المحور الأول من مشكلة البحث في حاجة هؤلاء الطلاب إلى من يساعدهم أكاديمياً بتعرضهم للبرنامج المقترح الذي يمكنه أن يسهم في بناء توجهات أهداف إيجابية لدى هؤلاء الطلاب، الأمر الذي قد يؤدي إلى رفع مستوى طموحهم الأكاديمي.

أما المحور الثاني من مشكلة البحث فينصب حول الدراسات التي تناولت توجهات أهداف الانجاز

حيث نجد باليحث في عدد من المجلات وقواعد البحث التربوية أن معظمها تناول توجهات الأهداف من منظور وصفي من حيث ربطها بمتغيرات الأخرى مثل أساليب التفكير وأساليب التعلم(وليد الصياد، ٢٠١١)، طلب العون التدريسي، الكفاءة الذاتية للمعلم(محمد الوطبان، ٢٠٠٩)، الرسوب المدرسي و التحصيل الدراسي (Brdar et al.,2006)، الكفاءة الذاتية (Hsieh et al.,2007)، مهارات ما وراء المعرفة، استراتيجيات التعلم، التحصيل الدراسي(مروان الحربي،٢٠١٣)، الشعور بقيمة الذات (O,keefe ,Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia,2013)، العزو السببي للتحصيل(السيد عبدالدايم سكران، ١٩٩٦)، تقدير الذات والتسويف الأكاديمي(معاوية أبوغزال، فراس الحموري، محمود العجلوني،٢٠١٣)، وهناك من درس توجهات أهداف الانجاز من منظور نموذج راش (Muis ,Winne &Edwards,2009)، وهناك من درسها من منظور التحليل العاملي(عبدالناصر السيد عامر،٢٠٠٥؛ عبدالناصر السيد عامر، ٢٠١٤؛ محمد الوطبان، ٢٠١١؛ ماهر أبوهلال، خليل درويش، ٢٠٠٥)، ولم يجد الباحث من بين هذه الدراسات دراسة حاولت إعداد برنامج مبني على توجهات أهداف الإنجاز، ولعل ما يزيد الحاجة إلى بناء هذا البرنامج هو امكانية العمل بشكل تكاملي بين توجهات أهداف الانجاز فلقد أشار محمد الوطبان(٢٠٠٩) إلى أن الدراسة في مجال توجهات الانجاز انتقلت من التوجهات الأحادية المستقلة بمعني تبني الفرد توجهاً واحداً في الأهداف بشكل مستقل عن بقية التوجهات إلى التوجهات المتعددة بامكانية تبني الفرد أكثر من توجه للأهداف في مواقف متباينة، وكذلك ما اتضح في دراسة (Brdar et al.,2006) التي أوضحت أنه في الوقت الذي يمكن فيه للطالب أن يمتلك توجهاً واحداً من الأهداف مثل توجه الاتقان أو توجه الأداء ، إلا أنه يمكن لطالب آخر أن يجمع بين توجهين مثل الاتقان والأداء، أو تجنب العمل وأهداف الأداء، ولعل ما يؤيد ترابط توجهات الأهداف ما عرضه صاحب النموذج وزملاؤه (Elliot et al.,2011) من وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين التوجهات الستة لأهداف الإنجاز.

أما المحور الثالث من مشكلة البحث فيدور حول ندرة الدراسات التي تناولت النموذج السداسي لتوجهات الأهداف، فبالرغم من تبني دراسات عديدة للتقسيم الثلاثي لتوجهات الأهداف منها(Brdar et al.,2006;Hsieh et al.,2007; O,keefe et al.,2013) ؛ (السيد عبدالدايم سكران،١٩٩٦؛عبدالناصر السيد عامر، ٢٠٠٥؛ معاوية أبو غزال وزملاؤه،٢٠١٣؛ مهاب الوقاد؛ ٢٠١٢)، وكذلك التقسيم الرباعي لتوجهات الأهداف منها (Seegers , van Putten & de Brabander,2002) ؛ (ربيع رشوان ،٢٠٠٥؛عبد الناصر السيد

عامر،٢٠١٤؛ مروان الحربي، ٢٠١٣ ؛ نادية الحسيني،٢٠٠١ ؛ نجوى أحمد عبدالله واعر ، ٢٠١٤)، إلا أن النموذج السداسي لم يحظى بالدراسة الكافية فهو نموذج حديث العهد وظهر على يد (Elliot et al.,2011)، ولعل من الدراسات العربية التي استخدمت النموذج السداسي دراسة(محمد الوطبان،٢٠١١)، وربما تكون هناك دراسات أخرى لم يتحصل الباحث عليها ولكن إجمالاً يمكن القول أن النموذج السداسي يحتاج إلى مزيد من إجراء الدراسات حوله وهو ما يمثل المحور الثالث من مشكلة البحث.

ولذلك تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

هل يسهم البرنامج المقترح والمبني في ضوء التوجهات السداسية للأهداف وبعض مبادئ التعلم الأخرى في تنمية هذا التوجهات، وما أثر ذلك في زيادة مستوى الطموح لدى الطلاب عينة البحث؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١- هل يمكن التنبؤ بشكل دال إحصائياً بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث من خلال توجهات الأهداف السداسية؟

٢- هل ترتبط توجهات الأهداف السداسية فيما بينها ارتباطاً إيجابياً؟

٣- هل متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى بصورة دالة إحصائياً من متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس توجهات الأهداف بأبعاده الستة؟

٤- هل متوسط درجات القياس البعدي أعلى بصورة دالة إحصائياً من متوسط درجات القياس القبلي على مقياس توجهات الأهداف بأبعاده الستة؟

٥- هل متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى بصورة دالة إحصائياً من متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الطموح الأكاديمي؟

٦- هل متوسط درجات القياس البعدي أعلى بصورة دالة إحصائياً من متوسط درجات القياس القبلي على مقياس الطموح الأكاديمي؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالى إلى :

١-التعرف على الدلالة التنبؤية لتوجهات الأهداف السداسية بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب **عينة البحث**.

٢-التعرف على العلاقات الارتباطية بين توجهات الأهداف السداسية.

٣-التعرف على فعالية برنامج مقترح مبني في ضوء توجهات الأهداف السداسية وبعض مبادئ التعلم الأخرى في تنمية هذه التوجهات.

٤-التعرف على فعالية برنامج مقترح مبني في ضوء توجهات الأهداف السداسية وبعض مبادئ التعلم الأخرى في زيادة مستوى الطموح الأكاديمي.

أهمية البحث:

١- يقدم البحث مقياساً جديداً في توجهات الأهداف مبني في ضوء النموذج السداسي، مما قد يُستفاد منه في الدراسات المستقبلية.

٢- دراسة توجهات الأهداف في ظل النموذج السداسي وهو أمر يعد بادرة لإلقاء مزيد من ضوء على هذا النموذج.

٣- الانتقال في دراسة توجهات الأهداف من المنظور الوصفي والسيكومتري إلى المنظور التجريبي مما يمثل إضافة في مجال توجهات الأهداف.

٤- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في توجيه الطلاب أكاديمياً لبناء توجهات إيجابية لديهم الأمر الذي قد ينعكس بالإيجاب على مستوى طموحهم الأكاديمي.

٥- الاهتمام بفئة الطلاب الذين يتسمون بتوجهات سلبية لأهداف الإنجاز ربما يؤدي إلى حمايتهم من التدني الأكاديمي وبالتالي مساعدتهم على رفع معدلاتهم الأكاديمية الأمر الذي قد ينعكس عليهم إيجابياً في رسم خطط مستقبلهم بعد التخرج.

مصطلحات البحث:

١-التوجهات السداسية للأهداف: إقدام أو احجام المفحوص على/عن أداء مهام أكاديمية معينة اعتماداً على طبيعة كل مهمة أو متأثراً بالآخرين ممن حوله أو كنتيجة لمراقبة ذاته، وبالتالي تظهر ستة توجهات لأهداف الإنجاز (الإقدام/المهمة-الإقدام/الآخرين-الإقدام/الذات-الإحجام/المهمة-الإحجام/الآخرين- الإحجام/الذات)، ويتم تحديد هذه التوجهات إجرائياً بواسطة مقياس التوجهات السداسية للأهداف المعد بواسطة الباحث، ويمكن توضيح كل توجه من هذه التوجهات كالتالي:

- توجه الإقدام/المهمة: الإقدام على المهام الأكاديمية من أجل فهم المهام نفسها واتقانها.
- توجه الإقدام/الآخرين: الإقدام على المهام الأكاديمية من أجل التفوق على الآخرين.
- توجه الإقدام/الذات: الإقدام على المهام الأكاديمية من أجل تحدي النفس وتطويرها.
- توجه الإحجام/المهمة: الإحجام عن القيام بالمهمة التي تعيق فهم المادة أو تعلمها.

- توجه الإحجام/الآخرين: الإحجام عن القيام بالمهمة التي تظهر المفحوص بمظهر الضعف أو الدونية أمام الآخرين.
- توجه الإحجام/الذات: الإحجام عن القيام بالمهمة التي تضعف الذات وتؤخرها عما سبق.

٢- مستوى الطموح : يتبني الباحث تعريف(محمد حامد زهران، سناء حامد زهران، ٢٠٠٦، ٧٦) لمستوى الطموح بأنه المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدراسي أو في إنجازه العملي أو في مهنته أو فيما يملكه، وكما يظهر في الدرجات التي يحصل عليها الطالب من استجاباته على مقياس مستوى الطموح لطلاب الجامعة المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة وفروض البحث:

أولاً: توجهات أهداف الإنجاز والنماذج المفسرة لها:

توجهات الأهداف هى إقدام أو إحجام المفحوص على/عن أداء مهام أكاديمية معينة اعتماداً على طبيعة المهمة الأكاديمية أو متأثراً بالآخرين ممن حوله أو كنتيجة لمراقبة ذاته، وهو تعريف يتفق مع النموذج السداسي لتوجهات الأهداف الذي يقدم ستة توجهات للأهداف تأتي من حاصل ضرب مستويي بعد ما يسمى بتكافؤ الكفاءة (إقدام-إحجام) في ثلاثة مستويات متفرعة من بعد ما يسمى تعريف الكفاءة(مطلقة تعتمد المهمة-اجتماعية تعتمد الآخرين-شخصية تعتمد على الذات).

ولكن قبل النظرة السداسية لتوجهات الأهداف ظهرت تناولات أخرى لتوجهات أهداف الإنجاز تأثرت بالنماذج التي من خلالها تُفسر هذه التوجهات، وهذه النماذج يمكن تقسيمها حسب عدد توجهات أهداف الإنجاز فهناك النموذج الثنائي والنموذج الثلاثي والنموذج الرباعي والنموذج السداسي.

ومن الباحثين الذين تبنوا النموذج الثنائي لاهداف الإنجاز **Dweck&Leggett(1988,256)** الذان قسما أهداف الإنجاز إلى أهداف الأداء التي ينصب اهتمام الطالب فيها حول الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين عن كفائته الأكاديمية،وأهداف التعلم التي ينصب اهتمام الطالب فيها حول زيادة كفائته الأكاديمية . وكذلك **Ames & Archer(1988,260)** اللذان قسما توجهات أهداف الإنجاز إلى توجهات أهداف الأداء التي يهتم فيها الطالب بحكم الآخرين عليه بالكفاءة والقدرة على النجاح، وكذلك يكون اهتمامه منصباً حول تحقيق النجاح ببذل أقل جهد ممكن، وأهداف الاتقان والتي يكون هدف الطالب فيها تنمية مهارات جديدة والتي لن تتأتى إلا ببذل مزيد

من الجهد. كما صنف Nicholls(1984,329) أهداف توجهات الإنجاز إلى أهداف متمركزة حول الذات وفيها يكون الاهتمام فيها تحسين مستوى الاتقان الذاتي للمهام بدلاً من المقارنة بالأخرين، وأهداف متمركزة حول المهمة حيث يكون اهتمام الطالب منصباً حول اتقان المهمة دون أية اعتبارات أخرى.كما بدأ Elliot ومعه باحثون آخرون سلسلة من الأعمال حول توجهات الأهداف بدأت بالنموذج الثلاثي ثم الرباعي ثم السداسي، فلقد أوضح كل من Elliot & Harackiewicz(1996,462) بأن التقسيمات السابقة لتوجهات الأهداف ركزت على بعدين، ولذلك حاولا تقديم تصوراً جديداً عن توجهات أهداف الإنجاز يعتمد على الإبقاء على توجهات الإتقان كما هى، وتقسيم توجهات أهداف الأداء إلى توجهات أهداف الأداء الإقدامية التي تتركز الأهداف فيها حول إظهار الكفاءة أمام الآخرين ، وتوجهات أهداف الأداء الإحجامية التي تتركز الأهداف فيها حول تجنب إظهار عدم الكفاءة أمام الآخرين .وجاء بعد ذلك Elliot(1999,181) ليقدم النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف بإجراء تعديل على النموذج الثلاثي، بالإبقاء على توجهي أهداف الأداء كما هما، وإجراء تقسيم ثنائي لتوجهات أهداف الاتقان التي تم اعتبارها توجهاً واحداً في النموذج الثلاثي ولكن في هذا النموذج تم التعامل معها أسوةً بتوجهات أهداف الأداء حيث تم تقسيمها إلى توجهات أهداف الاتقان الإقدامية والتي فيها يكافح الطالب من أجل تنمية قدراته ومهاراته الشخصية وتحسين مستوى تعلمه وفهمه للمادة، واكمال واتقان المهمة الأكاديمية، أما أهداف الاتقان الإحجامية فمن خلالها يكافح الطالب لتجنب فقد قدراتهم ومهاراتهم الشخصية وتجنب ما يسمى الخمول ، تجنب نسيان ما تم تعلمه، تجنب عدم فهم المادة، وتجنب عدم إكمال المهمة وعدم اتقانها . ثم بعد ذلك جاء كل من Elliot et al.(2011,634) ليقدم نموذجاً سداسياً لتوجهات أهداف الإنجاز والذي يعد امتداداً لأعمال Elliot السابقة ، وفي هذا النموذج تتمركز توجهات أهداف الإنجاز حول بعدين رئيسيين هما تعريف الكفاءة و تكافؤ الكفاءة، وبتداخل المعايير الثلاثة التي بها يتم تعريف الكفاءة(المهمة –الآخر–الذات)، مع الطريقتين اللتين بهما يتم تكافؤ الكفاءة(الاقدام–الاحجام) ينتج نموذج ٣×٢ لتوجهات الأهداف، ويتكون هذا النموذج من الأهداف التالية: هدف الإقدام المتمركز حول المهمة وفيه يركز الفرد على اكتساب الكفاءة المتعلقة بالمهمة مثل انجاز المهمة بدقة، هدف الإحجام المتمركز حول المهمة يركز فيه الفرد على تجنب عدم الكفاءة المتعلقة بالمهمة مثل تجنب أداء المهمة بطريقة خاطئة، هدف الإقدام المتمركز حول الذات يركز فيه الفرد على اكتساب كفاءة تعتمد على الذات مثل أؤدي المهمة أفضل من تأديتي لها سابقاً، هدف الإحجام المتمركز حول الذات يركز فيه الفرد على تجنب عدم الكفاءة المتعلق بالذات مثل أتجنب تأدية المهمة بطريقة أسوأ من ذي قبل، هدف

الإقدام المعتمد على الآخر يركز فيه الفرد على تحقيق الكفاءة بطريقة تعتمد على الآخرين مثل أوْدي بطريقة أفضل من الآخرين، وهدف الإحجام المعتمد على الآخرين وفيه يركز الفرد على تجنب عدم الكفاءة المعتمدة على الآخرين مثل أتجنب أداء المهمة بطريقة أسوأ من الآخرين.

ثانياً: توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بمستوى الطموح:

سبق القول أن توجهات الأهداف تنتج آثاراً أكاديمية إيجابية من شأنها أن تفعّل الأداء الأكاديمي للطالب وتحد من تدنيه الأكاديمي منها زيادة مستوى الطموح الأكاديمي للطالب بسعيهم لارتقاء أفضل المناصب في المستقبل، وهناك العديد من الباحثين الذين ألمحوا لهذه العلاقة فلقد أوضح **Hejazi,Lavasani,Amani&Was(2012,304)** أن الأفراد الذين يظهرون هدف الإحجام الاتقاني يتسمون بضعف الطموح بعكس ذوي هدف الإقدام الاتقاني الذين يزداد مستوى طموحهم ، ودراسة (هيام السيد خليل، ٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تسهم إسهاماً إيجابياً في مستوى الطموح المهني،وكذلك دراسة **(Marttinen & Salmela-Aro,2012)** التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين توجهات الأهداف الشخصية ومستوى الطموح، ودراسة **(Lau&Lee,2008)** التي أوضحت أن من بين الآثار المترتبة على توجهات الهدف هو تحقيق الطموح الشخصي للإنسان، وكذلك كل من **Lee et al.(2010,276)** الذين أوضحوا بشكل مباشر أن التدريب على توجهات أهداف الاتقان الأدائي ربما يكون مفيد جداً لتنمية مستوى طموح الطلاب في الحياة، واستطردوا قائلين أن تنمية توجهات الأهداف للأفراد وبصفة خاصة الجانب الاتقاني منها من المحتمل جداً أن ينتج أهدافاً مستقبلية، كما ألمحت دراسة **(Zweig&Webster,2004)** من بين تفسيرها إلى أن كل من السعى لاتقان المهمة والاصرار على تنفيذها واللذان يعدان من ملامح توجه هدف التعلم يسهمان في رفع مستوى الطموح لدى الأفراد. كما أوضح **Jeffrey(2009,200)** أن الأفراد ذوي توجهات أهداف التعلم أكثر منافسة وأنهم طموحون للأداء الأكاديمي الجيد، ولديهم قناعة بوجود ارتباط وثيق بين النجاح الأكاديمي والنجاح المهني.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

دراسة (السيد عبدالدايم سكران، ١٩٩٦) التي هدفت إلى التعرف على علاقة توجهات أهداف الإنجاز الثلاثية (الاتقان- الأداء- تجنب العمل)، بالعزو السببي للتحصيل، وتكونت عينة البحث من ٢٦٣ طالباً قبل جامعي، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من اعداد الباحث ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها ارتباط أهداف الاتقان إيجابياً بالعزو السببي للنجاح المعزو إلى

الجهد والحظ، وسلبياً بالعزو السببي للفشل المعزو إلى الجهد والحظ، أما أهداف الأداء فترتبط إيجابياً بالعزو السببي للنجاح المعزو إلى القدرة والمقرر، وسلبياً بالعزو السببي للفشل المعزو إلى المقرر، ولقد تم تفسير هذه الارتباطات في ضوء تأثير العزو السببي على توجهات أهداف الانجاز.

دراسة (Elliot & Harackiewicz,1996) وهى من الدراسات الرائدة في توجهات الأهداف والتي قدمت تصوراً ثلاثياً لهذه التوجهات(الإتقان –الإحجام/الأداء–الإقدام/الأداء) ومعرفة تأثير هذه التوجهات على الانهماك في المهمة الأكاديمية والدافعية الداخلية، وللتحقق من ذلك تم تنفيذ تجربتين إحداهما على ٨٤ طالباً جامعياً،وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن الانهماك في المهمة الأكاديمية يتوسط التأثيرات السببية بين توجهات الأهداف والدافعية الداخلية، وأن توجهات أهداف الاتقان تسهم إيجابياً في الاندماج في المهمة الأكاديمية تليها توجهات الإقدام/الأداء ثم الإحجام/الأداء، وأن توجهات أهداف الاتقان تسهم إيجابياً في الدافعية الداخلية بعكس توجهات الأداء بشكل عام.

دراسة(نادية السيد الحسيني،٢٠٠١): التي هدفت إلى التنبؤ باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال توجهات أهداف الانجاز الرباعية(المهمة–الإقدام/الأداء – الإحجام/الأداء –تجنب العمل) لدى المتفوقين دراسياً، وتكونت عينة البحث من ٢٦١ طالباً قبل جامعي، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : من بين توجهات أهداف الإنجاز الأربعة نجد فقط توجه هدف المهمة وتوجه هدف الأداء الإقدامي يتنبآن إيجابياً باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المعرفية(تجهيز سطحي–تجهيز عميق) وكذلك مهارات ما وراء المعرفة، إلا أن توجه هدف المهمة له النصيب الأكبر في ذلك.

دراسة(هيام السيد خليل ، ٢٠٠٣) التي سعت من بين أهدافها إلى التعرف على تأثير توجهات أهداف الإنجاز الثنائية(تعلم –درجة) على مستوى الطموح المهني، وتكونت عينة البحث من ٢٦٠ طالباً جامعياً، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن توجهات أهداف التعلم تؤثر إيجابياً في مستوى الطموح ، بعكس توجهات أهداف الدرجة التي كان تأثيرها ضعيفاً.

دراسة (Seegers et al.,2002) التي هدفت إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على تأثير توجهات أهداف الإنجاز الرباعية(التوجه المرتكز على المهمة– الاحباط المرتبط بالخطأ–

توجه التحسين الذاتي- توجه مجاهدة الذات) على الضغوط الدراسية والاتجاه نحو الدراسة، وتكونت عينة البحث من ٣٤٥ طالباً قبل جامعي، وكان مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن توجهات الاحباط المرتبط بالخطأ ينتج خبرات أكاديمية سلبية مما يجعلها تؤثر سلبياً على اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة، أما توجهات أهداف التعلم التي تعتمد على المهمة الأكاديمية، وكذلك التحسين الذاتي ومجاهدة الذات فهى تنتج خبرات أكاديمية إيجابية مما يجعلها تؤثر إيجابياً على اتجاهاتهم نحو الدراسة.

دراسة(ربيع رشوان ، ٢٠٠٥): التي سعت من بين أهدافها إلى التعرف على الدلالة التنبؤية لتوجهات الأهداف الرباعية (الإقدام/الإتقان-الإقدام/الأداء-الإحجام/الإتقان-الإحجام/الأداء) باستراتيجيات التعلم، وتكونت عينة البحث من ٣٠٠ طالباً جامعياً من الجنسين،وكان مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم (تعلم الأقران-الاحتفاظ بالتسجيلات) من خلال توجهات الأهداف الرباعية التي تنبأت بنسب متباينة كان أهمها أهداف الإقدام/الإتقان، وأهداف الإقدام/الأداء.

ودراسة(ماهر أبو هلال، خليل درويش، ٢٠٠٥) التي سعت إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على البنية العاملية لتوجهات أهداف الانجاز وعلاقة هذه الأهداف بالتحصيل الأكاديمي، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتكونت عينة البحث من ٨٣٠ طالباً وطالبة موزعين على المدارس الابتدائية والاعدادية والجامعة، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها اتفاق البحث الحالي مع الدراسات الغربية بوجود بعدين تتركز عليهما عبارات المقياس وهما توجهات الأداء وتوجهات الإتقان، سواء على عينة المدارس أو الجامعات أو العينة الكلية، وتم تأكيد افتراض العلاقة الارتباطية بين البعدين، كما تم التوصل إلى عدم تأثير توجهات الأهداف على التحصيل الدراسي باستثناء بعد توجهات أهداف الأداء بالنسبة لطالبات المدرسة فقط.

دراسة(عبدالناصر السيد عامر، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة الصدق البنائى لنظرية توجه الهدف بأبعادها الثلاثة أهداف التمكن والأداء/ الإقدام والأداء/الإحجام باستخدام عدة أساليب منها التحليل العاملي التوكيدي، وتكونت عينة البحث من ١٥٩ طالباً جامعياً، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها نموذج الارتباط بين توجهات الأهداف الثلاثة أفضل مطابقة من نموذج الاستقلال ولذلك تبنت الدراسة النظرية الارتباطية لتوجهات الأهداف الثلاثية.

دراسة (Mattern,2005) التي هدفت إلى التعرف على تأثير توجهات أهداف الإنجاز الثنائية(الاتقان – الإقدام/الأداء) في التحصيل الأكاديمي، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتكونت عينة البحث من ١٤٣ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الطلاب ذوي توجهات أهداف الاتقان يحققون أفضل معدلات في التحصيل الأكاديمي، يليهم الطلاب ذوو توجهات الأهداف المشتركة بين الاتقان والأداء، ثم يأتي الطلاب ذوو توجهات أهداف الأداء ليحققوا أقل معدلات في التحصيل الأكاديمي.

دراسة (Brdar et al.,2006) التي هدفت إلى التعرف على علاقة توجهات أهداف الإنجاز الثلاثية(تعلم- أداء – تجنب عمل) باستراتيجيات التعامل مع الضغوط المدرسية وكذلك التحصيل الدراسي، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث ، وتكونت عينة البحث من ١٠٥٧ طالباً قبل جامعي، وتوصلت الدراسة إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تؤثر على استراتيجيات التعامل مع الضغوط المدرسية المرتكزة على المشكلة وكذلك على الانفعال ، كما تؤثر توجهات هدف التعلم وهدف الأداء إيجابياً على التحصيل الدراسي، أما هدف تجنب العمل فيؤثر سلبياً على التحصيل الدراسي.

دراسة (Hsieh et al.,2007) التي سعت من بين أهدافها إلى التعرف على تأثير تفاعل كل من مستويي الكفاءة الذاتية (مرتفع-منخفض) والتحصيل الأكاديمي(مرتفع-منخفض)على توجهات أهداف الانجاز الثلاثية (أهداف الاتقان-أهداف الإقدام/الأداء -أهداف الإحجام/الأداء)، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتكونت عينة البحث من ١١٢ طالباً جامعياً منهم ٦٠ في مستوى تحصيل متدني ، و ٥٢ في مستوى تحصيل مرتفع، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها ارتباط إيجابي للتحصيل الأكاديمي بهدف الاتقان وسلبي بهدف الاحجام/الأداء، وعدم وجود ارتباط بهدف الاقدام/الأداء ، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال للكفاءة الذاتية على توجه هدف الاتقان، ولا تؤثر على هدف الاحجام/الأداء، أو على هدف الإقدام/الأداء.

دراسة (محمد الوطبان ، ٢٠٠٩) التي سعت من بين أهدافها إلى التعرف على العلاقة بين أنماط العون التدريسي وتوجهات أهداف الانجاز الثلاثية(الإقدام/الاتقان -الإقدام/الأداء - الإحجام/الأداء)، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتكونت عينة البحث من ٤٤٨ معلماً ومعلمة ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها هدف التوجه نحو الاتقان يرتبط بطلب العون الوسيلي، أما كل من هدفي الإقدام نحو الأداء والإحجام نحو الأداء فيرتبطان بتجنب طلب

العون الوسيلي، ولقد تم تفسير هذه الارتباطات في إطار تأثير لتوجهات الأهداف على أنماط طلب العون الأكاديمي.

دراسة (Lee et al.,2010) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأهداف المستقبلية وتوجهات أهداف الإنجاز الثنائية(الاقدام/الاتقان – الاقدام /الأداء)، وتكونت عينة البحث من ٥٧٣٣ طالباً قبل جامعي، ولم يكن مقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد الباحثين وتوصلت الدراسة إلى أن توجهات أهداف الاتقان يمكنها أن تتنبأ بالأهداف المستقبلية الداخلية المتعلقة بالمهنة والمجتمع والأسرة، أما توجهات أهداف الأداء فتتنبأ بأهداف المستقبل الخارجية المتعلقة بالشهرة والثروة، وإجمالاً يمكن القول بوجود علاقة بين توجهات أهداف الانجاز والأهداف المستقبلية ، ولذلك أوصى الباحثون باستثمار هذه العلاقة لتنمية الدافعية الداخلية لدى الطلاب.

دراسة (وليد الصياد ، ٢٠١١) التي سعت من بين أهدافها إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز الثنائية(الاتقان –الأداء) من خلال أساليب التفكير وأساليب التعلم، وكان مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتكونت عينة البحث من ١٨١ طالباً قبل جامعي منهم ١٠٥ من الطلاب العاديين، ٧٦ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبالنسبة للطلاب العاديين توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بأهداف الاتقان بمعلومية أساليب التفكير(الهرمي–المحلي–العالمي–التحرري–التشريعي)، وأساليب التعلم(التأملي–التجريبي–المجرد)، ويمكن التنبؤ بأهداف الأداء بمعلومية أسلوبي التفكير (العالمي–الهرمي)، وأسلوبي التعلم (التأملي–الحسي).

دراسة (Elliot et al. ,2011) التي هدفت إلى تقديم تصور جديد عن توجهات الأهداف من خلال تقديم نموذج سداسي لهذه التوجهات من خلال دراستين فرعيتين ، إحدى هاتين الدراستين تم إجراءها على ١٢٦ طالباً جامعياً، ، أما الدراسة الثانية فتم إجراءها على ٣١٩ طالباً جامعياً ، وتوصلت الدراستان من خلال التحليل العاملي التوكيدي إلى تحقق النموذج المفترض بوجود ستة أبعاد لتوجهات أهداف الانجاز، وكذلك ترتبط هذه التوجهات إيجابياً فيما بينها .

دراسة (مهاب الوقاد ، ٢٠١٢) التي سعت من بين أهدافها إلى التعرف على درجة اختلاف توجهات أهداف الانجاز الثلاثية(الاتقان – الإحجام/ الأداء– الإقدام/الأداء) باختلاف أساليب التعلم، وكان مقياس توجهات الاهداف من إعداد الباحث، وتكونت عينة البحث من ٤٠٥ طالباً

جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الطلاب ذوي أسلوب التعلم التمثيلي وكذلك الطلاب ذوي أسلوب التعلم التقاربي يتسمون بتوجه دافعي قائم على الاتقان، في حين يتسم الطلاب ذوو أسلوب التعلم التلاؤمي بتوجه دافعي قائم على الإقدام/الأداء، ويتسم الطلاب ذوو أسلوب التعلم التباعدي بتوجه قائم على الإحجام/ الأداء، مما يعطي دليلاً على تأثير أساليب التعلم في توجهات أهداف الإنجاز.

دراسة (مروان الحربي، ٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز الرباعية(الاقدام/الاتقان- الاحجام/الاتقان-الاقدام/الاداء - الاحجام/الاداء) ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة البحث من ٣٤١ طالباً جامعياً، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن توجهات أهداف الانجاز (الاقدام/الاتقان-الاحجام/الاتقان - الإقدام/الأداء)، ترتبط إيجابياً باستراتيجيات التعلم(المعرفية -الوجدانية-التنظيم الذاتي) ومهارات ما وراء المعرفة(التخطيط-المراقبة-التقييم) وتؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي، بينما توجه الإحجام/الأداء يرتبط سلبياً بهذه الاستراتيجيات والمهارات الميتامعرفية ولا يوجد لها تأثير على التحصيل الدراسي، ولقد تم تفسير الارتباطات بوجود تأثير لكل من استراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة على توجهات أهداف الإنجاز.

دراسة (محمد الوطبان ، ٢٠١٣) التي هدفت إلى التحقق من البنية العاملية لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٥٨ طالباً جامعياً، ولم يكن مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف يحقق بنية عاملية أفضل من النموذج السداسي.

دراسة (معاوية أبو غزال وزملاؤه ، ٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على علاقة توجهات الأهداف الثلاثية(الإقدام/ الأداء -الإحجام/الأداء -الإقدام/الإتقان) بكل من تقدير الذات والتسويف الأكاديمي ، وكان مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤١ طالباً جامعياً ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن تقدير الذات يرتبط سلبياً بكل من توجه الإقدام/الأداء وتوجه الإحجام/ الأداء، ويرتبط إيجابياً بتوجه الإقدام /الإتقان، بينما يرتبط التسويف الأكاديمي عكسياً بتوجه الإقدام/الإتقان وإيجابياً بتوجه الإحجام/الأداء، ولقد تم تفسير هذه الارتباطات في إطار التأثيرات المتبادلة بين هذه المتغيرات

فمثلاً قد يؤثر التسويف الأكاديمي سلبياً على توجه الإقدام /الإتقان، وقد يؤثر توجه الإقدام/الاتقان سلبياً على التسويف الأكاديمي.

دراسة (عبدالناصر السيد عامر،٢٠١٤) التي هدفت إلى التحقق من الصدق العاملي لبنية أهداف الانجاز الرباعية (التمكن/الإقدام-التمكن/الإحجام-الأداء/الإقدام-الأداء/الإحجام) باستخدام استراتيجية المعادلة البنائية الاستكشافية والتحليل العاملي التوكيدي، ولم يكن المقياس من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من ١٨٥ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها النمذجة البنائية الاستكشافية تثبت الصدق التمييزي بضعف الارتباطات بين التوجهات الأربعة للإنجاز وتعطي ملائمة أفضل للبيانات، على عكس النمذجة البنائية التوكيدية التي تضخم الارتباطات بين توجهات أهداف الإنجاز مما يضعف الصدق التمييزي وتعطي ملائمة أضعف للبيانات.

دراسة(نجوى أحمد عبدالله واعر ، ٢٠١٤)التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، ولم يكن المقياس من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم تأثير توجهات الأهداف على أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، كما يوجد تأثير إيجابي لتوجه هدف الإتقان/الإحجام مقارنة ببقية توجهات الأهداف على التحصيل الدراسي.

رابعاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

١-بالنسبة لعينة البحث : تنوعت عينة الدراسات السابقة في مجال توجهات أهداف الانجاز ما بين طلاب ما قبل الجامعة (Brdar et al.,2006;Lee et al.,2010; Seegers et al.,2002) ؛ (السيد عبدالدايم سكران،١٩٩٦؛نادية الحسيني، ٢٠٠١ ؛ وليد الصياد ، ٢٠١١)، وطلاب الجامعة (Elliot & Harackiewicz,1996 ;Elliot et al.,2011; Hsieh et al.,2007; Mattern,2005) ؛ (ربيع رشوان ، ٢٠٠٥؛ عبدالناصر السيد عامر،٢٠٠٥؛عبدالناصر السيد عامر،٢٠١٤؛ مروان الحربي، ٢٠١٣ ؛ محمد الوطبان ، ٢٠١٣ ؛ معاوية أبو غزال وزملاؤه ، ٢٠١٣ ؛ مهاب الوقاد ، ٢٠١٢ ؛هيام السيد خليل ، ٢٠٠٣ ؛ نجوى أحمد عبدالله واعر ، ٢٠١٤)، والمعلمون(محمد الوطبان ، ٢٠٠٩)، أو عينة متنوعة ما بين طلاب ما قبل الجامعة وطلاب الجامعة (ماهر أبو هلال، خليل درويش، ٢٠٠٥)، وبالتالي نجد اهتماماً بدراسة توجهات أهداف الإنجاز على كافة المستويات الدراسية، وسيتم

إخضاع الدراسة الحالية على طلاب الجامعة كإحدى الشرائح التعليمية المهمة والتي يتوقف المستقبل المهني للطالب على النجاح فيها.

٢-بالنسبة لأبعاد نموذج توجهات الأهداف: يُلاحظ أن معظم الدراسات السابقة تأرجحت بين النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز (Brdar et al.,2006; Hsieh et al.,2007; Elliot '& Harackiewicz,1996) ؛(السيد عبدالدايم سكران،١٩٩٦ ؛ عبدالناصر السيد عامر،٢٠٠٥؛محمد الوطبان ، ٢٠٠٩؛ معاوية أبو غزال وزملاؤه ، ٢٠١٣؛ مهاب الوقاد ، ٢٠١٢)، والنموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز (Lee et al.,2010; Mattern,2005) ؛(ماهر أبو هلال، خليل درويش، ٢٠٠٥ ؛هيام السيد خليل ، ٢٠٠٢؛ وليد الصياد ، ٢٠١١)، أما دراسات كل من (Seegers et al.,2002)؛(ربيع رشوان، ٢٠٠٥ ؛عبدالناصر السيد عامر،٢٠١٤؛ مروان الحربي، ٢٠١٣؛ نادية الحسيني، ٢٠٠١؛ نجوى أحمد عبدالله واعر ، ٢٠١٤) فتبنت النموذج الرباعي،بينما قارنت دراسة(محمد الوطبان، ٢٠١٣) بين النموذج الرباعي والنموذج السداسي، أما دراسة (Elliot et al.,2011) فهي التي قدمت الفكرة الأساسية للنموذج السداسي لتوجهات الأهداف، ويتم في البحث الحالي تبني هذا النموذج وتصميم برنامج مبني في ضوئه لحداثة النموذج من جهة، وتنوعه بتقديمه بدائل متنوعة لتوجهات الأهداف منها ما يعتمد على الذات، ومنها ما يعتمد على الآخر، ومنها ما يعتمد على طبيعة المهمة الأكاديمية من جهة أخرى.

٣-بالنسبة للمنهج البحثي: يُلاحَظ على الدراسات التي تم عرضها أن أغلبها اقتصر على المنهج الوصفي (Brdar et al.,2006; Hsieh et al.,2007; Lee et al.,2010; Mattern,2005; Seegers et al.,2002) ؛ (السيد عبدالدايم سكران، ١٩٩٦ ؛ ربيع رشوان، ٢٠٠٥؛ مروان الحربي، ٢٠١٣ ؛ محمد الوطبان ، ٢٠٠٩ ؛ معاوية أبو غزال وزملاؤه ، ٢٠١٣ ؛ مهاب الوقاد ، ٢٠١٢ ؛ هيام السيد خليل ، ٢٠٠٣ ؛ نادية الحسيني، ٢٠٠١؛ وليد الصياد ، ٢٠١١ ؛ نجوى أحمد عبدالله واعر ، ٢٠١٤)، أو منهج التحليل العاملي(Elliot et al.,2011) ؛(عبدالناصر السيد عامر،٢٠٠٥؛عبدالناصر السيد عامر،٢٠١٤؛ ماهر أبو هلال، خليل درويش،٢٠٠٥ ؛ محمد الوطبان ، ٢٠١٣)، ولا توجد دراسة تجريبية أو شبه تجريبية في مجال توجهات أهداف الانجاز باستثناء دراسة (Elliot & Harackiewicz,1996) التي تبنت منهجاً شبه تجريبي، وسيتم تبني هذا المنهج في البحث الحالي لمناسبته لأهداف البحث، كما سيتم اللجوء إلى المنهج الوصفي في معالجة فرضين من

فروض البحث.

٤- بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة فتم استخلاص بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تكوين توجهات أهداف الإنجاز مثل أساليب التفكير (وليد الصياد ، ٢٠١١)، أساليب التعلم (مهاب الوقاد ، ٢٠١٢ ؛ وليد الصياد ، ٢٠١١)، الكفاءة الذاتية (Hsieh et al.,2007) ، العزو السببي للتحصيل (السيد عبدالدايم سكران، ١٩٩٦)، تقدير الذات والتسويف الأكاديمي (معاوية أبو غزال وزملاؤه ، ٢٠١٣)، واستراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة (مروان الحربي، ٢٠١٣)، كما أن توجهات أهداف الإنجاز تنتج آثاراً أكاديمية لدى الطلاب مثل الأهداف المستقبلية (Lee et al.,2010) ،الخبرات الأكاديمية والاتجاه نحو الدراسة (Seegers et al.,2002)،أنماط طلب العون الأكاديمي (محمد الوطبان، ٢٠٠٩)،استراتيجية التعامل مع الضغوط المدرسية (Brdar et al.,2006)، تقدير الذات والتسويف الأكاديمي (معاوية أبو غزال وزملاؤه ، ٢٠١٣)، الانهماك في المهمة الأكاديمية والدافعية الداخلية (Elliot&Harackiewicz,1996)،التعلم السطحي والتعلم العميق(نادية الحسيني،٢٠٠١)، استراتيجيات التعلم(ربيع رشوان ، ٢٠٠٥)، مستوى الطموح المهني(هيام السيد خليل ، ٢٠٠٣)، تمركز توجهات أهداف الانجاز حول بعدين مرتبطين(الاتقان –الأداء) (ماهر أبو هلال، خليل درويش، ٢٠٠٥)،وجود بنية سداسية لتوجهات أهداف الإنجاز ترتبط أبعادها إيجابياً فيما بينها(Elliot et al.,2011)، أفضلية النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف مقارنةً بالنموذج السداسي (محمد الوطبان، ٢٠١٣)،توجهات الأهداف الثلاثية ارتباطية وليست استقلالية (عبدالناصر السيد عامر،٢٠٠٥)؛ وجود بنية متعددة الأبعاد لتوجهات الأهداف وذات طبيعة ارتباطية تفاعلية مما يجعل استخدام نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية أكثر ملائمة (عبدالناصر السيد عامر،٢٠١٤)، تأثير توجه هدف الإقدام/ الاتقان(المهمة أو التعلم) إيجابياً على التحصيل الدراسي،أما بقية توجهات الأهداف فتؤثر بنسب متباينة على التحصيل الدراسي (Brdar et al.,2006; Hsieh et al.,2007; Mattern,2005) باستثناء دراسة (ماهر أبو هلال، خليل درويش، ٢٠٠٥) التي لم تجد تأثيراً لتوجهات الأهداف إلا لبعد أهداف الأداء على تحصيل طالبات المدرسة فقط، وكذلك دراسة (نجوى أحمد عبدالله واعر ، ٢٠١٤) التي أظهرت أفضلية توجه هدف الإتقان/الإحجام مقارنةً بباقي توجهات الأهداف في التأثير على التحصيل الدراسي، ويمكن الاستفادة من هذه النتائج بحيث يتم توظيف المتغيرات المؤثرة في توجهات أهداف الإنجاز(أساليب التفكير –أساليب التعلم–الكفاءة الذاتية–العزو السببي –تقدير الذات– استراتيجيات التعلم–مهارات ما وراء المعرفة) كمبادئ يمكن الاستفادة منها في تفعيل

البرنامج المقترح، أما بالنسبة للمتغيرات التي من الممكن أن تتأثر بتوجهات الأهداف فلقد تم إخضاع أحدها وهو متغير مستوى الطموح الأكاديمي في البحث الحالي لارتباطه بمتغيرات أخرى ظهرت في نتائج الدراسات التي تم عرضها مثل الأهداف المستقبلية والدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي ، كما يتم اختبار الدلالة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بالتحصيل الدراسي، وكذلك الارتباطات البينية لتوجهات أهداف الانجاز السداسية كنتائج سابقة ومكملة لاختبار تأثير البرنامج المقترح في تنمية توجهات أهداف الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب عينة البحث.

خامساً: فروض البحث:

١- يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب من خلال توجهات الأهداف السداسية.

٢- ترتبط التوجهات الستة للأهداف فيما بينها إرتباطاً إيجابياً دال إحصائياً.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس توجهات الأهداف بأبعاده الستة لصالح المجموعة التجريبية؟

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والقبلي على مقياس توجهات الأهداف بأبعاده الستة لصالح القياس البعدي؟

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس مستوى الطموح لصالح المجموعة التجريبية؟

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والقبلي على مقياس مستوى الطموح لصالح القياس البعدي؟

إجراءات البحث:

عينة البحث الاستطلاعية : تكونت من ٧٢ طالباً وطالبة بكلية التربية (٢٥ طالباً و ٤٧ طالبة)، بمتوسطات وانحرافات معيارية عمرية قدرها[(١٩,٤٧، ٠,٦)،(١٩,٥٨ ، ٠,٥٣)،(١٩,٥١ ، ٠,٥٨)]، للطلاب والطالبات والعينة الكلية على الترتيب.

جدول(١) خصائص العينة الأساسية للبحث

المعالجة	المجموعة	العدد	المتوسط العمري	الانحراف المعياري العمري
لمعالجة الفرضين الوصفيين(الأول والثاني)	طلاب دبلوم التوجيه والارشاد	٢٥	٣٨.٩٧	٢.٣٦
	طلاب دبلوم التربية العام	٣١	٢٦.٢٠	١.٩٨
	طلاب بكالوريوس التربية الخاصة	٧٤	١٩.٥٢	٠.٥٣
	طالبات بكالوريوس التربية الخاصة	٥٢	١٩.٦٢	٠.٧١
	طالبات كلية التربية (رياض أطفال ودراسات)	٤٤	١٩.٦٨	٠.٥٣
	المجموعة الكلية	٢٢٦	٢٢.٦٤	٦.٣١
لمعالجة الفروض الفارقة(الثالث حتى السادس)	طلاب بكالوريوس التربية الخاصة(مجموعة تجريبية)	١٩	١٩.٧٨	٠.٣١
	طلاب بكالوريوس التربية الخاصة(مجموعة ضابطة)	٢٢	١٩.٦٤	٠.٤١
	المجموعة الكلية	٤١	١٩.٧	٠.٣٧

عينة البحث الأساسية:

تكونت من ٢٧٦ طالباً وطالبة، منهم ٢٢٦ طالباً وطالبة للفرضين الأول والثاني بعد استبعاد ستة طلاب لعدم اكمال الاستجابة، و٤٤ طالباً لمعالجة الفروض من الثالث للسادس، تم تقسيمهم لمجموعتين مجموعة ضابطة (٢٢ طالباً)، ومجموعة تجريبية (٢٢ طالباً) ، ولكن تم استبعاد ثلاثة طلاب من المجموعة الأخيرة لعدم استكمالهم جلسات البرنامج، وبذلك أصبح عدد طلاب المجموعة التجريبية(١٩ طالباً)، وجميع الطلاب بكلية التربية ودبلوم التوجيه الإرشاد ودبلوم التربية العامة بجامعة القصيم، وتم التطبيق في الفصلين الدراسيين ٣٤٣ ، ٣٥١ ، ويمكن توضيح خصائص العينة الأساسية في ضوء جدول(١).

أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية في البحث الحالي:

١-مقياس التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز: إعداد الباحث-ملحق(١): يتكوَّن المقياس من (٣٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسة هى : أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة-أهداف الإقدام المعتمدة على الآخرين-أهداف الإقدام المعتمدة على الذات- أهداف الإحجام المعتمدة على المهمة-أهداف الإحجام المعتمدة على الآخرين-أهداف الإحجام المعتمدة على الذات، بمعدل خمس عبارات لكل بعد، ولقد تمَّ الاعتماد في صياغة بعض عبارات المقياس على عدد من المقاييس السابقة في توجهات الأهداف مثل (Elliot et al.,2011;Gavaza et al.,2014;

Lau&Lee,2008; Seegers et al.,2002) ؛ (ربيع رشوان، ٢٠٠٥؛ مهاب الوقاد ، ٢٠١٢) ، كما تم الإطلاع على بعض أمثلة العبارات في مقاييس توجهات الأهداف (Ames&Archer,1988; Lee et al.,2010; Zweig&Webster,2004) ؛(معاوية أبو غزال وزملاؤه، ٢٠١٣)، ولقد قام الباحث بالتحقق من صدقه بطريقتين هما:

١- صدق المحكمين[٦] : الذي أسفر عن الإبقاء على كافة العبارات، ولكن مع تعديل لبعض العبارات الموضحة في جدول(٢): جدول(٢)

تعديل بعض عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية وفقاً لآراء المحكمين

رقم العبارة في المقياس	صياغة العبارة قبل التعديل	صياغة العبارة بعد التعديل
٦	أسعى إلى تجنب الأخطاء سابقاً التي وقعت فيها أثناء الإجابة على الاختبارات.	أسعى إلى تجنب الأخطاء السابقة التي وقعت فيها أثناء الإجابة على الاختبارات.
٧	أحرص على معرفة الاجابات الصحيحة للأسئلة التي مرت بها في الاختبارات	أحرص على معرفة الاجابات الصحيحة لأسئلة الاختبارات التي تعرضت لها.
٩	أراجع إجاباتي السابقة على الامتحان وأسعى أن أجيب أفضل منها.	أسعى إلى أن تكون إجاباتي على الامتحانات اللاحقة أفضل من السابقة.
١٣	إن اكتساب معلومة جديدة هدف مهم بالنسبة لي	اكتساب معلومة جديدة يعد هدفاً مهماً بالنسبة لي.
١٥	أسعى إلى تطوير نفسي باستمرار	أسعى إلى تطوير نفسي باستمرار من الناحية الدراسية.
١٨	أتأمل في أسلوب السابق لاستذكار المواد، وأسعى إلى تجنب أخطائي فيها.	أراجع أسلوب مذاكرتي لتصحيح بعض الأخطاء التي أقع بها.
٢٠	عندما يوجه المحاضر سؤالاً لنا أبادر بالإجابة حتى أكون أول المشاركين.	عندما يوجه أستاذ المقرر سؤالاً لنا أبادر بالإجابة حتى أكون أول المشاركين.
٢٤	هدفي هو انخفاض أخطائي يوماً بعد يوم.	هدفي هو انخفاض أخطائي الدراسية يوماً بعد يوم.
٢٨	عند استذكار دروسي أستبعد الموضوعات الصعبة حتى لا تشتتني.(-)	عند استذكار دروسي أستبعد الموضوعات الصعبة حتى لا يتشتت انتباهي.( )
٢٩	أشعر بالحزن عندما يعلن المحاضر درجاتنا علانية حتى لا يظهر أني أقل من زملائي. (-)	أخشى أن يعلن أستاذ المقرر درجاتنا علانية حتى لا يظهر أني أقل من زملائي. (-)

[٦] يتقدم الباحث بأسمى آيات الشكر والتقدير لكل من:

أ.د/عبد العال عجوة، أستاذ علم النفس التربوي،جامعة المنوفية(مصر).

أ.د/حسن أبو مسلم، أستاذ علم النفس، جامعة المنيا(مصر).

أ.د/إمام مصطفى سيد، أستاذ علم النفس التربوي، جامعة أسيوط(مصر)، جامعة الملك فيصل(السعودية).

أ.د/السيد محمد هاشم: أستاذ علم النفس التربوي. جامعة الزقازيق(مصر)،جامعة الملك سعود(السعودية).

د/مصطفى محمد حسن : باحث بمركز الإرشاد النفسي .جامعة عين شمس(مصر) ،أستاذ الصحة النفسية المساعد. جامعة القصيم (السعودية).

٢- الصدق التمييزي: تم التحقق من القدرة التمييزية لعبارات المقياس بالتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أعلى ٢٧% من البعد وأدنى ٢٧% من نفس البعد على كل عبارة من عبارات المقياس المنتمية لنفس البعد(ن=٧٢) كما هو موضح في جدول(٣) .

يُلاحظ من جدول(٣) أن قيم(ذ) المقابلة لجميع عبارات المقياس تعدت القيمة ١,٩٦ ، مما يعني أن عبارات المقياس تحظى بقدرات تمييزية مقبولة بين المرتفعين والمنخفضين على كل بعد تنتمي إليه هذه العبارات مما يعطي مؤشراً للصدق التمييزي للمقياس.

أما بالنسبة لثبات المقياس فتم التحقق منه بطريقتين أيضاً هما:

١-ثبات ألفا كرونباخ للتجانس الداخلي: تم التوصل إلى معاملات ثبات قدرها ٠,٦٧ ، ٠,٧٥ ، ٠,٧٨ ، ٠,٧٨ ، ٠,٦٥ ، ٠,٧٤، ٠,٧١ وذلك للأبعاد الستة والدرجة الكلية على الترتيب، وهى قيم مقبولة مما تعطي مؤشراً لثبات المقياس ككل وأبعاده الداخلية.

جدول(٣) الصدق التمييزي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية

البيان / البعد	أرقام العبارات	أعلى ٢٧% م	أعلى ٢٧% ع	أدنى ٢٧% م	أدنى ٢٧% ع	النسبة الحرجة	البيان / البعد	أرقام العبارات	أعلى ٢٧% م	أعلى ٢٧% ع	أدنى ٢٧% م	أدنى ٢٧% ع	النسبة الحرجة
أهداف الإتقام المتمحورة على المهمة	١	٢,٨٩	٠,٣٢	١,٧٩	٠,٧١	٦,١٨	أهداف الإحجام المتمحورة على المهمة	٤	٣	٠	٢,١٦	٠,٩	٤,٠٩
	٧	٢,٧٤	٠,٥٥	١,٨٩	٠,٧٤	٤,٢٤		١٠	٢,٩٥	٠,٢٣	٢,٠٥	٠,٧١	٥,٢٦
	١٣	٢,٨٩	٠,٣٢	١,٩٥	٠,٧٨	٤,٩١		١٦	٢,٨٩	٠,٣٢	٢,١٦	٠,٨٣	٣,٦٠
	١٩	٢,٩٥	٠,٢٣	٢,٢١	٠,٥٤	٥,٥١		٢٢	٢,٨٤	٠,٣٧	٢,٢٦	٠,٦٥	٣,٣٥
	٢٥	٢,٨٩	٠,٣٢	٢,٠٥	٠,٦٢	٥,٢٧		٢٨	٢,٧٩	٠,٤٢	١,٩٥	٠,٩٧	٣,٤٧
أهداف الإتقام المتمحورة على الآخرين	٢	٢,٨٩	٠,٣٢	١,٥٣	٠,٧٧	٧,١٥	أهداف الإحجام المتمحورة على الآخرين	٥	٢,٨٤	٠,٣٧	٢,٤٧	٠,٧	٢,٠٣
	٨	٢,٨٤	٠,٣٧	٢	٠,٧٥	٤,٤		١١	٣	٠	٢,٣٢	٠,٨٢	٣,٦٤
	١٤	٢,٩٥	٠,٢٣	٢,٣٧	٠,٧٦	٣,١٨		١٧	٢,٩٥	٠,٢٣	٢,٢٦	٠,٧٣	٣,٨٨
	٢٠	٢,٨٩	٠,٣٢	٢,٥٣	٠,٧٧	١,٩٣		٢٣	٢,٧٩	٠,٤٢	١,٧٤	٠,٨٧	٤,٧٤
	٢٦	٢,٧٩	٠,٤٢	٢,١٦	٠,٧٦	٣,١٦		٢٩	٢,٨٤	٠,٣٧	٢,٣٢	٠,٦٧	٢,٩٩
أهداف الإتقام المتمحورة على ذاتك	٣	٢,٩٥	٠,٢٣	٢,٥٨	٠,٦٩	٢,٢	أهداف الإحجام المتمحورة على ذاتك	٦	٢,٨٤	٠,٣٧	٢,٤٢	٠,٦٩	٢,٣٣
	٩	٢,٨٤	٠,٣٧	٢,٣٢	٠,٥٨	٣,٣١		١٢	٢,٩٥	٠,٢٣	٢,٣٢	٠,٧٥	٣,٥١
	١٥	٢,٨٩	٠,٣٢	٢,٠٥	٠,٨٥	٤,٠٦		١٨	٢,٨٩	٠,٣٢	٢,١٦	٠,٨٣	٣,٦٠
	٢١	٢,٩٥	٠,٢٣	١,٨٩	٠,٧٤	٥,٩٤		٢٤	٢,٦٨	٠,٤٨	٢,٢١	٠,٧٩	٢,٢٤
	٢٧	٢,٦٨	٠,١٨	٢,٢١	٠,٨٥	٢,١١		٣٠	٢,٧٩	٠,٤٢	٢	٠,٨٢	٣,٧٥

ذ=٢,٥٨ دالة عند مستوى ٠,٠١ ، ٢,٥٨ > ذ> ١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ذ< ١,٩٦ غير دالة(دلالة الطرفين).

٢-ثبات سبيرمان-براون للتجزئة النصفية: تم التوصل إلى معامل ثبات قدره ٠,٦٢ للمقياس ككل وهى قيمة مقبولة مما تعطي مؤشراً لثبات المقياس ككل.

وبذلك نجد أن المقياس يتسم بمعاملات ثبات وصدق مرضية، وتجعله صالحاً للتطبيق في البحث الحالي،وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة تتبع تدريج ليكرت الثلاثي،

بحيث يأخذ المفحوص الدرجات(٣ أو٢ أو١) في حالة استجابته على العبارة بـــ(غالباً أو أحياناً أو نادراً) على الترتيب وذلك للعبارات الإيجابية أما العبارات السلبية (أرقام ١٦-٢٢-٢٣ - ٢٨-٢٩) فيتم تصحيحها بالعكس، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٠) كحد أدنى و(٩٠) كحد أعلى، وجدول(٣) السابق يوضح توزيع أرقام العبارات على الأبعاد المنتمية لها.

٢-مقياس مستوى الطموح لطلاب الجامعة: إعداد(محمد زهران، سناء زهران،٢٠٠٦) يتكون المقياس من ٤٥ عبارة ثلاثية التدريج(غالباً-أحياناً-نادراً) ، وليس للمقياس أبعاد فرعية، ولقد تحقق الباحثان من ثباته باستخدام معامل ألفا-كرونباخ وتوصلا لمعامل ثبات قدره ٠,٧٩ ، كما تم التحقق من صدقه باستخدام طريقة صدق المحكمين، ولقد حظى بنسب اتفاق مقبولة بين المحكمين، كما تم التحقق من صدقه وثباته في البحث الحالي كالتالي:

صدق المقارنة الطرفية: حيث تم تطبيق المقياس الحالي بالتزامن مع مقياس آخر يقيس مستوى الطموح وهو مقياس مستوى الطموح إعداد (صباح الرفاعي، ٢٠١٠) (المقياس المحك) على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بعد استبعاد أربعة طلاب لم يكملوا التطبيق وبذلك وصل العدد إلى ٦٨ طالباً، وتم ترتيب درجات الطلاب ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجاتهم الكلية على المقياس المحك وأخذ أعلى ٢٧% (مجموعة١) وأدنى ٢٧% (مجموعة٢) والتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس مستوى الطموح المزمع استخدامه في البحث الحالي، وتم التوصل إلى نسبة حرجة دالة إحصائياً(ذ= ٤,٥٢ ، نسبة الشك< ٠,٠١)، مما يعطي مؤشراً لصدق المقياس.

صدق الارتباط بمحك: بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على المقياس المستخدم في البحث الحالي والدرجة الكلية على مقياس مستوى الطموح إعداد (صباح الرفاعي، ٢٠١٠) (المقياس المحك) (ن=٦٨)، وتم التوصل إلى معامل ارتباط دال إحصائياً(ربيرسون= ٠,٥٤ ، نسبة الشك< ٠,٠١)، مما يعطي دليلاً آخراً على صدق المقياس.

كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين: ثبات ألفا كرونباخ للتجانس الداخلي وتم التوصل إلى معامل ثبات قدره ٠,٨٢ ، وثبات سبيرمان-براون للتجزئة النصفية وتم التوصل إلى ثبات قدره ٠.٦٥، وهما قيمتان مقبولتان إحصائياً وتدلان على ثبات المقياس.

٣-البرنامج المقترح المبني في ضوء النموذج السداسي لتوجهات الأهداف:

الهدف العام للبرنامج: بناء توجهات إيجابية لأهداف الانجاز تعتمد على الجوانب المضيئة للنموذج السداسي لتوجهات الأهداف بحيث يُقدم المفحوص على مهام أكاديمية محفزة ويحجم عن إصدار أى مهام أكاديمية سالبة، ويستغل محك المقارنة بالآخرين وكذلك المقارنة بالذات

والفائدة المرجوة من تعلم المهمة الأكاديمية كدوافع تشحذ هممه، وينكب على الدراسة بكل همة ونشاط، بما قد ينعكس على زيادة مستوى الطموح الأكاديمي للطالب.

الفئة المستهدفة : طلاب قسم التربية الخاصة-كلية التربية- جامعة القصيم .

الفترة الزمنية : يتكون البرنامج من ١٠ جلسات تتوزع على خمسة أسابيع، منهم (٦) جلسات تدريبية يمكن تنفيذها خلال ثلاثة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، ومدة الجلسة ٤٥ دقيقة، وجلستان إحداهما لإجراء القياسات القبلية والأخرى لإجراء القياسات البعدية، وجلستان أخريان إحداهما جلسة تمهيدية والأخرى جلسة ختامية.

المبادئ التي يرتكز عليها البرنامج:

يرتكز البرنامج على أبعاد النموذج السداسي لتوجهات الأهداف، بالإضافة إلى بعض مبادئ التعلم الأخرى كالتالي:

١-الإقدام على المهام التي تحسّن الأداء الأكاديمي للطالب.

٢-الإحجام عن المهام التي تعرقل الأداء الأكاديمي للطالب.

٣-وجود مرجعية تشجع الطالب على الدراسة والاستذكار وتتمثل في الذات والآخر والمهمة.

٤-الكفاءة الذاتية بتنمية شعور الطالب بقدرته على الاستذكار والفهم وتحدي النفس والتفوق على الآخرين.

٥-أساليب التعلم ومنها التعلم العميق في مقابل التعلم السطحي بتنمية فهم المهمة الأكاديمية ومعرفة المغزى ورائها وفائدتها في الحياة.

٦-التعلم المتمركز حول المادة، بالاهتمام بالمادة الدراسية وتلبية كل متطلباتها الأكاديمية.

٧-مراقبة الذات بتتبع الإيجابيات والسلبيات التي أداها الطالب سابقاً في التعامل مع مهامه الدراسية ، ومحاولة تدعيم الجوانب الإيجابية وتفادي الجوانب السلبية.

٨-التعلم التنافسي ومحاولة الوصول والتفوق على الآخرين قدر المستطاع.

٩-التعلم ذو المعني بفهم المادة ومعرفة مغزاها.

١٠-العزو السببي بتنمية وجهة الضبط الداخلية، وتخفيف حدة وجهة الضبط الخارجية.

جلسات البرنامج وأنشطته:

الجلسة الأولي : إجراء القياسين القبليين على مقياسي توجهات الأهداف ومستوى الطموح .

الجلسة الثانية: (جلسة تمهيدية) وهي ترتكز على التعريف بأهداف البرنامج وجلساته وأنشطته والنفع الذي قد يعود على الطالب من جراء ممارسة هذه التدريبات والأنشطة .

الجلسة الثالثة: (التدريب على الإقدام المتمركز حول المهمة الأكاديمية) :

هدف الجلسة : تنمية روح المبادرة والإقبال على المهمة الأكاديمية بدافع ينطلق من طبيعة المهمة نفسها من حيث فهم محتواها ومعرفة فائدتها في الحياة ولاكتساب معلومات جديدة.

مبادئ الجلسة: الإقدام على المهام الأكاديمية-التعلم العميق/السطحي – التعلم ذو المعني- الكفاءة الذاتية.

أنشطة الجلسة:

١-توجيه الطلاب بشكل مباشر إلى اكتساب الثقة بالنفس والشعور بالقدرة على التفوق والنجاح.

٢-عرض بعض المهام الأكاديمية على الطلاب، وهى مهام متعلقة بأسس التربية الخاصة وهى الأسس التي يرتكز عليها تخصص هؤلاء الطلاب، والطلب منهم محاولة فهم هذه المهام وتفسيرها.

٣-تكليف الطلاب بتحليل المهام الأكاديمية إلى عناصر رئيسية.

٤- تكليف الطلاب بتحديد معنى كل مهمة بأسلوبهم الخاص في شكل تقرير مكتوب.

الجلسة الرابعة: (التدريب على الإقدام المتمركز حول الذات) :

هدف الجلسة: تنمية روح المبادرة والإقبال على المهام الأكاديمية بدافع تطوير الذات ورفع القدرات الشخصية يوماً بعد يوم.

مبادئ الجلسة : الإقدام على المهام الأكاديمية -مراقبة الذات-الكفاءة الذاتية.

أنشطة الجلسة:

١-التدريب علي مراقبة الذات ومعرفة الإيجابيات لتدعيمها وتقويتها أو على الأقل الحفاظ على نفس المستوى.

٢- التدريب على التأمل الذاتي ومراجعة السلوكيات السابقة التي أصدرها الفرد ، استحضار السلوكيات الإيجابية لكى تكون دافعاً أمامه للتقدم الدراسي.

٣-تنمية روح التحدي للنفس، بالتغلب عليها والتفوق عليها يوماً بعد يوم.

الجلسة الخامسة:(التدريب على الإقدام المتمركز حول الآخرين):

هدف الجلسة: أن يكتسب الطالب روح المبادرة والإقبال على المهام الأكاديمية بدافع مجاراة الآخرين ومنافستهم والتفوق عليهم.

المبادئ المستخدمة في الجلسة:الإقدام على المهام الأكاديمية -التعلم التنافسي-الكفاءة الذاتية – مرجعية الآخر كمحفز للأداء، وجهة الضبط الداخلي/الخارجي.

أنشطة الجلسة:

١-تنمية شعور الطالب بالكفاءة الذاتية وبقدرته على التفوق على الآخرين ولا بد أن يكتسب

العزيمة والإصرار لذلك من خلال خلق روح المنافسة الشريفة بينه وبين زملائه.

٢- تحفيز الطالب بالاعتماد على نفسه، وعدم الاعتماد الكامل على الآخرين.

٣-تنمية مبدأ أن الحياة سباق .

٤-تكليف الطلاب بأنشطة أكاديمية بإحدى المقررات(مقرر الاحصاء النفسي[٧]) مقيَّمة بدرجات، مع تحفيزهم بأن الخمسة الأوائل لهم درجات إضافية.

الجلسة السادسة: (التدريب على تنمية الإحجام عن الجوانب الأكاديمية السلبية المرتبط بالمهمة)

هدف الجلسة : مساعدة المفحوص على التغلب على إحجامه ونفوره وتهربه من بعض الموضوعات التي ربما يجد صعوبة أو غموض فيها، أو تكثر أخطاؤه فيها، وكذلك تنمية إحجامه عن الجوانب الأكاديمية المثبطة للهمم.

مبادئ الجلسة:تنمية الإحجام عن الجوانب الأكاديمية السلبية-التغلب على الإحجام المتمركز على المهمة الأكاديمية-التعلم العميق/السطحي - التعلم ذو المعني- الكفاءة الذاتية .

أنشطة الجلسة:

١- عرض أسئلة متنوعة بين الصعوبة والسهولة في مقرر الإحصاء النفسي على المفحوصين.

٢- توجيههم للبدء بإجابة الأسئلة السهلة حتى تصل إلى الأسئلة الصعبة.

٣- الطلب من الطلاب تحديد الأسئلة التي لم يستطع حلها، ومعرفة أسباب عدم الإجابة عليها.

٤- الطلب من الطلاب الاستفسار عن الموضوعات التي تم الإحجام عن استذكارها من حيث فائدتها في الحياة العلمية أو العملية، والخسارة التي قد تعود عليهم جراء عدم دراستهم لها.

٥- توجيههم لمحاولة بذل جهد إضافي لاستذكار الموضوعات المتعلقة بهذه الأسئلة، لتجنب الأخطاء مستقبلاً.

٦- تنمية الشعور لديهم بقدرتهم على تجاوز الأسئلة الصعبة ببذل مزيد من الجهد.

٧- تنمية احجامهم عن استصعاب المواد، وكذلك التسويف الأكاديمي بتأجيل دراسة بعض الموضوعات، وكذلك حذف بعض الموضوعات الغامضة.

---

[٧] يقوم الباحث بتدريس هذا المقرر للطلاب.

الجلسة السابعة: (التدريب على تنمية الإحجام عن الجوانب الأكاديمية السلبية المعتمدة على الذات):

هدف الجلسة: مساعدة الطالب على التغلب على الإحجام والنفور من دراسة بعض الموضوعات التي سبق وأن حصل على درجات منخفضة فيها أو لم يجب على أسئلتها، وكذلك تنمية احجامهم عن دراسة الجوانب الأكاديمية التي تعيق تقدمهم الدراسي.

مبادئ الجلسة :.التغلب على الإحجام عن المهام الأكاديمية الإيجابية-تنمية الإحجام عن المهام الأكاديمية السلبية -مراقبة الذات-الكفاءة الذاتية-وجهة الضبط الداخلي/الخارجي.

أنشطة الجلسة:

١-الطلب من الطلاب حصر الأخطاء الأكاديمية التي وقعوا فيها في الفصل الدراسي إلسابق ،واستحضار ما يمكن فعله لعدم تكرار هذه الأخطاء.

٢-الارشاد المباشر باكساب الثقة في أنفسهم وبقدرتهم على تجاوز هذه الأخطاء.

٣-حث الطلاب على تفادي العقبات التي يمكن أن تعترض أهدافهم الأكاديمية.

٤-حثهم على مواجهة الأخطاء والمشكلات الأكاديمية بدلاً من تجنبها وتسويفها.

٥-اقناعهم بأن أسباب التأخر وانخفاض الدرجات (إن وجد) يرجع جزء كبير منه إلى انخفاض مجهودهم.

الجلسة الثامنة: (التدريب على تنمية الإحجام عن الجوانب الأكاديمية السلبية المرتبطة بالآخرين) :هدف الجلسة: مساعدة الطلاب على التغلب على خوفه وقلقه واحجامه عن أداء المهام بدعوى ظهور عجزه أو تخلفه عن زملائه، وكذلك تنمية احجامهم عن الجوانب الأكاديمية السلبية التي تعيق منافستهم للآخرين.

المبادئ المستخدمة في الجلسة:التغلب على الإحجام عن أداء المهام الأكاديمية الإيجابية-تنمية الإحجام عن المهام الأكاديمية السلبية-التعلم التنافسي-الكفاءة الذاتية -مرجعية الآخر كمحفز للأداء، وجهة الضبط الداخلي/الخارجي.

أنشطة الجلسة:

١-فتح باب المناقشات الأكاديمية بين أفراد المجموعة حتى يكتسب كل طالب الفرصة لمواجهة بقية زملائه.

٢-توجيه أسئلة لكل طالب في أسس التربية الخاصة يتم إجابتها شفهياً في القاعة .

٣-تنمية روح المنافسة الاكاديمية الشريفة ، وأن مجاراة الآخرين لا يتأتي بالتهرب من مواجهتهم.

٤-اكساب الطلاب الثقة في أنفسهم وبقدرتهم على مواجهة الآخرين ومنافستهم.
٥-تنمية احجامهم عن التردد والخوف لمواجهة الآخرين أو مناقشتهم أكاديمياً.

الجلسة التاسعة : (جلسة ختامية) وهى تدور حول تقييم عام لجلسات البرنامج الأساسية، وبالأهداف التي يسعى لتحقيقها والمتمركزة حول بناء توجهات أهداف إيجابية، ومعرفة ما استفادوه من البرنامج بشكل عام.

الجلسة العاشرة : إجراء القياسين البعديين على مقياسي توجهات الأهداف وبمستوى الطموح .

تحكيم البرنامج: تم عرض البرنامج على بعض المتخصصين في علم النفس[٨] لإبداء أية ملاحظات قد يرونها على البرنامج، ولقد تم الأخذ بالتعديلات اللازمة إلى أن أصبح البرنامج في صورته النهائية .

منهج البحث:

تم اتباع منهجين أحدهما المنهج الوصفي لإجراء أساليب التنبؤ وكذلك الارتباط في معالجة فرضين من فروض البحث، والآخر المنهج شبه التجريبي وذلك بتقسيم عينة البحث الأساسية لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية وفقاً لخطوات تصميم البحث التالي:

١-تم تقسيم عينة البحث الأساسية إلى مجموعتين متكافئتين منهم (٢٢) طالباً كمجموعة ضابطة، و(٢٢) طالباً كمجموعة تجريبية، ولكن تم استبعاد (٣) طلاب من المجموعة التجريبية لعدم استكمالهم جلسات البرنامج، وبذلك وصل عدد طلاب المجموعة التجريبية إلى (١٩)طالباً، ولقد تم مراعاة التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على التجربة منها النوع باختيار المجموعتين من جنس الذكور، والمستوى العقلي حيث أن المجموعتين في نفس المستوى العقلي تقريباً لاجتيازهما اختبار القدرات اللازم للقبول بالجامعة، وكذلك العمر الزمني حيث تم التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين باستخدام اختبار مان-وتني لعدم تجانس المجموعتين [(فتباين = ٤,٥١ ، نسبة الشك <٠,٠٥)،(ذمان-وتني= ١,٣٣ ، نسبة الشك> ٠,٠٥)]، بما يعني تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في توجهات الأهداف بأبعادها الفرعية الستة (قبل تطبيق البرنامج)، باستخدام الأسلوب الإحصائي الذي ستتحدد ملامحه بعد التحقق من شرطي الاعتدالية والتجانس لبيانات مقياس توجهات الأهداف طبقاً لجدول(٤).

---

[٨] نفس المحكمين السابقين.

جدول(٤)

اعتدالية وتجانس بيانات القياس القبلي لمقياس توجهات الأهداف لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار / المجموعة	الاعتدالية						التجانس		
	اختبار كولموجروف-سميرنوف (KS)			اختبار شابيرو-ولك (SW)			اختبار ليفين		
	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة الضابطة	٠.١١	٢٢	غير دالة	٠.٩٧	٢٢	غير دالة	٠,٣	٣٩	غير دالة
المجموعة التجريبية	٠.١٦	١٩	غير دالة	٠.٩٤	١٩	غير دالة			

يُلاحَظ من جدول(٤) أن البيانات تحقق شرط التجانس(عدم دلالة اختبار ليفين)، وكذلك تحقق شرط الاعتدالية، وهذا واضح من عدم دلالة اختباري KS ; SW، ولذلك يتم اللجوء إلى الأسلوب البارامتري اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين طبقاً لجدول(٥) .

جدول(٥) الفرق بين القياسين القبليين لمقياس توجهات الأهداف بأبعاده الستة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

الدرجة الكلية والبعد	البيان / المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	ت	الدلالة
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة	٥٣.١٨	٨.٠٥	٢٢	١.١٣	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٥٠.٣٧	٧.٨	١٩		
بعد الإقدام/المهمة	المجموعة الضابطة	٨.٧٧	٢.٢٩	٢٢	٠.١٩	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٨.٦٣	٢.٥	١٩		
بعد الإقدام/الذات	المجموعة الضابطة	٨.٧٧	٢.١٦	٢٢	١.٢	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٨	١.٩٤	١٩		
بعد الإقدام/الآخرين	المجموعة الضابطة	٨.٨٧	١.٩٦	٢٢	٠.٦٨	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٨.٤٧	١.٦٨	١٩		
بعد الإحجام/المهمة	المجموعة الضابطة	٨.٨٦	١.٩٦	٢٢	٠.٦١	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٨.٥٣	١.٥	١٩		
بعد الإحجام/الذات	المجموعة الضابطة	٩.٠٩	٢.٢	٢٢	٠.٨١	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٨.٥٨	١.٨١	١٩		
بعد الإحجام/الآخرين	المجموعة الضابطة	٨.٨٢	١.٩٧	٢٢	١.٠٧	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٨.١٦	١.٩٨	١٩		

حيث يتضح من جدول(٥) عدم دلالة اختبار(ت) بما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة

والتجريبية في توجهات الأهداف قبل تنفيذ البرنامج.

كما تم التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس توجهات الأهداف، وللتعرف على الأسلوب الإحصائي المناسب تم التحقق من شرطي الاعتدالية والتجانس، وبالنسبة لشرط التجانس فيمكن تجاهله لارتباط مجموعتي البيانات، أما بالنسبة لشرط الاعتدالية فيمكن توضيحه في جدول(٦).

جدول(٦)

اعتدالية بيانات الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس توجهات الأهداف لدى المجموعة الضابطة

الاختبار / المجموعة	الاعتدالية					
	اختبار كولموجروف-سميرنوف(KS)			اختبار شابيرو-ولك (SW)		
	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة
الفرق	٠.١٢	٢٢	غير دالة	٠.٩٧	٢٢	غير دالة

يُلاحظ من جدول(٦) عدم دلالة اختباري الاعتدالية، بما يعني تحقق شرط الاعتدالية، ولذلك نلجأ إلى اختبار ت للمجموعتين المرتبطتين، ونتيجة هذا الاختبار موضحة في جدول(٧).

جدول(٧)

الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس توجهات الأهداف لدى المجموعة الضابطة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الدرجة الكلية	١.٥٥	٩.٣٧	٠.٧٧	غير دالة
بعد الإقدام/المهمة	٠.٦٨	٢.٩	١.١	غير دالة
بعد الإقدام/الذات	٠.٢٣	١.٨٥	٠.٥٨	غير دالة
بعد الإقدام/الآخرين	٠.٥٩	٢.١١	١.٣٢	غير دالة
بعد الإحجام/المهمة	٠.٧٣	٢.١٢	١.٦١	غير دالة
بعد الإحجام/الذات	٠.٥	٢.١٨	١.٠٨	غير دالة
بعد الإحجام/الآخرين	٠.١٨	٢.٠١	٠.٤٢	غير دالة

حيث يتضح من جدول(٧) عدم دلالة اختبار ت، بما يعني عدم استفادة المجموعة الضابطة من أنشطة البرنامج.

كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الطموح (قبل تطبيق

البرنامج)، باستخدام الأسلوب الإحصائي الذي ستتحدد ملامحه بعد التحقق من شرطي الاعتدالية والتجانس لبيانات مقياس مستوى الطموح طبقاً لجدول(٨).

جدول(٨)

اعتدالية وتجانس بيانات القياس القبلي لمقياس مستوى الطموح لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار / المجموعة	الاعتدالية						التجانس		
	اختبار كولموجروف-سميرنوف (KS)			اختبار شابيرو-ولك (SW)			اختبار ليفين		
	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة الضابطة	٠,١٢	٢٢	غير دالة	٠,٩٦	٢٢	غير دالة	٠,٠٨	٣٩	غير دالة
المجموعة التجريبية	٠,١١	١٩	غير دالة	٠,٩٨	١٩	غير دالة			

يُلاحَظ من جدول(٨) أن البيانات تحقق شرط التجانس(عدم دلالة اختبار ليفين)، وكذلك تحقق شرط الاعتدالية، وهذا واضح من عدم دلالة اختباري **KS ; SW**، ولذلك يتم اللجوء إلى الأسلوب البارامتري اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين طبقاً لجدول(٩) .

جدول(٩)

الفرق بين القياسين القبليين لمقياس مستوى الطموح لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

البيان / المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	ت	الدلالة
المجموعة الضابطة	٨٣,٠٩	١٠,٤٦	٢٢	٠,٣	غير دالة
المجموعة التجريبية	٨٤,١١	١١,٠٠	١٩		

حيث يتضح من جدول(٩) عدم دلالة اختبار(ت) بما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الطموح قبل تنفيذ البرنامج، كما تم التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس مستوى الطموح، وللتعرف على الأسلوب الإحصائي المناسب تم التحقق من شرطي الاعتدالية والتجانس، وبالنسبة لشرط التجانس فيمكن تجاهله لارتباط مجموعتي البيانات، أما بالنسبة لشرط الاعتدالية فيمكن توضيحه في جدول(١٠).

يُلاَحظ من جدول(١٠) عدم دلالة اختباري الاعتدالية، بما يعني تحقق شرط الاعتدالية، ولذلك

نلجأ إلى اختبار ت للمجموعتين المرتبطتين، ونتيجة هذا الاختبار موضحة في جدول(١١).

حيث يتضح من جدول(١١) عدم دلالة اختبار ت، بما يعني عدم استفادة المجموعة الضابطة من أنشطة البرنامج.

جدول(١٠)

اعتدالية بيانات الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس مستوى الطموح لدى المجموعة الضابطة

الاختبار / المجموعة	الاعتدالية					
	اختبار كولموجروف-سميرنوف(KS)			اختبار شابيرو-ولك (SW)		
	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة
الفرق	٠,١	٢٢	غير دالة	٠,٩٦	٢٢	غير دالة

جدول(١١)

الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مستوى الطموح لدى المجموعة الضابطة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
الفرق	٠,٤٥	١٢,٣٦	٢١	٠,١٧	غير دالة

٢- تنفيذ جلسات البرنامج على إحدى المجموعتين فقط(المجموعة التجريبية).

٣-تطبيق مقياسي توجهات الأهداف ومستوى الطموح على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج.

٤- تفريغ درجات القياس القبلي والقياس البعدي على برنامجي **SPSS** و **EXCEL** .

٥-المعالجة الإحصائية للدرجات للتحقق من صحة الفروض الموضوعة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١-للتحقق من ثبات وصدق أدوات البحث تم استخدام معامل ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية(للثبات)، والنسبة الحرجة واختبار(ت) واختبار مان-وتني ومعامل ارتباط بيرسون (للصدق).

٢-للتحقق من الضبط التجريبي وتكافؤ مجموعتي البحث تم استخدام اختبار(ت) واختبار مان-وتني.

٣-للتحقق من اعتدالية البيانات تم استخدام اختباري كولموجروف-سميرنوف(**KS**) ، وشابيرو-ولك(**SW**)، وللتحقق من التجانس تم استخدام اختبار ليفين.

٤-للتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد خطوة خطوة **Stepwise**

Regression.

٥-للتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام أسلوب معامل كاندال للرتب المكررة.

٦-للتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار مان-وتني.

٧- للتحقق من صحة الفرضين الرابع والسادس تم استخدام اختبار ت للمجموعتين المرتبطتين، وحجم التأثير.

٨ - للتحقق من صحة الفرض الخامس تم استخدام اختبار ت للمجموعتين المستقلتين، وحجم التأثير.

النتائج وتفسيرها :

نتيجة الفرض الأول والذي ينص على : تتنبأ توجهات الأهداف السداسية(الإقدام/الذات - الإقدام/الآخرين- الإقدام/المهمة-الإحجام/الذات-الإحجام/الآخرين-الإحجام/المهمة)تنبؤاً دالاً بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بواسطة طريقة الإضافة المتتالية للمنبئات **Stepwise Regression** ، ونتيجة هذا الفرض موضحة في جدول(١٢):

جدول(١٢) تحليل الانحدار المتعدد لتوجهات الأهداف السداسية المنبئة بالتحصيل الأكاديمي

البيان / النموذج	المتنبئات	وزن الانحدار غير المعياري B	وزن الانحدار المعياري β	النسبة التائية t	النسبة الفائية f	معامل التحديد R^2
نموذج١	الثابت	٠.٩٣		٤.٩١	٢٣١.٤٩	%٦٧
	الإقدام/المهمة	٠.٢٣	٠.٨٢	١٥.٢٢		
نموذج٢	الثابت	٠.٦		٣.٤٧	١٧١.٧٣	%٧٥
	الإقدام/المهمة	٠.١٥	٠.٥٤	٨.٠٨		
	الإحجام/الآخرين	٠.١١	٠.٤	٦.٠٨		
نموذج٣	الثابت	٠.٢٥		١.٣٨	١٣٩.٦٩	%٧٩
	الإقدام/المهمة	٠.١١	٠.٣٩	٥.٥٥		
	الاحجام/الآخرين	٠.١	٠.٣٨	٦.٢١		
	الاحجام/الذات	٠.٠٨	٠.٢٥	٤.٣٧		
نموذج٤	الثابت	٠.٢٢		١.٢٢	١١٠.٨٧	%٨٠
	الإقدام/المهمة	٠.٠٧	٠.٢٦	٣.٠١		
	الاحجام/الآخرين	٠.١٠	٠.٣٦	٥.٨٣		
	الاحجام/الذات	٠.٠٧	٠.٢٣	٤.٠٥		
	الإحجام/المهمة	٠.٠٥	٠.١٩	٢.٤٢		
نموذج٥	الثابت	٠.٢٤		١.٣٨	٩٤.٦٩	%٨٠.٧
	الإقدام/المهمة	٠.١٠	٠.٣٧	٣.٩٣		
	الاحجام/الآخرين	٠.٠٩	٠.٣٤	٥.٦٢		
	الاحجام/الذات	٠.٠٨	٠.٢٥	٤.٥١		
	الإحجام/المهمة	٠.٠٩	٠.٣٣	٣.٥١		
	الإقدام/الآخرين	٠.٠٧	٠.٢٧	٢.٥٨		
نموذج٦	الثابت	٠.٢٨		١.٦٦	٨٢.٠٨	%٨١.٣
	الإقدام/المهمة	٠.٠٨	٠.٢٨	٢.٦٤		
	الاحجام/الآخرين	٠.٠٩	٠.٣٢	٥.٢٦		
	الاحجام/الذات	٠.٠٨	٠.٢٥	٤.٥		
	الإحجام/المهمة	٠.٠٨	٠.٢٨	٢.٨٦		
	الإقدام/الآخرين	٠.٠٨	٠.٣١	٢.٩٧		
	الإقدام/الذات	٠.٠٦	٠.٢٢	٢.٠٨		

وفيما يلي جدول(١٣) يوضح معادلات التنبؤ لكل نموذج:

جدول(١٣) معادلات تنبؤ توجهات الأهداف السداسية بالتحصيل الدراسي

النموذج	معادلة التنبؤ
نموذج١	درجة التحصيل الأكاديمي=٠.٩٣ + ٠.٢٣ ×الإقدام/المهمة
نموذج٢	درجة التحصيل الأكاديمي=٠.٦٠ + ٠.١٥ ×الإقدام/المهمة + ٠.١١ × الإحجام/الآخرين
نموذج٣	درجة التحصيل الأكاديمي=٠.٢٥ + ٠.١١ ×الإقدام/المهمة +٠.١٠ ×الإحجام/الآخرين+٠.٠٨ ×الإحجام/الذات
نموذج٤	درجة التحصيل الأكاديمي=٠.٢٢ + ٠.٠٧ ×الاقدام/المهمة+٠.١٠ ×الإحجام/الآخرين+٠.٠٧ ×الإحجام/الذات+٠.٠٥ ×الإحجام/المهمة
نموذج٥	درجة التحصيل الأكاديمي=٠.٢٤ + ٠.١٠ ×الإقدام/المهمة+٠.٠٩ ×الإحجام/الآخرين+٠.٠٨ ×الإحجام/الذات+٠.٠٩ ×الإحجام/المهمة + ٠.٠٧ ×الإقدام/الآخرين
نموذج٦	درجة التحصيل الأكاديمي=٠.٢٨ + ٠.٠٨ ×الإقدام/المهمة+٠.٠٩ ×الإحجام/الآخرين+٠.٠٨ ×الإحجام/الذات+٠.٠٨ ×الإحجام/المهمة + ٠.٠٨ ×الإقدام/الآخرين+ ٠.٠٦ × الإقدام/الذات

يُلاحَظ من نتيجة الفرض الأول طبقاً لجدولي(١٢ ، ١٣) تنبؤ توجهات أهداف الإنجاز السداسية تنبؤاً دالاً بالتحصيل الأكاديمي بنسبة إسهام كلية قدرها ٨١.٣%، كما يُلاحَظ دلالة النماذج الستة لتحليل الانحدار ويتضح ذلك من دلالة اختباري "ت" و "ف"، وجاء بعد الإقدام/المهمة في مقدمة هذه التوجهات حيث أسهم وحده بنسبة ٦٧%، تلاها بقية المنبئات تدريجياً على حسب الأهمية النسبية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي فجاء بعد الإحجام/الآخرين ثم بعد الإحجام/الذات ثم بعد الإحجام/المهمة ثم بعد الإقدام/الآخرين ثم بعد الإقدام/الذات ليضيفوا نسبة إسهام قدرها ١٤.٣% وبذلك تصبح نسبة إسهام المنبئات الستة ٨١.٣% ، ويُلاحَظ أن بعد الإقدام/المهمة أسهم وحده تقريباً بنسبة خمسة أضعاف المنبئات الخمسة المتبقية مجتمعة، مما يعطي أهمية كبيرة لهذا البعد في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وإذا تفحصنا هذه النتيجة نجد منطقيتها بشكل جزئي ففي الوقت الذي نجد فيه منطقية تقدم بعد الإقدام/المهمة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي على بقية الأبعاد لاعتبارت سيتم ذكرها بعد قليل، إلا أن تقدم أبعاد الإحجام/الآخرين–الإحجام/الذات–الإحجام/المهمة على بعدي الإقدام/الآخرين –الإقدام/الذات ربما يكون غير منطقي ، وكذلك الأمر بالنسبة لتقدم مرجعية الآخرين على مرجعية الذات في التنبؤ بالتحصيل قد يكون غير منطقي ويحتاج لمزيد من الدراسات حوله، وإذا رجعنا مرة أخرى لنتيجة هذا الفرض نجد أن بعد الإقدام/المهمة يعتبر أقوى منبئ بالتحصيل الأكاديمي فسعي الطالب إلى أداء المهام التي تعينه على فهم المادة ومعرفة معناها وكذلك فائدتها في الحياة سيجعل هناك احتمالية أكبر لتذكر المعلومات المتضمنة في هذه المادة وعدم نسيانها لأن الفهم يعين بشكل كبير على التذكر وبالتالي إلمام شامل للمادة مما يعني احتمالية أكبر للحصول على درجات مرتفعة في الاختبار،

أما بالنسبة لبقية الأبعاد فقد تنبأت تنبؤاً دالاً بالتحصيل ولكن جاءت هذه الأبعاد في مرتبة أقل من بعد الإقدام/المهمة فإذا سلمنا أن أهدافاً أكاديمية مثل تجنب التأخر عن الزملاء في الترتيب(الإحجام/الآخرين)، وتجنب تكرار الأخطاء السابقة ولوم النفس باستمرار(الإحجام/الذات)، وتجنب كل ما يعيق عن فهم المادة(الإحجام/المهمة)، وكذلك السعى لمنافسة الآخرين ومجاراتهم للتقدم عليهم(الإقدام/الآخرين)، وتحدي النفس وتطويرها باستمرار(الإقدام/الذات) من توجهات الأهداف التي تزيد من التحصيل الأكاديمي للطالب، إلا أن كل ذلك لا بد أن يسبقه طَرْق كل الوسائل التي تعين على فهم المادة واتقانها ومعرفة مغزاها ومعناها ولا سيما أن طبيعة الاختبارات الحالية تركز في جانب كبير منها على أسئلة الفهم.

وبالرغم كما سبق من منطقية تقدم بعد الإقدام/المهمة على بقية الأبعاد من حيث أهمية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، إلا أنه من غير المنطقي طبقاً لما أظهره أسلوب الانحدار التدريجي تقدم أبعاد الإحجام/الآخرين –الإحجام/الذات–الإحجام/المهمة على بعدي الإقدام/الآخرين –الإقدام/الذات لأن الإقدام والمبادرة من المفترض أن تسبق الإحجام في تحقيق الأهداف لذلك فهى نتيجة تحتاج إلى مزيد من الدراسة ، كما أن تقدم مرجعية الآخرين على مرجعية الذات في التنبؤ بالتحصيل أمر غير منطقي أيضاً فالهدف الأكاديمي النابع من دافع داخلي من المفترض أن يسبق الهدف الخارجي المرتكز على الآخرين ومنافستهم، فهنا لا يتم التقليل من الهدف الخارجي ولكن يأتي كمرتبة تالية بعد التحفيز الداخلي للفرد، ولذلك فهى نقطة أخرى تحتاج لمزيد من الدراسة.

وفي هذا الصدد أوضح **(Elliott et al.,2011)** أن توجهات الأهداف تنتج سمات أكاديمية إيجابية تنعكس على معدلات الطلاب الأكاديمية، وإذا تتبعنا نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالفرض الحالي نجد أن النتيجة تتفق مع دراسة **(Hejazi et al.,2012)** التي توصلت إلى أن توجه هدف الإقدام/الاتقان يسهم إسهاماً قوياً في التحصيل الأكاديمي مقارنةً بهدف الإقدام/الأداء، ولقد فسرها الباحثون بأن هؤلاء الطلاب يملكون دافعية داخلية عالية ويحسنون توظيف قدراتهم على تعلم المهام وفهم المادة مما ينتج عنه تحصيل مرتفع، وتتفق بنسبة كبيرة مع دراسة (مروان الحربي ، ٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي لتوجهات أهداف الإنجاز على التحصيل الدراسي وكان هدف الإقدام/الإتقان أعلى تنبؤاً تلاه هدف الإقدام/الأداء ثم هدف الإحجام/الأداء ثم هدف الإحجام/الإتقان. كما توصلت دراسة **(Mattern,2005,30)** أن أهداف الاتقان أكثر ارتباطاً بالتحصيل مقارنةً بتوجهات أهداف الأداء، مما دعا بالباحث إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاهتمام بهذا النوع من الأهداف الذي يتعلق باتقان المهمة الأكاديمية، ولقد أوضح **Pintrich(2005,479)** أن معظم نماذج توجهات الأهداف أعطت أهمية

خاصة لتوجه أهداف الاتقان(التي ترتكز على المهمة التعليمية)، لما له من تأثير إيجابي على التعلم المنظم ذاتياً ومن ثم مخرجات التعلم. ولكن تختلف نتيجة الفرض الحالي مع دراسة(ماهر أبوهلال، خليل درويش، ٢٠٠٥) التي توصلت إلى أن أهداف الاتقان(المهمة) لا تنبئ بالتحصيل الأكاديمي سواء على مستوى المدرسة أو الجامعة بالنسبة للطلاب والطالبات، ونفس الأمر بالنسبة لأهداف الأداء(الآخرين) باستثناء تنبؤه الدال بالتحصيل الأكاديمي لطالبات المدرسة فقط. وتتفق كذلك مع دراسة **(Brdar et al.,2006)** التي توصلت إلى أن كل من توجهات هدف التعلم والتي تقابل هدف المهمة أو هدف الاتقان وتوجهات هدف الأداء الذي يرتكز على المقارنة بالآخرين أكثر ارتباطاً بالتحصيل الدراسي مقارنةً بهدف تجنب العمل الذي يرتبط سلبياً بالتحصيل الدراسي.

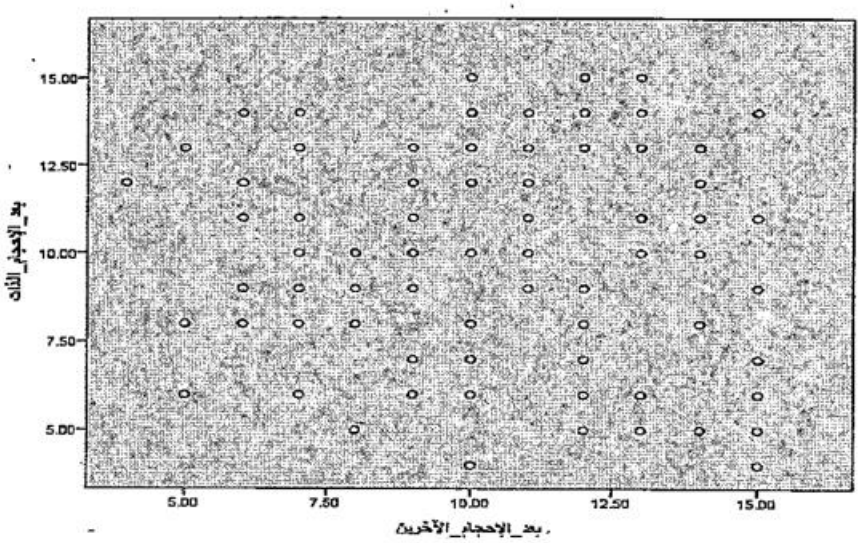
وفي المقابل أوضح **Billotti(2009,28)** أنه بالرغم من أن بعض الباحثين نظر لتوجهات أهداف الأداء نظرة سلبية من حيث تأثيرها على التعلم، إلا أن هذه النظرة قابلة للاختلاف فتوجهات أهداف الأداء يمكنها أن تؤثر إيجابياً على التعلم مثلها مثل توجهات أهداف الاتقان أو التعلم. كما أظهرت دراسة **(Giota,2002)** التأثير الإيجابي والقوي للأهداف المرتكزة على الآخرين وكذلك المرتكزة على الخوف من الفشل في المستقبل على التحصيل الدراسي، أما توجه هدف الإقدام/الاتقان فارتبط سلبياً بالتحصيل الدراسي والتي أرجعها الباحث إلى عدم قدرة المدرسة على تلبية احتياجات الطلاب الأكاديمية، وبذلك نجد أن الدراسة تختلف نتيجتها مع نتيجة الفرض الحالي الذي أظهر هدف الإقدام/المهمة والذي يقابل الإقدام/الإتقان في المرتبة الأولى من حيث تنبؤه بالتحصيل الدراسي، وتختلف مع دراسة **(Gavaza et al.,2014)** التي أوضحت أن الطلاب الذين يتبنون توجهات أهداف الإحجام/الأداء يعانون من تدني في التحصيل الأكاديمي، كما تختلف جزئياً مع دراسة (نجوى أحمد عبدالله واعر ، ٢٠١٤) التي أوضحت أفضلية توجه هدف الإتقان/الإحجام مقارنة بباقي توجهات الأهداف الرباعية من حيث التأثير على التحصيل الدراسي.

وبالتالي إجمالاً يمكن القول أن توجهات أهداف الإنجاز تؤثر إيجابياً على التحصيل الدراسي للطلاب بما يعني إمكانية استفادة الطلاب من البرنامج المقترح في زيادة تحصيلهم الدراسي بشكل غير مباشر.

نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على: توجد علاقات إرتباطية دالة إحصائياً وإيجابية بين الأبعاد الستة لتوجهات أهداف الإنجاز.

للتحقق من الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة هذا الفرض، تم التحقق من العلاقة الخطية بين

درجات كل بعدين من الأبعاد الستة، وتم التوصل إلى عدم خطية هذه العلاقة لكل الارتباطات الثنائية ، وفيما يلى شكل انتشاري، شكل(١) يوضح مثالاً لإحدى هذه الارتباطات والذي يدل على تبعثر نقاط التمثيل مما يعني ابتعاد العلاقة عن الخطية ، مما يعني استخدام بديل لاباراميتري لمعامل ارتباط بيرسون وهو معامل ارتباط كاندال للرتب المكررة لمعالجة هذا الفرض:



شكل(١)

وجدول(١٤) يوضح نتيجة اختبار كاندال للإرتباطات البينية للأبعاد الستة:

جدول(١٤)

الارتباطات البينية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية

الأبعاد	الإحجام/الذات	الإحجام/الآخرين	الإحجام/المهمة	الإقدام/الذات	الإقدام/الآخرين
الإحجام/الآخرين	٠.٥٥٠				
الإحجام/المهمة	٠.٦٣٩	٠.٤٥٦			
الإقدام/الذات	٠.٦٤١	٠.٤٩١	٠.٥١٥		
الإقدام/الآخرين	٠.٦٢٩	٠.٥٣٤	٠.٥٤٣	٠.٥١١	
الإقدام/المهمة	٠.٧٢٥	٠.٥٦٣	٠.٦٤٥	٠.٦١٩	٠.٦٠٩
كل الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ (ن=٢٢٦).					

يُلاحَظ من جدول(١٤) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً بين الأبعاد الستة لتوجهات

الأهداف، بما يعني ترابط هذه التوجهات وعملها بشكل تكاملي وغير متعارض وهى نتيجة منطقية فالهدف الأكاديمي للطالب المتمركز حول ذاته بسعيه لتطوير ذاته باستمرار وتكرار نجاحاته السابقة وتجنب تكرار أخطائه السابقة وهو المتمثل في هدفي الإقدام/الذات والإحجام/الذات لا يتعارض بل يكمل سعيه الدائم للتفوق على الآخرين ومجاراتهم وتجنب التأخر عنهم وهو المتمثل في هدفي الإقدام/الآخرين والإحجام/الآخرين ، كما يكمل أيضاً سعى الطالب لفهم المهمة الأكاديمية وتحليلها وتجنب كل ما يثير الغموض حولها وهو المتمثل في هدفي الإقدام/المهمة والإحجام/المهمة، وبذلك نجد ترابط توجهات الأهداف وتكاملها بما يصب في اتجاه التقدم الأكاديمي للطالب، كما أن الأهداف الأكاديمية المتمركزة على الإقدام والمبادرة لممارسة السلوكيات الأكاديمية الفعالة مثل الاستذكار وحل المهام والمناقشة في قاعة المحاضرة وغيرها لا تتعارض بل تكمل إحجامه عن كل ما من شأنه يعطل مساره الأكاديمي مثل التسويف الأكاديمي واستبعاد الموضوعات الصعبة والحفظ الأصم وغيرها من جوانب أكاديمية سلبية، وبالتالي نجد إجمالاً ترابط توجهات الأهداف وسعيها بشكل تكاملي.

وفي هذا الصدد أوضح **(Brdar et al.,2006)** أنه في الوقت الذي يمكن للطالب أن يمتلك توجهاً واحداً من الأهداف مثل الإتقان أو الأداء إلا أنه يمكن لطالب آخر أن يجمع بين توجهين مثل الاتقان والأداء أو التجنب والأداء.

كما ألمح (محمد الوطبان ، ٢٠٠٩) إلى أن هناك اتجاهين عند النظر لتوجهات الأهداف أحدهما ينظر إلى استقلالية الأهداف بمعني أن يتبنى الفرد توجهاً واحداً فقط دون آخر، وفي المقابل ظهر اتجاه آخر يتبنى التوجهات المتعددة بتبني الفرد أكثر من توجه للأهداف في مواقف متباينة بما يتفق مع نتيجة البحث الحالي.

وهناك عدة دراسات اتفقت مع نتيجة الفرض الحالي منها دراسة أصحاب النموذج السداسي لتوجهات الأهداف **(Elliot et al.,2011)** بوجود ارتباطات دالة إحصائياً بين التوجهات الستة لأهداف الانجاز حيث توصل مؤلفو النموذج إلى ارتباطات إيجابية بين توجهات الأهداف الستة تتراوح بين ٠.٢٦ و ٠.٧٩ وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، فإيجابية الارتباط يؤكد المسلمة التي تم تبنيها في بداية البحث والتي تتفق أيضاً مع دلالة وإيجابية الارتباطات البينية لأبعاد المقياس والتي جميعها يصب في إتجاه التقدم الأكاديمي للطالب،وهو الأمر الذي اتفق معه جزئياً كل من **Lau&Lee(2008,344)** الذان أشارا إلى أنه بالرغم من وضع أهداف الإحجام/الأداء كنمط سلبي في توجهات الأهداف إلا أنها في الواقع ترتبط إيجابياً بأهداف الاتقان، ودراسة **(Hsieh et al.,2007)** التي أشارت إلى أنه يمكن الربط بين توجهات الإقدام الأدائية

وتوجهات الاتقان ، وكذلك يمكن الربط بين توجهات الإقدام الأدائية وتوجهات الإحجام الأدائية ، ولكن في الوقت نفسه أوضحت الدراسة عدم وجود ارتباط دال بين هدف الإحجام /الأداء وهدف الاتقان. وكذلك دراسة (Linnenbrink-Garcia et al.,2012) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين توجهات الأهداف الإتقانية وتوجهات الأهداف الأدائية، كما توصلت دراسة (مروان الحربي، ٢٠١٣) إلى وجود ارتباطات إيجابية بين توجهات الإقدام/الاتقان والإقدام/الأداء والإحجام/الأداء والإحجام/الإتقان وهو ما يعني امكانية أن يجمع الطالب بين أكثر من توجه من توجهات الأهداف بما يتفق مع نتيجة الفرض الحالي، وأظهرت دراسة (ماهر أبو هلال، خليل درويش، ٢٠٠٥) ترابطاً بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء، وتتفق كذلك مع دراسة(عبدالناصر السيد عامر،٢٠٠٥) التي توصلت باستخدام التحليل العاملي التوكيدي إلى حصول نموذج الارتباط بين توجهات الأهداف الثلاثة(التمكن- الأداء/الإقدام -الأداء/الإحجام) على مؤشرات جودة مطابقة أفضل من نموذج الاستقلال بين هذه التوجهات، وبالتالي تبنت الدراسة النظرة الارتباطية لتوجهات الأهداف الثلاثية.

ولكن جاءت دراسة تالية لنفس الباحث(عبدالناصر السيد عامر،٢٠١٤) لتتبنى النظرة الاستقلالية لتوجهات أهداف الإنجاز -ولكن الرباعية- حيث تم الحكم على الارتباطات بين توجهات الأهداف باستخدام أسلوب النمذجة البنائية الاستكشافية والنمذجة البنائية التوكيدية، وتم التوصل إلى استقلالية الارتباطات بين توجهات أهداف الإنجاز الأربعة باستخدام أسلوب النمذجة البنائية الاستكشافية والذي اعتبرته الدراسة دليلاً على الصدق التمييزي للمقياس، وفي المقابل تم التوصل إلى وجود ارتباطات دالة بين هذه التوجهات في ظل النمذجة البنائية التوكيدية والذي اعتبرته صدق تمييزي ضعيف، وبالتالي أيدت الدراسة استخدام النمذجة البنائية الاستكشافية خصوصاً وأنها حصلت على مؤشرات جودة مطابقة أفضل من النمذجة التوكيدية.

وأظهرت دراسة(وليد الصياد،٢٠١١) اتفاقاً جزئياً مع الاستقلال بين توجهات أهداف الإنجاز عندما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين توجه الاتقان وتوجه الأداء.

ولكن هذه الرؤية الاستقلالية لتوجهات أهداف الإنجاز وخاصة في تكوينها السداسي تختلف مع أصحاب فكرة نظرية توجهات أهداف الإنجاز Elliot وزملاؤه الذين يرون أن صدق النظرية يعتمد على الارتباطات الإيجابية الدالة بين توجهات أهداف الإنجاز، وهي الرؤية التي تم تبنيها في البحث الحالي، كما يرون أن أهداف الإنجاز تسهم إيجابياً في السلوك.

وإجمالاً يمكن القول بأن نتيجة الفرض الحالي تشير إلى ارتباط توجهات الأهداف السداسية فيما بينها، وتأييد عدد لا بأس به من الدراسات السابقة لهذه النتيجة أهمها دراسة مؤلفي النموذج

السداسي لتوجهات الأهداف ، وهى النتيجة التي يمكن الاستفادة منها في بناء أنشطة البرنامج بشكل تكاملي لأنها تعتمد على الأبعاد الستة لتوجُّهات الأهداف.

نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس توجهات الأهداف بأبعاده الستة لصالح المجموعة التجريبية؟

للتحقق من صحة هذا الفرض تم التحقق أولاً من اعتدالية وتجانس بيانات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس توجهات الأهداف بعد تطبيق البرنامج وفقاً لجدول(١٥):

جدول(١٥)

التحقق من اعتدالية وتجانس بيانات مقياس توجهات الأهداف السداسية لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

الاختبار / المجموعة	الاعتدالية						التجانس		
	اختبار كولموجروف-سميرنوف (KS)			اختبار شابيرو-ولك (SW)			اختبار ليفين		
	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة الضابطة	٠,١٢	٢٢	غير دالة	٠,٩٧	٢٢	غير دالة	٧.١٢	٣٩	٠.٠٥
المجموعة التجريبية	٠,١٤	١٩	غير دالة	٠,٩٧	١٩	غير دالة			

يُلاحَظ من جدول(١٥) أن البيانات لا تحقق شرط التجانس(عدم دلالة اختبار ليفين)، بالرغم من تحقيقها شرط الاعتدالية، وهذا واضح من عدم دلالة اختباري **KS ; SW**، ولذلك يتم اللجوء إلى الأسلوب اللا بارامتري اختبار مان-وتني للمجموعتين المستقلتين طبقاً لجدول(١٦).

جدول(١٦)

الفرق بين القياسين البعديين على مقياس توجهات الأهداف السداسية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

الدرجة الكلية والبعد	البيان / المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	احصاءة مان-وتني	النسبة الحرجة	الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة	٢٢	١٢.٦٨	٢٧٩	٢٦	٤.٧٩	٠.٠١	%٧٥
	المجموعة التجريبية	١٩	٣٠.٦٣	٥٨٢				
بعد الإقدام/المهمة	المجموعة الضابطة	٢٢	١٦.٢٣	٣٥٧	١٠٤	٢.٧٧	٠.٠١	%٤٣
	المجموعة التجريبية	١٩	٢٦.٥٣	٥٠٤				
بعد الإقدام/الذات	المجموعة الضابطة	٢٢	١٤.٥٢	٣١٩.٥	٦٦.٥	٣.٧٩	٠.٠١	%٥٩
	المجموعة التجريبية	١٩	٢٨.٥	٥٤١.٥				
بعد الإقدام/الآخرين	المجموعة الضابطة	٢٢	١٤.٢٥	٣١٣.٥	٦٠.٥	٣.٩٣	٠.٠١	%٦١
	المجموعة التجريبية	١٩	٢٨.٨٢	٥٤٧.٥				
بعد الإحجام/المهمة	المجموعة الضابطة	٢٢	١٣.٦١	٢٩٩.٥	٤٦.٥	٤.٣	٠.٠١	%٦٧
	المجموعة التجريبية	١٩	٢٩.٥٥	٥٦١.٥				
بعد الإحجام/الذات	المجموعة الضابطة	٢٢	١٤.٢٣	٣١٣	٦٠	٣.٩٢	٠.٠١	%٦١
	المجموعة التجريبية	١٩	٢٨.٨٤	٥٤٨				
بعد الإحجام/الآخرين	المجموعة الضابطة	٢٢	١٣.٣	٢٩٢.٥	٣٩.٥	٤.٤٧	٠.٠١	%٧٠
	المجموعة التجريبية	١٩	٢٩.٩٢	٥٦٨.٥				

نتيجة الفرض الرابع والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والقبلي على مقياس توجهات الأهداف بأبعاده الستة لصالح القياس البعدي؟

[٩] حجم التأثير في حالة اختبار مان-وتني يساوي حاصل قسمة النسبة الحرجة على الجذر التربيعي لعدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة معاً.

للتعرف على الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة هذا الفرض تم التحقق من شرطي التجانس والاعتدالية، فبالنسبة للتجانس نجد أن تأثيره ضعيف في حالة المجموعتين المرتبطتين، كما سبق وتم إيضاحه، أما بالنسبة لشرط الاعتدالية فيمكن التحقق منه وفقاً لجدول(١٧).

جدول(١٧)

التحقق من اعتدالية بيانات الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لتوجهات الأهداف لدى المجموعة التجريبية

الاختبار / المجموعة	الاعتدالية					
	اختبار كولموجروف-سميرنوف(KS)			اختبار شابيرو-ولك (SW)		
	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة
الفرق	٠,١٦	١٩	غير دالة	٠,٩٦	١٩	غير دالة

يُلاَحظ من جدول(١٧) عدم دلالة اختباري KS & SW،بما يعني تحقق شرط الاعتدالية، ولذلك نلجأ إلى الأسلوب البارامتري اختبار(ت)للمجموعتين المرتبطتين، ونتيجة هذا الاختبار موضحة في جدول(١٨).

جدول(١٨)

الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس توجهات الأهداف السداسية لدى المجموعة التجريبية

البيان / المجموعة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	اختبار(ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية	١٨.٦٣	٨.٤٦	٩.٦	١٨	٠.٠١	%٨٤
بعد الإقدام/المهمة	٢.٧٩	٢.٩	٤.٢	١٨	٠.٠١	%٤٩
بعد الإقدام/الذات	٣	٢.٦٩	٤.٨٧	١٨	٠.٠١	%٥٧
بعد الإقدام/الآخرين	٢.٦٣	٢.٠١	٥.٧٢	١٨	٠.٠١	%٦٥
بعد الإحجام/المهمة	٢.٩٥	١.٨٧	٦.٨٧	١٨	٠.٠١	%٧٢
بعد الإحجام/الذات	٣.٢٦	٢.٤٢	٥.٨٧	١٨	٠.٠١	%٦٦
بعد الإحجام/الآخرين	٤	٢.٧٣	٦.٣٩	١٨	٠.٠١	%٦٩

تفسير نتيجتي الفرضين الثالث والرابع: يتضح من جدول (١٦) دلالة اختبار مان-وتني على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس توجهات اهداف الإنجاز بما يعني اختلاف المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة اختلافاً جوهرياً فى توجهات الأهداف وأبعاده

الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعني استفادة المجموعة التجريبية من أنشطة البرنامج مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وفي نفس الوقت بالإطلاع على جدول(١٨) نجد دلالة اختبار ت على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس لتوجهات الإنجاز بما يعني اختلاف القياس البعدي اختلافاً جوهرياً عن القياس القبلي في توجهات الأهداف وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي ، الأمر الذي يعني أيضاً استفادة المجموعة التجريبية من أنشطة البرنامج بعد تطبيقه مقارنة بقبل تطبيقه، وبذلك نجد أن نتيجتي الفرضين الثالث والرابع تصبان في اتجاه التأثير الإيجابي لأنشطة البرنامج على توجهات الأهداف وأبعادها الفرعية، وتعد هذه النتيجة منطقية فإذا تفحصنا أنشطة البرنامج نجدها تحتوي على مهام موجهة تحديداً نحو كل بعد من أبعاد المقياس الستة فهناك مهام تتعلق بتدريب المفحوص على الإقبال على المهام التي تخدم المادة التعليمية وتعين على فهمها، والإبتعاد عن كل مهمة تعيق الدراسة بشكل فعال مثل الغش مثلاً أو الاستسهال في استذكار مواد دون أخرى، مع مد المفحوص بمرجعيات تشجع المفحوص على التعلم مثل مقارنة أداء المفحوص بأدائه السابق ومقارنته بالزملاء، كما اعتمد البرنامج على مبادئ تدريبية مثل الكفاءة الذاتية وأسلوب التعلم العميق في مقابل السطحي ومراقبة الذات والتعلم التنافسي والتعلم ذي المغزي والعزو السببي ومراقبة الذات وهي أنشطة ومبادئ أسهمت إسهاماً مباشراً في تكوين توجهات أهداف الإنجاز، حيث تعلم المفحوصون من محتوى البرنامج كيف يُقدم على مهام أكاديمية ويحجم عن أخرى، تعلم المفحوصون كيف يجعلون أداءهم متأثراً بأدائهم السابق بسعيهم إلى تطوير أدائهم باستمرار وتجنب أخطائهم وتكرار ايجابياتهم، تعلم المفحوصون كيف يجعلون أداءهم تنافسياً بالسعى دائماً للتفوق على الآخرين، تعلم المفحوصون كيف يتعلمون من أجل التعلم لا الحفظ والاستظهار من خلال التعلم المتمركز على المادة، كما استفاد المفحوصون من تنمية كفائتهم الذاتية باكساب مزيد من الثقة في قدراتهم، وكذلك التعلم العميق والتعلم ذي المغنى الذان يعدان في الواقع امتداد لهدف التعلم المرتكز على المهمة التعليمية، وكذلك مبدأ مراقبة الذات الذي أسهم في تتبع المفحوص لأدائه باستمرار ومحاولة تحسينه، ومبدأ التعلم التنافسي الذي ساعد المفحوصين في تنمية توجهات الأهداف التي تستند على مرجعية المقارنة بالآخرين والسعى قدماً للوصول إلى أفضل مرتبة وتجنب كل ما من شأنه أن يُظهر المفحوصين في مرتبة أقل، وكذلك العزو السببي الذي ساعد المفحوصين على إرجاع أسباب النجاح أو الفشل إلى الاجتهاد نفسه في المقام الأول وجعل العوامل الخارجية في مراتب ثانوية مما ساعد في تنمية توجهات الأهداف التي ترتكز على الذات ومحاولة بذل الجَهْد لتطويرها وتحسينها باستمرار.

ومن ثمّ نجد أن أنشطة البرنامج ومبادئه التي ارتكز عليها ساهمت بشكل فعال في تنمية توجهات الأهداف بأبعادها الستة(الإقدام المعتمد على المهمة- الإقدام المعتمد على الآخرين- الإقدام المعتمد على الذات- الإحجام المعتمد على المهمة- الإحجام المعتمد على الآخرين- الإحجام المعتمد على الذات)، ويمكن فهم ذلك أيضاً إذا عرفنا أن هناك ارتباطات إيجابية بين الأبعاد الستة للمقياس بما يعني أن الزيادة في بعد ربما ينتج عنها زيادة في بعد آخر في شكل متتالي ومتكامل والذي يصب في النهاية لصالح أيضاً الدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات الإيجابية تم إقرارها بواسطة مؤلفي النموذج نفسه (**Elliot et al.,2011**)، بما يعني أن البرنامج بأنشطته ومبادئه يسهم إيجابياً في الأبعاد الستة لمقياس توجهات الأهداف والذي يصب أيضاً في اتجاه الدرجة الكلية للمقياس.

وهناك دراسات تتفق جزئياً مع نتيجتي الفرضين الحاليين فنجد في هذه الدراسات تأثير إيجابي لمبادئ التعلم التي تم الاعتماد عليها في البرنامج المقترح على توجهات أهداف الإنجاز، فنجد تأثيراً إيجابياً للعزو السببي المتمثل في الجهد والحظ كمسببين للنجاح على هدف الإتقان/المهمة (السيد عبدالدايم سكران،١٩٩٦)، كما ربط **Nicholls(1984,332)** وهو أحد مؤسسي نماذج توجهات الأهداف بين العزو السببي وتوجهات أهداف الانجاز التي يتبناها الفرد والتي تعتمد على الذات وعلى المهمة بما يعني إمكانية الاعتماد على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي بملامحه الإيجابية لتنمية توجهات الأهداف والاستفادة منها ،وكذلك**Dweck&Leggett(1988,268)** الذان أوضحا أن العزو السببي الذي يرى به الفرد مسببات نجاحه وفشله الأكاديمي يرتبط بتوجهات الأهداف المرتكزة على الفرد وعلى الآخرين، فربما يبذل الفرد جهداً مضاعفاً وهو هدف أكاديمي مرتكز على الذات لقناعته بأن نجاح الفرد أو فشله نابع من مجهوده، وكذلك ربما يربط الفرد هدفه الأكاديمي بعوامل خارجية مثل المقارنة مع الأفراد لقناعته بوجود عوامل خارجية تؤثر على النجاح مثل عدالة المؤسسات أو أمانة الأفراد .

وكذلك هناك دراسات ألمحت للتأثير الإيجابي للكفاءة الذاتية وهى إحدى المبادئ التي ارتكز عليها البرنامج المقترح على توجهات الأهداف، مثل دراسة **(Lau&Lee,2008)** التي توصلت إلى امكانية إسهام الكفاءة الذاتية في تنمية توجهات الاتقان وكذلك توجهات الأداء ولكن بدرجة أقل. ودراسة **(Hsieh et al.,2007)** التي توصلت إلى أن الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية يمكنهم تبني توجهات أهداف ناتجة عن إيمانهم بقدرتهم على أداء المهمة بما يخلق لديهم تحدي للذات والاقبال على المهام التي تنمي الذات وكذلك الاحجام عن المهام التي تضعفها، ودراسة(معاوية

أبو غزال وزملاؤه ، ٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات –الذي يعد امتداد للكفاءة الذاتية– وتوجه الإقدام/الاتقان وقد تم تفسيرها في إطار التأثير التبادلي بين المتغيرين والذي يعد أحد وجهيه أن الطالب الذي يمتلك تقدير ذات مرتفع وثقة في قدراته أكثر ميلاً لتبني أهداف الإقدام/الإتقان بتحقيق الكفاءة والاتقان في أدائه بما يتفق مع نتيجة البحث الحالي.وفي المقابل الأفراد الذين يتبنون توجه الإحجام/الأداء وتوجه الإقدام/الأداء لديهم تدني في كفائتهم الذاتية بما يتعارض مع نتيجة البحث الحالي، وهناك آراء اتفقت مع ذلك فلقد أوضح **Mattern(2005,28)** أن الأفراد الذين لديهم توجهات لأهداف الاتقان يمتلكون مستويات عالية من الكفاءة الذاتية، وكذلك **Seegers et al.(2002,375)** الذين أشاروا إلى أن نقص الكفاءة الذاتية يسبب توجهات أهداف تؤدي إلى اللجوء إلى حيلة حماية الذات بأسباب غير موضوعية والبعد عن الاجتهاد الذاتي، كما أوضح **Billotti(2009,23)** أن الطلاب ذوي أهداف الاتقان يظهرون مستويات عالية من الكفاءة الذاتية وتوقعات الكفاءة.

وألمحت دراسات معينة إلى تأثير مبدأ التنافس على توجهات الأهداف التي ترتكز على الآخرين فلقد قدمت دراسة **(Jeffrey,2009)** بعداً من توجهات الأهداف هو البعد التنافسي حيث من خلاله يصبح الفرد أكثر رغبة في الفوز وأن يصبح أفضل من الآخرين، ودراسة **(Lau&Lee,2008)** التي أظهرت تأثير التعلم التنافسي على توجهات أهداف الإنجاز بشكل عام، كما قدمت دراسة **(Nicholls,1984)** التعلم التنافسي كوسيط بين القدرة الذاتية المدركة وتوجه الهدف المرتكز على المقارنة مع الآخرين، وهناك آراء تتفق مع ذلك فلقد أشار كل من **Dweck&Leggett(1988,270)** إلى أن التعلم التنافسي يجعل الأفراد يركزون على تنمية كفائتهم وكذلك يسعون إلى تحقيق هدف الإقدام/الأداء الذي يرتكز على المقارنة بالآخرين، وهو ما أشار إليه أيضاً **Mattern (2005,28)** بوجود علاقة وثيقة بين البيئة التنافسية التي تخلقها البيئة الجامعية وتوجه هدف الإقدام/الأداء، كما قدم **Roberts. as cited in (Elliot&Harackiewicz,1996,462)** توجه أهداف يسمى الأهداف التنافسية وهو مقابل أهداف الاتقان مما يعني الصلة الوثيقة بين التنافس والأهداف التي ترتكز على مقارنة الفرد بالآخرين.

كما اعتمد البرنامج على مبدأ التعلم العميق في مقابل التعلم السطحي والذي من شأنه أن ينمي توجهات الأهداف المرتكزة على المهمة بشقيها الإقدامي والإحجامي، وهناك دراسات أيدت ذلك منها دراسة **(Lee et al.,2010)** التي توصلت إلى أن الطلاب الذين يظهرون توجه هدف الإقدام/الإتقان يميلون إلى تبني مستويات مرتفعة من الاستراتيجيات المعرفية العميقة، ودراسة

(Hejazi et al.,2012) التي اعتبرت أهداف الاتقان توجهات نحو التعلم العميق، وهناك من يتفق مع ذلك فلقد أوضح معاوية أبو غزال وزملاؤه(٢٠١٣ ، ١٣٨) أن أهداف الإقدام/الإتقان والتي ترتكز على اتقان المهمة الأكاديمية تتضمن رغبة في التعلم والحصول على معرفة أعمق وأشمل، بما يعني التأثير الإيجابي لمبدأ التعلم العميق على توجهات الأهداف وخاصةً المرتكز على المهمة منها. وكذلك أوضح Billotti(2009,23) أن الطلاب ذوي أهداف التمكن يظهرون مستويات عالية من المعالجة العميقة للمعلومات وكذلك الجهد والمثابرة. أما دراسة (نادية الحسيني،٢٠٠١) فتبنت أسلوب التعلم العميق في مقابل التعلم السطحي من حيث علاقته بتوجهات الأهداف، وربما اختلفت نتيجة الدراسة مع النتيجة الحالية في جزئيتين أولهما أن التعلم العميق كان نتاجاً وليس سبباً لتوجهات الأهداف، ثانيهما النظر إلى التعلم السطحي بنظرة إيجابية من حيث تأثيره على التعلم، ولقد أشارت الباحثة إلى ذلك صراحة حين أشارت إلى أن استراتيجية التجهيز السطحي يمكنها أن تنشط الذاكرة ، وهى نتيجة تحتاج إلى إجراء دراسات حولها.

الفرض الخامس والذي ينص على الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس مستوى الطموح لصالح المجموعة التجريبية؟

لمعرفة الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة هذا الفرض تم التحقق من شرطي الاعتدالية والتجانس لبيانات مقياس مستوى الطموح في القياس البعدي وفقاً لجدول(١٩).

جدول(١٩)

التحقق من اعتدالية وتجانس بيانات مستوى الطموح لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

الاختبار / المجموعة	الاعتدالية						التجانس		
	اختبار كولموجروف-سميرنوف (KS)			اختبار شابيرو-ولك (SW)			اختبار ليفين		
	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة الضابطة	٠,١٢	٢٢	غير دالة	٠,٩٨	٢٢	غير دالة	٠,٧٤	٣٩	غير دالة
المجموعة التجريبية	٠,١٠	١٩	غير دالة	٠,٩٧	١٩	غير دالة			

يُلاحَظ من جدول(١٩) أن البيانات تحقق شرط التجانس(عدم دلالة اختبار ليفين)، كما أنها تحقق شرط الاعتدالية وهذا واضح من عدم دلالة اختباري KS ؛ SW للمجموعتين

الضابطة والتجريبية، ولذلك يتم استخدام إختبار ت للمجموعتين المستقلتين طبقاً لجدول(٢٠

جدول(٢٠)

الفرق بين القياسين البعديين على متغير مستوى الطموح لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة	حجم التأثير
الضابطة	٢٢	٨٣,٥٥	١٠,٦١	٦,٠٣	٠,٠١	%٤٨
التجريبية	١٩	١٠٥,٠٥	١٢,٢٥			

نتيجة الفرض السادس والذي ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية على مقياس مستوى الطموح لصالح القياس البعدي؟

لمعرفة الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة هذا الفرض تم التحقق من تجانس واعتدالية البيانات، وبالنسبة للتجانس فنجد تأثيره ضعيفاً في حالة المجموعتين المرتبطتين، أما بالنسبة للاعتدالية فيمكن التحقق منها على بيانات الفرق بين القياسين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية وفقاً لجدول(٢١):

جدول(٢١)

التحقق من اعتدالية الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس مستوى الطموح على المجموعة التجريبية

الاختبار / المجموعة	الاعتدالية					
	اختبار كولموجروف-سميرنوف (KS)			اختبار شابيرو-ولك (SW)		
	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة	الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة
الفرق	٠,١٠	١٩	غير دالة	٠,٩٧	١٩	غير دالة

يُلاحَظ توفر شرط الاعتدالية وهذا واضح من عدم دلالة اختباري KS ، SW لبيانات الفرق بين القياسين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية مما يعني إمكانية استخدام اختبار ت للمجموعتين المرتبطتين لمعالجة هذا الفرض، والتي تظهر نتيجته في جدول(٢٢):

جدول(٢٢)

الفرق بين القياسين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية على مقياس مستوى الطموح

البيان / المجموعة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	اختبار(ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير
الفرق	٢٠,٩٥	١٣,٩٤	٦,٥٥	١٨	٠,٠١	%٧٠

تفسير نتيجتي الفرضين الخامس والسادس: يُلاحَظ من نتيجة الفرض الخامس وجود فروق

جوهرية بين المجموعة التجريبية التي تلقت أنشطة البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى أية أنشطة في مستوى الطموح لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الفرض السادس وجود فروق جوهرية بين القياس البعدي أى بعد تلقي المجموعة التجريبية أنشطة البرنامج وبين القياس القبلي أى قبل تلقي المجموعة التجريبية أية أنشطة في مستوى الطموح لصالح القياس البعدي، وبذلك نجد من الفرضين تأثيراً إيجابياً لأنشطة البرنامج على مستوى الطموح وهى نتيجة منطقية وتستند على العلاقة الوثيقة التي تربط بين توجهات الأهداف ومستوى الطموح، فإذا تفحصنا أنشطة البرنامج نجد أنها تركز على توجهات أهداف الانجاز سواء بشكل مباشر من خلال الاعتماد على الأبعاد الستة لتوجهات أهداف الانجاز(الإقدام/الذات-الإقدام/الآخرين-الإقدام/المهمة-الإحجام/الذات-الإحجام الآخرين-الإحجام/ المهمة)، أو بشكل غير مباشر من خلال مبادئ تنمية توجهات الأهداف :الكفاءة الذاتية-العزو السببي -التعلم التنافسي-التعلم العميق مقابل التعلم السطحي-مراقبة الذات والتي في النهاية تصب في صالح بناء توجهات أهداف أكاديمية إيجابية وفعالة وهذه التوجهات بشكل عام من المنطقي أن تنمّي مستوى الطموح ويمكن فهم ذلك من خلال معرفة طبيعة توجهات الأهداف السداسية فامتلاك المفحوصين في المجموعة التجريبية لتوجهات الأهداف والتي كانت نتاجاً لأنشطة البرنامج ومبادئه جعلهم يقبلون على المهام الأكاديمية بدافع تحدي النفس وتطويرها وتجنب أخطائها (الإقدام/الذات)، وكذلك يقبلون على المهام الأكاديمية لمنافسة الآخرين وأخذ مركز متقدم بينهم (الإقدام/الآخرين)، وكذلك يقبلون على المهام الأكاديمية لفهم المادة نفسها ومحاولة تفسيرها ومحاولة معرفة فائدتها في الحياة (الإقدام/المهمة)، وكذلك يحجمون عن كل ما من شأنه تكرار الأخطاء السابقة(الإحجام/الذات)، وكذلك يحجمون عن كل ما من شأنه أن يظهرهم بالدونية أمام الآخرين أو أقل منهم في الترتيب (الإحجام/الآخرين)، وكذلك يحجمون عن كل ما من شأنه أن يثير الغموض حول المهمة ويمنع فهمها ومعرفة مغزاها (الإحجام/المهمة)، وبذلك نجد أن هذه التوجهات في الأهداف تجعل المفحوصين يسعون جاهدين إلى السعى قُدماً لتحدي النفس وتطويرها وتجنب أخطائها ومحاولة التفوق على الآخرين وعدم التأخر عنهم، وكذلك دراسة المادة لتعلمها تعلماً حقيقياً وفهمها وهى كلها أمور من المنطقي أن تُسهم في بناء مستوى من الطموح لدى الفرد حيث تجعل له اهداف واضحة في الحياة، ويعتمد على مجهوده الذاتي مع تجنب تكرار الأخطاء ، ويتسم بالمنافسة، ويخطط للمستقبل، ويسعى لأخذ مكانة في المجتمع وهى كلها ملامح تدل على اتسام المفحوصين بمستوى من الطموح ناتج عن تحليهم بتوجهات الأهداف التي اكتسبوها من جراء أنشطة البرنامج ومبادئه.

وتتفق مع نتيجة البحث الحالي دراسة (Lee et al.,2010) التي توصلت إلى وجود تأثيرات دالة إحصائياً لتوجهات الأهداف المرتكزة على الأداء وكذلك توجهات الأهداف المرتكزة على الاتقان في الأهداف المستقبلية التي يتبناها الفرد بخصوص عائلته ومجتمعه ومهنته وصحته، وكذلك دراسة (Giota,2007) التي قدمت توجهات أهداف موجهة نحو المستقبل مما يدل على العلاقة الوثيقة التي تربط توجهات الأهداف بالطموح المستقبلي للفرد، وكذلك تتفق جزئياً مع دراسة (هيام السيد خليل، ٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن توجهات أهداف التعلم تؤثر إيجابياً في مستوى الطموح ، بعكس توجهات أهداف الدرجة التي كان تأثيرها ضعيفاً، وهناك عدد من الباحثين اتفق مع نتيجتي الفرضين الحاليين حيث أشار Seegers et al. (2002,368) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تجعل الطلاب يسعون لخلق فرص للتعلم، ويخططون لتحقيق أهداف للتعلم ببذل مزيد من الجهد، كما أشار كل من Zweig & Webster(2004,1698) إلى أن توجه هدف الإحجام/الأداء يسهم في مساعدة الفرد على تجنب الأخطاء المستقبلية، وكذلك كل من Marttinen & Salmela-Aro(2012,270) الذان أشارا إلى وجود علاقة وثيقة بين الأهداف الشخصية المرتكزة على الذات ومستوى الطموح.

وبالتالي نجد إجمالاً من نتيجة الفرضين الخامس والسادس وجود تأثير إيجابي للبرنامج المقترح على مستوى الطموح لدى الأفراد، وهو الأمر الذي اتفقت معه بعض الدراسات السابقة.

توصيات البحث :

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

١-تشجيع الطلاب على تبني أهداف أكاديمية من شأنها أن تنمي الذات وتخلق تنافساً مع الآخرين وأن تتمركز على المادة التعليمية وفهمها بدلاً من حفظها فقط، لما لذلك من آثار إيجابية على تحصيلهم الأكاديمي.

٢-إتاحة مصادر مختلفة للأهداف الأكاديمية التي يجب على الطالب تبنيها بحيث ينبع أحدها من الذات ومحاولة تدعيم إيجابياتها وتلاشي سلبياتها، وينبع ثانيها من الآخر بحيث نخلق جواً من التنافس الشريف بين الطلاب لمحاولة أخذ موقع متميز بينهم وتجنب التأخير عنهم، وينبع ثالثها من المادة الدراسية وفهمها والتعرف على فائدتها في الحياة بدلاً من التعامل معها فقط كوسيلة لنيل للدرجات.

٣-تصميم برامج تدريبية ترتكز على بناء أهداف أكاديمية للطلاب بمختلف قدراتهم، وذلك لتفعيل مساراتهم الأكاديمية وتوجيهها.

٤-الاهتمام بطموح الطلاب وأهدافهم المستقبلية لما لذلك تأثير واضح وفوري على سلوكياتهم

الأكاديمية.

بحوث مقترحة :

١-البنية العاملية لتوجهات الأهداف في ظل النموذج السداسي.

٢-العلاقة بين توجهات الأهداف السداسية وأساليب التعلم(الفردي-التعاوني-التنافسي).

٣-توجهات الأهداف السداسية لدى المبتكرين والعاديين من الطلاب.

٤-أثر بعض المتغيرات(الكفاءة الذاتية-مراقبة الذات-التعلم التنافسي-وجهة الضبط الداخلية/الخارجية-التعلم العميق/السطحي) على توجهات الأهداف السداسية.

المراجع

السيد عبدالدايم سكران(١٩٩٦). الأهداف الدافعية للإنجاز في حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ٢٦ (١)، ١٩٩ - ٢٢٤ .

ربيع عبده أحمد رشوان(٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة.رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

ربيع عبده أحمد رشوان(٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة:عالم الكتب.

صباح قاسم الرفاعي(٢٠١٠). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة . مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي -جامعة عين شمس، العدد ٢٧، ديسمبر،٣٤١-٣٩٢.

عبدالناصر السيد عامر(٢٠٠٥).بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطية.المجلة المصرية للدراسات النفسية،١٥(٤٨)،٢٧٨-٣٠٩.

عبدالناصر السيد عامر(٢٠١٤).نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية في مقابل التحليل العاملي التوكيدي للبنية الداخلية لأهداف الإنجاز.المجلة المصرية للدراسات النفسية،٢٤ (٨٣)، ٤٠٣-٤٣٠.

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

محمد سليمان الوطبان(٢٠٠٩). أنماط طلب العون التدريسي وفقا لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية وتوجهات الاهداف التحصيلية ومستوى الخبرة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، ٣٣(١)، ٧٧ - ١١٢.

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

محمد حامد زهران؛ سناء حامد زهران(٢٠٠٦). مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة. المؤتمر السنوى الثالث عشر -الارشاد النفسى من اجل التربية المستدامة -مصر، ديسمبر .٧١٠ - ١١٠.

مروان علي الحربي(٢٠١٣). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.المجلة التربوية،٢٧(١٠٨)،٣٤٥-٣٨٣ .

معاوية محمود أبو غزال؛ فراس أحمد الحموري ؛ محمود حسن العجلوني(٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية -الكويت ، ٢٧(١٠٨)، ١١١ - ١٥٤ .

مهاب محمد جمال الدين الوقاد(٢٠١٢). التصورات الضمنية عن القدرة العقلية العامة و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي التفضيلات المختلفة من أساليب التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية - مصر ، ١٣(٢)، ٨٠٩ - ٨٤٤ .

نادية السيد الحسيني(٢٠٠١). علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً.دراسات تربوية واجتماعية،٧(٢)،١٦١-١٩٤.

نجوى أحمد عبدالله واعر(٢٠١٤).الفروق بين الطلاب ذوي توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. المجلة المصرية للدراسات النفسية،٢٤ (٨٤) ،٣٥٩-٣٩١.

وليد عاطف منصور الصياد(٢٠١١). أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر،١٤٦(٤)، ٥٣-١٠٨ .

هيام السيد خليل(٢٠٠٣).دراسة طولية للعلاقة بين توجهات الأهداف و الطموح المهني لدي عينة من طلاب الجامعة.رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

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

Billotti,S.(2009). Achievement Goals, Engagement and Achievement of African American and White Middle School Students .London:Proquest.

Brdar, I.; Rijavec, M., & Loncaric, D. (2006). Goal Orientations, Coping with School Failure and School Achievement. European Journal of Psychology of Education, 21 (1), 53-70.

Cellar, D.; Stuhlmacher, A.; Young, S.; Fisher, D.; Adair, C.; Haynes, S.....& Riester, D. (2011) . Trait Goal Orientation, Self-Regulation, and Performance: A Meta-Analysis. Journal of Business and Psychology, 26(1),483-467.

Cerasoli,C. & Ford,M.(2014). Intrinsic Motivation, Performance, and the Mediating Role of Mastery Goal Orientation: A Test of Self-Determination Theory. the Journal of Psychology, 148 (3), 267-286.

Diseth, A. (2011). Self-Efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators between Preceding and Subsequent Academic Achievement. Learning and Individual Differences, 21(2), 191-195.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality Psychological Review, 95(2), 256-273.

Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meditational Analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70(3), 461- 475.

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

Elliot, A.; Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3x2 Achievement Goal Model. Journal of

Educational Psychology, 103(3), 632-648.

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

Giota,J.(2002). Adolescents' Goal Orientations and Academic Achievement: Long-Term Relations and Gender Differences. Scandinavian Journal of Educational Research,46(4), 349-371.

Hejazi, E.; Lavasani, M.; Amani, H., & Was, C. (2012). Academic Identity Status, Goal Orientation, and Academic Achievement among High School Students. Journal of Research in Education,22(4), 294-318.

Hsieh, P.; Cho, Y.; Liu, M, & Schallert, D. (2008). Examining the Interplay between Middle School Student's Achievement Goals and Self-Efficacy in a Technology- Enhanced Learning Environment. American Secondary Education, 36 (3), 33-50.

Hsieh, P.; Sullivan, J. & Guerra, N. (2007). A Closer Look at College Students: Self Efficacy and Goal Orientation, Journal of Advanced Academics, 18(3), 454- 476.

Jeffrey,L.(2009). Learning Orientations: Diversity in Higher Education. Learning and Individual Differences,19(2),195-208.

Lau, K. & Lee, J. (2008). Validation of a Chinese Achievement Goal Orientation Questionnaire. British Journal of Educational Psychology, 78(1), 331-353.

Lee, J.; McInerney, D.; Liem, G. & Ortiga, Y. (2010). The Relationship between Future Goals and Achievement Goal Orientations: An Intrinsic-Extrinsic Motivation Perspective. Contemporary Educational Psychology, 35(1), 264-279.

Linnenbrink-Garcia,L.; Middleton,M.; Ciani,K.; Easter,M.; O'keefe & Zusho,A.(2012). The Strength of the Relation between Performance-Approach and Performance -Avoidance Goal Orientations : Theoretical, Methodological and Instructional Implications. Educational Psychologist, 47(4), 281-301.

Marttinen,E.& Salmela-Aro,K.(2012).Personal Goal Orientations and

Subjective Well-Being of Adolescents .Japanese Psychological Research, 54(3), 263-273.

Mattern,R.(2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,17(1),27-32.

Muis, K.;Winnie, P., & Edwards, O. (2009). Modern Psychometrics for Assessing Achievement Goal Orientation : A Rasch Analysis. British Journal of Educational Psychology, 79(3),547-576.

Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability Subjective Experience, Task Choice and Performance. Psychological Review,91(3),328-346.

O'keefe, P. ; Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping Achievement Goal Orientations in a Mastery-Structured Environment and Concomitant Changes in Related Contingencies of Self-Worth. Motivation & Emotion, 37(1), 50–64.

Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation, (Pp. 451-502), San Diego, Ca: Academic Press.

Seegers, G.; Van Putten,C. & De Brabander,C.(2002). Goal Orientation, Perceived Task Outcome and Task Demands in Mathematic Tasks: Effects on Students' Attitude in Actual Task Settings. British Journal of Educational Psychology, 72(1), 365–384.

Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are We Measuring? An Examination of the Relationships Between The Big-Five Personality Traits, Goal Orientation, and Performance Intentions. Personality and Individual Differences, 36(7), 1693-1708.

PAPER ABSTRACT

The Effectiveness of a Suggested Program in developing the six achievement goals and its impact on the ambition level among students of Education Faculty ,Qassim University.

Prepared by

Dr. Hagag Ghanem Ahmed Ali

Associate professor of Educational Psychology ,Faculty of Education-South Valley University(Egypt)-Qassim University(KSA).

The current paper aimed to identify the effectiveness of a proposed program based in the light of the six achievement goals model to increase these goals and the level of ambition for the students of Education Faculty. The basic sample consists of 267 male and female students.Out of the 267 students, (226) students in Education Faculty and Educational Diploma which are used to address the two descriptive hypotheses, in addition to (41) students in Education Faculty to address the experimental hypotheses which are divided to (22) students as an experimental group, and (19) students as a control group . The following tools were used in the current paper: The proposed program which is based on the Six Achievements Goals (prepared by researcher) –the Six Achievement Goals Measure(prepared by researcher), Level of Ambition Measure for university students (prepared by Mohammed Hamid Zahran, Sana Hamid Zahran, 2006. The following statistical procedures were used to test the six hypotheses of the current search: Multiple Regression Analysis step by step to test the first hypothesis, Kendall test to analysis the second hypothesis, Mann-Whitney test to analysis the third hypothesis, T-Test to analysis the fourth, fifth, sixth hypothesis using SPSS & Excel programs. The results showed that: the six achievement goals are good predictors to academic achievement, concerning that ,the task/approach goal has the best predictive comparing the other predictors , there are positive correlations among the six achievement goals, the proposed program has a positive contribution to the development of the six achievement goals and then the level of ambition . Some recommendations were introduced depending on the obtained results. The search contains (22) tables, one figure, and (44) references.