الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

العزو السببي التحصيلي وعلاقته بتوجهات الهدف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية مكي مني بسكرة–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
ملية مجنح

إشراف الدكتورة:
ليلى دامخي

السنة الجامعية: 2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

العزو السببي التحصيلي وعلاقته بتوجهات الهدف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

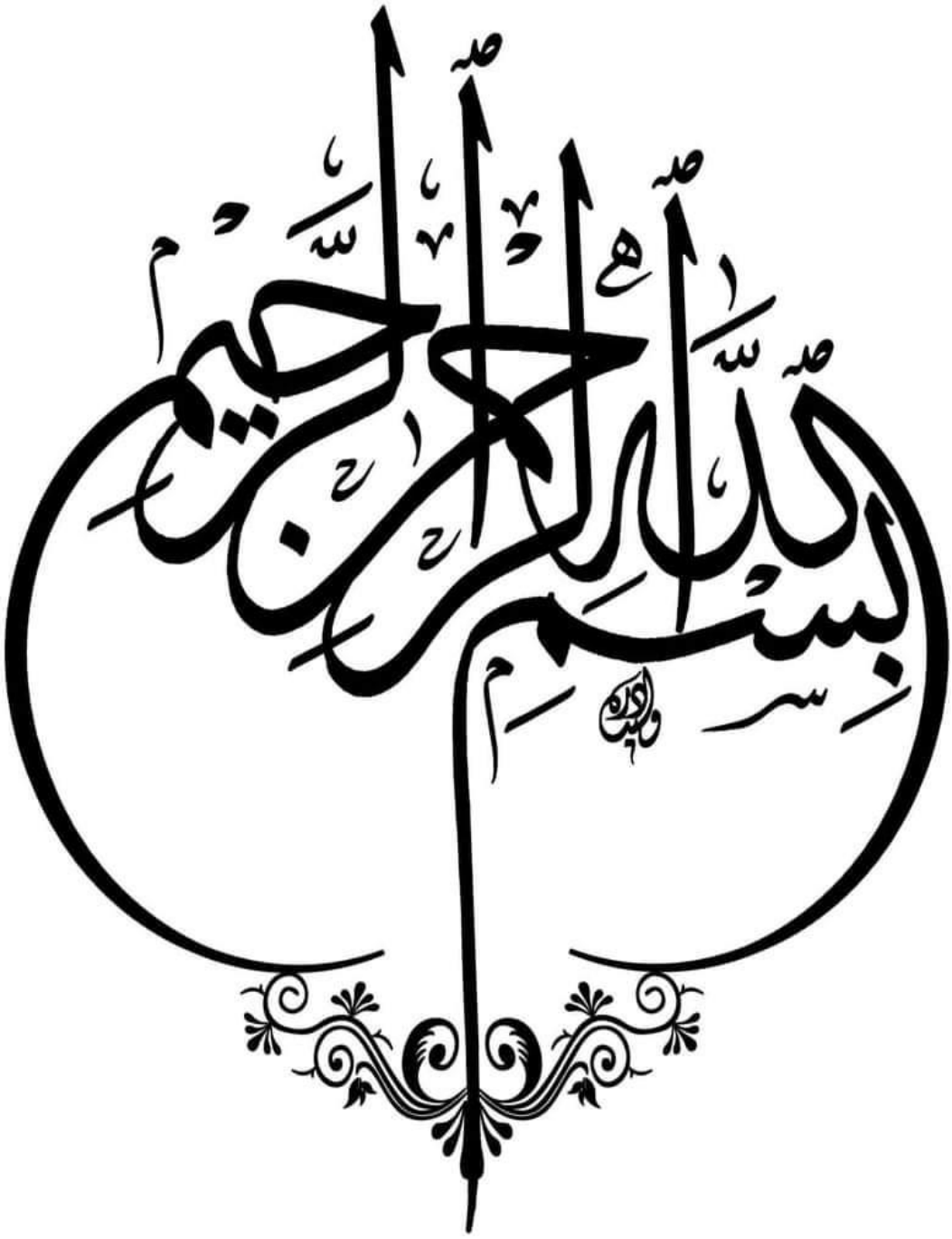
–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية مكي مني بسكرة–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
ملية مجنح

إشراف الدكتورة:
ليلى دامخي

السنة الجامعية: 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر عرفان

نحمد الله عز وجل الذي ألهمنا الصبر والثبات وأمدنا بالقوة والعزم على مواصلة مشوارنا الدراسي وتوفيقه لنا في انجاز هذا العمل، فنحمدك اللهم ونشكرك على نعمك وفضلك ونسألك البر والتقوى، ومن العمل ما ترضى والسلام على حبيبه وخليله الأمين عليه أزكى الصلاة والسلام.

شكرنا في المقام الأول لمن كان لهم الفضل في تربيتنا وتعليمنا إلى من نعتز بهما ونفتخر إلى من رسما لنا درب العلم والدينا.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في انجاز هذا العمل، بداية بالدكتورة المشرفة "ليلى دامخي" التي لا تسعني الكلمات لشكرها على ما قدمته من توجيهات ونصائح في إنجاز هذا العمل فجزاها الله عنا خير الجزاء.

وأتقدم بالشكر الكبير إلى تلاميذ عينة البحث الذين ساعدوني بكل رحب وسعة وحب، وكما لا أنسى أساتذتي في علم النفس جميعا لتشجيعهم لي بكل حب وعطاء في مشواري الجامعي

كما نتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين لاهتمام بمناقشة هذا العمل المتواضع

فهرس البحث

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
مقدمة	**1**
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث وإشكاليته	
أولا: تحديد مشكلة الدراسة	**6**
ثانيا: أهمية الدراسة	11
ثالثا: أهداف الدراسة	**11**
رابعا: مفاهيم الدراسة	12
خامسا: الدراسات السابقة	**13**
سادسا: فرضيات الدراسة	17
الفصل الثاني: العزو السببي التحصيلي	
تمهيد	**19**
أولا: العزو السببي	**19**
1) مفهوم العزو السببي	**19**
2) الفرق بين مركز الضبط والعزو السببي	**21**
3) النظريات المفسرة للعزو السببي	**24**
ثانيا: العزو السببي التحصيلي	**31**
1) مفهوم العزو السببي التحصيلي	**31**
2) أبعاد العزو السببي التحصيلي	**31**

3) علاقة العزو السببي بدافعية التحصيل عند الطلبة	**35**
4) التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي	**36**
5) أثر العزو السببي في سلوك الطلاب	39
6) برامج العزو السببي لخبرات النجاح والفشل	**43**
خلاصة	**50**
الفصل الثالث: توجهات الأهداف	
تمهيد	**53**
أولا: مفهوم الهدف	**53**
ثانيا: مفهوم توجهات الأهداف	**54**
ثالثا: نظرية توجهات الأهداف	**56**
رابعا: نماذج توجهات الأهداف	**59**
خامسا: معتقدات شائعة حول توجهات الأهداف	88
سادسا: مؤشرات توجهات الأهداف	89
سابعا: دور توجهات الأهداف في الدافعية نحو التعلم	92
ثامنا: العلاقة بين توجهات الأهداف والعزو السببي للنجاح والفشل	94
خلاصة	98
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	100
أولا: أهداف الدراسة الاستطلاعية	100
ثانيا: منهج الدراسة	100
ثالثا: مجتمع الدراسة وعينة البحث	101
رابعا: بناء أدوات الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية	102
خامسا: نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية	**111**

سادسا: المعالجة الإحصائية	111
الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
أولا: عرض نتائج الدراسة	113
ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	116
خاتمة	119
مقترحات الدراسة	121
مراجع الدراسة	123

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أنماط العزو السببي التي طورها واينر بناء على أبعاد الموقع والاستقرار والتحكم.	**25**
02	العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل.	**34**
03	السمات الأساسية للأعمال الأولى في إطار نظرية توجهات أهداف الإنجاز.	**63**
04	العلاقة بين أهداف الإنجاز وأنماط الإنجاز المتوقعة إتباع لمستوى الكفاءة المدركة.	**67**
05	النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز.	79
06	الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء مكوني الإقدام والإحجام.	79
07	توزيع أفراد العينة حسب الفرع والمستوى.	101
08	توزيع أنماط العزو السببي على فقرات المقياس.	103
09	تفريغ–استجابات– المحكمين لحساب صدق استبيان العزو السببي التحصيلي.	105
10	نتائج حساب ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية.	106
11	تفريغ استجابات المحكمين لحساب صدق استبيان توجهات الأهداف.	108
12	نتائج تطبيق التجزئة النصفية	109
13	نتائج العلاقة بين درجات التلاميذ على مقياس العزو السببي التحصيلي ودرجاتهم على استبيان توجهات الأهداف.	113
14	نتائج حساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.	114
15	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الهدف في بعد الإتقان.	114
16	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الهدف في بعد الأداء.	15

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تفسير الطلاب للفشل في الإختبارات	32
02	عوامل النجاح والفشل لدى الطالب	35
03	كيف تؤثر الدافعية في التعلم والسلوك	93

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس العزو السببي التحصيلي في صورته الأولية	127
02	استبيان العزو توجهات الأهداف في صورته الأولية	130
03	آراء الأساتذة المحكمين في مقياس العزو السببي التحصيلي واستبيان توجهات الأهداف	133
04	مقياس العزو السببي التحصيلي في صورته النهائية	134
05	استبيان توجهات الأهداف في صورته النهائية	137

* مقدمة:

يمر المتعلم في مواقف تعلمه بخبرات قد تكون فاشلة أو ناجحة وهذا النتاج للتعلم والأداء يجعل المتعلم يبحث عن مصادر لتفسير أسباب النجاح لديه أو الفشل، وهناك من يتأثر بالخبرات المتكررة ويجعل لذلك مصادر تختلف من متعلم إلى آخر، فمنهم من يوجهها نحو ذاتها وتصبح الإعزاءات في هذه الحالة داخلية ومنهم من يوجهها نحو الخارج والى مصادر خارج الذات وتصبح بذلك خارجية وهذه الحالة يعبر عنها بالعزو السببي.

وقد ذهب الباحثون بداية من واينر (Weiner) إلى وضع استدلالات سببية مختلفة يمكن أن يفسر بها المتعلمين نتائج أدائهم وهي الاستدلالات التي كثير ما تحكم السلوك اللاحق لدى المتعلم فقد تتجه نحو الايجابية وتؤثر بذلك على تحصيله وآدائه، وقد تتجه نحو السلبية وتؤثر بذلك سلبا على تحصيله.

وقد أثبتت الدراسة العلاقة بين العزو السببي بدافعية الانجاز الدراسي كدراسة غسان بركات وآخرون (2018) على عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين في محافظة اللاذقية. وأنه تم التوصل إلى نتائج في بوجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العزو للجهد ودافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة العاديين، بينما لم توجد علاقة بين دلالة إحصائية بين الاعزاءات الأخرى (القدرة، الحظ، صعوبة المهمة، العزو المختلط) ودافعية الانجاز الدراسي. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من (العزو للقدرة، العزو للجهد، العزو لصعوبة المهمة) ودافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة المتفوقين، بينما لم توجد علاقة ذات إحصائية بين (العزو للحظ، العزو المختلط) ودافعية الانجاز الدراسي. وأيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلبة العاديين وبين متوسطات درجات استجابات الطلبة المتفوقين على أبعاد مقياس العزو السببي (باستثناء العزو المختلط)

ووجود فروق على مقياس دافعية الانجاز الدراسي وهذه الفروق لصالح الطلبة المتفوقين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلبة الذكور وبين متوسطات درجات استجابات الطلبة الإناث على كل من مقياس العزو السببي ومقياس دافعية الانجاز الدراسي. (بركات وآخرون، 2018، ص 93)

وبناء على التفسيرات السببية يختار التلميذ مساره في التعلم فقد ينسحب وقد يقبل وقد يختار المهمات السهلة وقد يقبل التحدي وهذا ما يؤثر على نتائج أدائه وتحصيله. فهي أي التفسيرات مبنية على اعتقادات ومدركات عن الذات وعن النجاح وعن التعلم.

ويعد الاتجاه نحو الهدف من بين أهم المؤثرات التي تحكم مسار التعلم وتحدد طبيعته ونوعه لدى المتعلم وهي من المتغيرات الحديثة في السلوك الدافعي، وقد حددها الباحثون أمثال دفيك (Dweck) في توجهات هدفية نحو التعلم أي أنها تعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة، وتوجهات هدفية نحو الأداء وتعكس محاولة الفرد لتجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام ايجابية عنها وكذلك محاولة الفرد لإظهار قدراته وعدم فقدان الثقة بها.(رشوان، 2006، ص 126)

وإذا كانت العزوات السببية تحكم سلوكات التلاميذ وأداءاتهم اللاحقة ودافعيتهم نحو الأداء، فإننا محاولة البحث عن العلاقة بين المتغيرين أي بين العزو السببي التحصيلي في علاقته بالتوجهات الهدفية يشكل الدافع الأساسي للبحث الحالي.

ولقد قمنا بالبحث في متغيرات البحث نظريا وميدانيا وذلك وفق خطة منهجية مقسمة إلى فصول كالتالي:

- الجانب النظري للدراسة: ويضم ثلاث فصول، استلزم معالجتها مجموعة من المراجع المعدة لإثراء البحث نظريا.

- الفصل الأول: وفيه تناولنا التعريف بموضوع البحث واشكاليته، والذي اشتمل على ضبط لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، أهمية الدراسة، وأهداف الدراسة، كما تتضمن صياغة لمفاهيم الدراسة، وكذلك الدراسات السابقة، ثم فرضيات الدراسة.
- الفصل الثاني: والمعنون بالعزو السببي التحصيلي، والذي يتضمن تمهيدا، ثم مقسم إلى جزئين: أولا: العزو السببي تناولنا فيه مفهوم العزو السببي، والفرق بين مركز الضبط والعزو السببي، والنظريات المفسرة للعزو السببي، أما الجزء الثاني: وهو العزو السببي التحصيلي تناولنا فيه مفهوم العزو السببي التحصيلي، أبعاد العزو السببي التحصيلي، علاقة العزو السببي بدافعية التحصيل عند الطلبة، والتطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي، واثر العزو السببي في سلوك الطلاب، وأخيرا برامج العزو السببي لخبرات النجاح والفشل، كما ختمنا الفصل بخلاصة.
- الفصل الثالث: والمعنون بتوجهات الأهداف، والذي يتضمن تمهيدا، ثم مفهوم الهدف، مفهوم توجهات الأهداف، نظرية توجهات الأهداف، ثم نماذج توجهات الأهداف، ومعتقدات شائعة حول توجهات الأهداف، مؤشرات توجهات الأهداف، دور توجهات الأهداف في الدافعية نحو التعلم، وأخيرا العلاقة بين توجهات الأهداف والعزو السببي للنجاح والفشل، كما ختمنا الفصل بخلاصة.

أما الجانب الميداني للدراسة: والذي فيه تم عرض المنهجية المتبعة وانقسم إلى فصلين هما:

- الفصل الرابع: والمعنون بإجراءات الدراسة الميدانية، ويتضمن تمهيدا، الدراسة الاستطلاعية أهدافها، ثم منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينة البحث، بناء أدوات الدراسة وحساب خصائصها السيكوميترية، نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية، وأخيرا المعالجة الإحصائية، كما ختمنا الفصل بخلاصة.

- الفصل الخامس: والمعنون بعرض وتفسير نتائج الدراسة، وفيه قمنا بعرض نتائج الدراسة ثم تفسيرها ومناقشتها. وفي الأخير أنهينا الدراسة بخاتمة وصياغة أهم مقترحات الدراسة .

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث وإشكاليته

أولا: تحديد مشكلة الدراسة

ثانيا: أهمية الدراسة

ثالثا: أهداف الدراسة

رابعا: مفاهيم الدراسة

خامسا: الدراسة السابقة

سادسا: فرضيات الدراسة

أولا: تحديد مشكلة الدراسة

يعد التعلم حصيلة تفاعل بين المعلم والمتعلم لإحداث تغيير سلوكي مرغوب فيه لدى المتعلم، ويقاس التغيير المنشود بتحصيل التلميذ، فالتحصيل نتيجة للتعلم ونتاج للعملية التربوية، باعتباره معيارا أساسيا يتم من خلاله تحديد مقدار تقدم التلاميذ في الدراسة، فالتلميذ الذي يمر بخبرة تعليمية ناجحة قد ينسب نجاحه إلى عوامل يقوى على التحكم فيها مما يزيد من تكرار خبرة النجاح لديه، أما من يمر بتجربة تعليمية فاشلة قد يبرر فشله بعوامل خارجية عن سيطرته لا يقوى على تغييرها أو التحكم فيها مما يزيد من تكرار خبرة الفشل ويحول دون القيام بمحاولات أخرى لتفادي التعثر، وبالتالي يكون التحصيل الدراسي المتدني أو المرتفع معبرا عن تكرار مستمر لتجربة النجاح أو الفشل التي تعكس صورة الفرد لذاته وللعالم الخارجي.

فقد ينجح التلاميذ وقد يفشلون في أثناء عملية التعلم وعلى هذا فهم يحاولون تحديد أسباب النجاح والفشل وذلك بعزوها إلى عوامل عدة مثل صعوبة الامتحان أو اتجاهات المعلم نحوهم، أو عدم الرغبة بالدراسة لمادة معينة، وهذا ما يسمى بالعزو السببي لتوقعات نجاحهم أو فشلهم في تلك المهمات، وبالتالي فعملية العزو السببي تترك آثار تمثل في أن النجاح الذي يعزى إلى القدرة أو الجهد يؤدي إلى الاعتزاز وتقدير الذات، أما الفشل المنسوب إلى نقص الجهد يؤدي إلى الشعور باليأس، وبالتالي قد يجد التلاميذ أنفسهم مجبرون على البحث عن العوامل لإسناد وعزو نجاحهم أو فشلهم إليها بهدف الإعلاء من قيمة الذات وكسب مودة وحب أفراد العائلة والمجتمع في حالة النجاح وعدم تحمل المسؤولية وتبرير اللامبالاة في حالة الفشل.(غباري وآخرون، 2012، ص 192)

وفيما يتعلق بعزو التلاميذ لنتائج لتحصيلهم يذهب واينر (Weiner1971) إلى القول: بان حاجة التلميذ إلى الفهم هي التي تقود إلى التساؤل عن أسباب نجاحه أو فشله في التعلم المدرسي، ويرى أن التلاميذ في مختلف مواقعهم يحاولون أن يوضحوا

لماذا يحصل ما حصل؟ أو لماذا يحصل بالصورة التي حصل عليها؟ وذلك من اجل أن يعزوها أو يردوها إلى أسباب معينة، لذلك قد يحاول التلاميذ تفسير درجاتهم بذكر عوامل كثيرة مثل الجهد والقدرة العقلية والحظ ووضوح التعليمات وغيرها من الأسباب.(أبو حويج، أبو مغلي، 2004، ص151)

فالعزو السببي هو عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية غير قابلة للتحكم بها مثل الحظ ومساعدة الآخرين حيث لا يزيد من توقع التلميذ للنجاح في المهام المستقبلية، وعزو الفشل لعوامل ثابتة داخلية غير قابلة للتحكم مثل القدرة المتدنية والجهد كسمة تؤدي إلى نقصان الدافعية حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية، أما عزو الفشل لعوامل غير ثابتة خارجية غير قابلة للتحكم مثل الجهد كحالة وصعوبة المهمة، يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ أن هذه الأسباب غير ثابتة ويدرك انه يستطيع إذا حاول. (دخول، 2014، ص15)

بحيث أن الدافعية عند التلميذ مهمة جدا تلعب دورا أساسيا في التفوق بجميع مجالاته فتشير الدافعية إلى مجموعة من الظروف الخارجية والداخلية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وكذلك تساعده على إعادة توازنه.

ويؤثر نمط العزو السببي في سلوك التلاميذ في جوانب عدة منها الجانب الانفعالي والجانب الأدائي والجانب النفسي والمدرسي، وخاصة عندما يكون العزو داخليا، حيث ينعكس ذلك على مفهوم الذات بالنسبة لديهم مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وأقدر على اتخاذ قرارات شخصية في مختلف مجالات الحياة.

وتوصلت دراسة جروف و برجمان (1982) إلى أن الطلاب ذوي خبرات النجاح يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى القدرة والجهد بينما الطلاب ذوي خبرات الفشل يعزون

فشلهم إلى صعوبة المهمة أو الحظ؛ فضلا عن تناقص الدافعية بتكرار النجاح لدى ذوي خبرات الفشل. (غسان وآخرون، 2018، ص 96)

ولا ريب في أن خبرات الفشل أو النجاح المقترن بنمط معين من العزو السببي تؤثر على دافعية التلميذ نحو الانجاز، فمن التلاميذ الذين يعزون نجاحهم إلى القدرة أو حتى بذل الجهد كعوامل ذاتية يقدمون على مهمات التعلم بثقة وينخرطون في التعلم بدافعية الحصول على تحصيل جيد في مسارهم الدراسي. وبينت دراسة عبد الله بن طه الصافي عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز (دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها) نتائجها أن الطلاب المتفوقين ذوي دافعية الانجاز المرتفع قد عزوا نجاحهم إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار، بينما الطلاب المتأخرون دراسيا ذو دافعية الإنجاز المنخفض قد عزوا فشلهم إلى المزاج، والحظ والمعلم كما سبق، وبينت هذه الدراسة أن الطلاب المتفوقين ذو دافعية إنجاز مرتفع قد عزوا نجاحهم إلى القدرة والجهد.(طه الصافي، 2000، ص 80.(

فمرتفعي التحصيل يفضلون المهام التي يستطيعون النجاح فيها، لأنهم يعتقدون أن النجاح يرجع إلى قدرة عالية وجهد مبذول، أما الفشل فانه يمكن أن يكون بسبب الحظ السيئ أو صعوبة الامتحان ومن ناحية أخرى فان منخفضي التحصيل يميلون إلى تجنب النجاح المرتبط بالعمل الروتيني؛ لأنهم يميلون إلى الشك في قدراتهم، و يفترضون أن النجاح مرتبط بالحظ، أو أي من العوامل خارج سيطرتهم.

ويندرج التوجه نحو الهدف ضمن المتغيرات الدافعة التي تحكم سلوك التلميذ واختياراته للأداء، فالتوجه نحو الهدف يعرفه الزغول (2006): بأنه نظرة مستقبلية يسعى الفرد في الوصول إليها، تتطلب مزيد من الجهد لتحقيقها فضلا عن المهام التي يسعى إلى انجازها.(شنشول، 2019، ص15)

غير أن هناك من يتوجه نحو الهدف فيتوجه بدافع إتقان الأداء على خلاف آخرين فهم يتجهون بدافع الأداء، يعني من يتجه بدافع الإتقان يهدف الفرد فيه لزيادة كفاءته لتعلم شيء جديد، ومن يتجه بدافع الأداء يهدف فيه الفرد لإظهار الكفاءة في ضوء كفاءة الآخرين.

وتشير التوجهات الهدفية إلى مقاصد أو أسباب سعي التلميذ لتحقيق حالة من الانجاز لتعزيز معارفه ومهاراته وكفاياته باعتبارها مؤشر قوي لسلوكه وأدائه.

ومن التوجهات الهدفية التي تميز هدف التلاميذ أهداف الأداء وأهداف الاتقان، تركز أهداف الإتقان على تفضيل تحديات العمل والدافعية العالية والتحمل أثناء المشاركة في المهمة، وبذل الجهد أثناء الدراسة والاستمرار في مواجهة العقبات. وأهداف الأداء ويميل أصحاب هذا النمط إلى مقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويرغبون في إبراز قدراتهم وإظهارها ويستدل الفرد على قدراتهم في ضوء أداء الأفراد الآخرين أو بمستوى تحقيق النجاح بغض النظر عن سهولة المهمة أو صعوبتها.

فمن الدراسات السابقة دراسة لبنى جديد أنماط التوجهات الهدفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على عينة من الطلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين) وقد كانت النتائج على النحو الأتي: وجدت علاقة ارتباط ايجابية بين درجات التحصيل الدراسي وأهداف الإتقان والأداء، وعلاقة ارتباط سالبة مع أهداف التجنب.

لم توجد فروق في نمط التوجه نحو أهداف الأداء تبعا لمتغيري التخصص الدراسي، والتقدم في السنوات الدراسية بينما وجدت فروق تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

لم توجد فروق في نمط التوجه نحو أهداف الإتقان تبع لمتغيري الجنس والتقدم في السنوات الدراسية، بينما وجدت فروق تبعا للتخصص الدراسي ولصالح التخصص الأدبي. ولم توجد فروق في نمط التوجه نحو أهداف التجنب تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص الدراسي والتقدم في السنوات الدراسية.(جديد، 2019، ص349(

دراسة واسر وآخرون علاقة توجهات الانجاز الهدفية بالتحصيل الدراسي من خلال ثلاثة أنماط للتلاميذ في كيامبو، وتم التوصل لنتائج الدراسة إلى إقرار ارتباط كافة التوجهات الهدفية بالتحصيل الدراسي وكان الارتباط الأعلى مع التوجه نحو أهداف الأداء.(جديد، 2019، ص ص ،356(355

وإذا كان التوجه نحو الإتقان يرتبط بإتقان الفرد لمهارات التعلم والثقة بالنفس والقدرات والتحكم في طرق التعلم والجهد المبذول في تطبيق أدوات التعلم، والتوجه نحو الأداء يرتبط بمصادر خارجية ومنها المهمة بسبب الاعتقاد بعدم التمكن.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

- هل هناك علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

ويندرج تحت التساؤل الرئيسي التساؤلات الجزئية التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الإتقان؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات اهداف الانجاز في بعد الأداء ؟

ثانيا: أهمية الدراسة

- يعد البحث في العزو السببي وتوجهات الأهداف حديث حداثة هذه المفاهيم في الدراسات النفسية والتربوية.
- أهمية المتغيرات العزو السببي وتوجهات الأهداف من حيث أن المعتقدات الدافعية تعد مؤشرات هامة للنجاح أو الفشل الدراسي.
- يمكن أن تفيد الدراسة الحالية التلاميذ في توجيه عزواتهم توجيها ايجابيا وزيادة دافعيتهم للتعلم والنجاح الدراسي وبذل الجهد وتطوير مهارات التعلم.
- يمكن أن تفيد المشرفين على شؤون التربية في تبني طرق واستراتيجيات تساعد التلميذ على بناء معتقدات ايجابية عن نجاحهم وفشلهم وتفسيرات عزواتهم ايجابيا بما يمكن أن يؤثر على اختيار توجهات نحو اتقان التعلم.

ثالثا: أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- الكشف عن العلاقة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- الكشف عن العلاقة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات اهداف الانجاز في بعد الإتقان.
- الكشف عن العلاقة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات اهداف الانجاز في بعد الأداء.

رابعا: تحديد مفاهيم الدراسة

1) العزو السببي التحصيلي:

هو ميل التلاميذ لعزو نجاحهم أو فشلهم الاكاديمي إلى مجموعة العوامل التي يفترض التلميذ بأنها السبب في خبرة النجاح أو الفشل.(الزغول، 2002، ص236)

ويمكن تعريفه حسب الدراسة الحالية على انه ما ينسب إليه التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي وحددت بـ: القدرة، الجهد، الحظ، المهمة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس العزو السببي ل "ليفكورت".

2) توجهات الأهداف:

عرفه بنترتش (pintrich 2010) بأنه مفهوم يوضح كيفية تفسير أداء الأفراد في عملية التعلم واستجاباتهم بمواقف الانجاز الأكاديمي في ضوء الغايات الأساسية الذاتية للفرد المتعلم والتي تحدد معتقداته السببية عن تعلمه وصولا إلى تحقيق التمكن والإتقان في أداء المهمات المختلفة.

مفهوم يشير إلى الغايات والطرائق المختلفة التي يستعملها الفرد المتعلم في الاندماج في عملية التعلم وما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من أداء المهمة والوصول إلى تحقيق الانجاز النوعي الأكاديمي فيها والوصول إلى الهدف المنشود الذي يعبر عن تمثيلات معرفية لما يحاول الفرد انجازه. (جواد راضي، 2015، ص128)

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استبيان توجهات الأهداف المستخدمة في الدراسة الحالية.

2-1) توجهات أهداف الإتقان:

فقد عرفت دويك هدف الإتقان: هو العمل على تنمية كفاءة الفرد عن طريق اكتساب مهارات جديدة وإيجاد التعامل مع مواقف جديدة. (رماح، لقصاص، 2018/2017، ص19(

ويعرف إجرائيا: بأنه رغبة الفرد في العمل على تنمية وتطوير قدراته عن طريق تعلم مهارات وأساليب جديدة وإظهار القدرة الكافية من الفهم وتحسين الأداء.

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استبيان توجهات الأهداف في بعد الإتقان المستخدمة في الدراسة الحالية.

2-2) توجهات أهداف الأداء:

أما توجه هدف الأداء عرفته دويك: بأنه استعراض الكفاءة والثبات قيمة الذات من خلال السعي للحصول على أحكام محببة وتجنب الأحكام السلبية. (رماح، لقصاص، 2018/2017، ص 20)

ويعرف إجرائيا: هو كل ما يظهر على التلميذ من رغبة للحصول على درجات وأحكام تقييم الأداء أمام الآخرين. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استبيان توجهات الأهداف في بعد الأداء المستخدم في الدراسة الحالية.

خامسا: الدراسات السابقة

- دراسة (**Hau et Salili 1990**):

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العزو السببي لتحصيل ومفهوم التوقع توجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان/ أهداف الأداء) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الصينيين بهونج كونج، وتكونت عينة الدراسة من (603) تلميذ تلميذة، (334) تلميذ، (269) تلميذة، بالصفوف الثاني والرابع والسادس ابتدائي بمتوسط عمر 8، 10,2، 12,3 سنة على الترتيب. طبق عليهم مقياس لتوقع النتائج ومقياس لتوجهات أهداف الانجاز ومقياس للعزو السببي للتحصيل وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى:

- تميز التلاميذ مرتفعي التحصيل بارتفاع مستوى التوقع بنواتج الأداء في الاختبار وارتفاع مستوى أهداف الإتقان.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في أهداف الأداء.

- وجود فروق دالة إحصائيا في أهداف الإتقان راجعة لتأثير متغير العمر في صالح التلاميذ الأكبر سنا.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان والأداء في الاختبار وتوقع النجاح والعزو الداخلي.
- التلاميذ أصحاب أهداف الأداء يعزون نتائج أدائهم للمتغيرات غير القابلة للضبط بينما يعزوا التلاميذ أصحاب أهداف الإتقان نتائج أدائهم للعوامل الداخلية والقابلة للضبط. (رشوان، 2006، ص 165.(

 دراسة (:(**schutrz et lamehart 1994**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأهداف بعيدة المدى، توجهات أهداف الانجاز واستخدام استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة 166 طالب (73 طالب، 93 طالبة لمتوسط عمر قدره 22,39 سنة) وتم التطبيق في مجموعات يتراوح العدد فيها من 5 إلى 25 طالب.

وثم سؤال الطلاب عن أهدافهم التعليمية بعيدة المدى، ثم طبق عليهم نسخة مختصرة من قائمة استراتيجيات التعلم والاستذكار (LASSI) تقيس (الدافعية، تجهيز المعلومات، إستراتيجيات الاستعداد للاختبار).

وتوصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى أن:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أي من متغيرات الدراسة.
- وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين معدل درجات وكلا من (الدافعية، الاستعداد للامتحان، إدارة الوقت، استراتيجيات تجهيز المعلومات). (رشوان، 2006، ص 167)

 دراسة المنيزل (1995):

أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (678) معلما

ومعلمة، كان منهم (328) معلما و(350) معلمة. أختيروا عشوائيا من معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها في محافظات عمان، والزرقاء، وإربد، والمفرق، وجرش، والبلقاء، والكرك. واستخدام الباحث في دراسته مقياس المسؤولية عن تحصيل الطالب من إعداد جوسكي (Guskey)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين عزو نجاح الطلاب وفشلهم من قبل المعلمين ومتغير الجنس، إذ تميل المعلمات إلى عزو مسؤولية النجاح والفشل إلى أسباب داخلية تعود إليهن، بينما يميل المعلمون إلى عزوها إلى أسباب خارجية. (غباري وآخرون، 2012، ص 198)

- دراسة السيد عبد الدايم عبد السلام سكران (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاختلافات في توجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء، هدف تجنب العمل) باختلاف أسباب العزو السببي والجنس، وتكونت فيها عينة الدراسة من (263) طالبا (115 ذكر، 148 أنثى) بالصف الأول الثانوي، واستخدام فيها مقياس توجهات أهداف الانجاز الذي أعده نيكولز وآخرون 1989، ومقياس للعزو السببي.

وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي من أهداف الانجاز.
- وجود ارتباط دال إحصائيا بين أهداف الإتقان وكل من الجهد والحظ كسببين من أسباب عزو النجاح بينما لم يوجد ارتباط بين أهداف الإتقان وكل من القدرة والمقرر.
- وجود ارتباط دال إحصائيا بين أهداف الأداء وكل من القدرة والمقرر كسببين من أسباب عزو النجاح بينما لم يوجد ارتباط بين أهداف الأداء وكل من الجهد والحظ.

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين أهداف الإتقان وكل من الجهد والحظ كسببين من أسباب عزو الفشل بينما لم يوجد ارتباط بين أهداف الإتقان وكل من القدرة والمقرر. (رشوان، 2006، ص ص 167، 168)

- دراسة (**Elliot et church 1997**):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء/ الإقدام، أهداف الأداء/ الإحجام) وبين دافعية الانجاز والخوف من الفشل وتوقعات الكفاءة والدافعية الداخلية ومستوى التحصيل لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (204) مشارك (82 طالب، 122 طالبة) بجامعة روشيستر بمتوسط عمر 20 سنة، واستخدم في الدراسة لقياس توجهات أهداف الانجاز مقياس يتضمن 18 عبارة –بواقع 6 عبارات لكل نوع من أهداف الانجاز– من نوع التقدير الذاتي حيث يحدد الطالب مدى انطباق العبارة عليه من خلال التدريج ذو 7 اختيارات يبدأ من لا تنطبق تماما إلى تنطبق تماما وبعد تطبيق أدوات الدراسة وعن طريق معاملات الارتباط وتحليل المسار.

أشارة الدراسة في بعض نتائجها إلى:

- وجود علاقات ارتباطية دالة موجبة بين أهداف الإتقان وبين دافعية الانجاز وتوقعات الكفاءة وأهداف الأداء/ الإقدام، ووجود علاقات موجبة دالة بين أهداف الأداء/ الإقدام وبين الخوف من الفشل وأهداف الأداء/ الإحجام. وكانت العلاقة بين أهداف الأداء/ الإقدام وبين دافعية الانجاز وتوقعات الكفاءة موجبة دالة ولكنها ضعيفة، ووجدت علاقة ارتباطية دالة بين أهداف الأداء/ الإحجام والخوف من الفشل وكانت العلاقة بين أهداف الأداء/ الإحجام وبين توقعات الكفاءة علاقة سالبة دالة.

- وجود تأثيرات موجبة لأهداف الإتقان على الدافعية الداخلية ولأهداف الأداء/ الإقدام على معدل الدرجات التراكمي وجود تأثيرات سالبة لأهداف الأداء/ الإحجام على الدافعية الداخلية والمعدل التراكمي للدرجات.
- حصل على أقل معدل للدرجات الأفراد أصحاب بروفيل منخفض إتقان/ منخفض أداء إقدام بينما كان أفضل معدل للدرجات في حالة الأفراد أصحاب بروفيل مرتفع أداء إقدام/ منخفض إتقان، في حين كانت الدافعية الداخلية أفضل ما يمكن لدى الأفراد أصحاب بروفيل "مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام". (رشوان، 2006، 169)

سادسا: فرضيات الدراسة

1) الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2) الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الإتقان.
- توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الأداء.

الفصل الثاني: العزو السببي التحصيلي

تمهيد

أولا: العزو السببي

1)مفهوم العزو السببي

2)الفرق بين مركز الضبط والعزو السببي

3)النظريات المفسرة للعزو السببي

ثانيا: العزو السببي التحصيلي

1)مفهوم العزو السببي التحصيلي

2)أبعاد العزو السببي التحصيلي

3)علاقة العزو السببي بدافعية التحصيل عند الطلبة

4)التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي

5)أثر العزو السببي في سلوك الطلاب

6)برامج العزو السببي لخبرات النجاح والفشل

خلاصة.

تمهيد:

يعد العزو السببي من بين أهم المتغيرات التي تفسر السلوك الإنساني، وقد حظي باهتمام الباحثين كون العزو السببي ذو أهميه بالغة في فهم وتحديد وتقييم سلوك الفرد وما يمر به من مواقف وأحداث، وبالتالي يعزوها لعوامل شخصية أو عوامل بيئية حيث ما يصدر الفرد من تصرفات تعود لإدراكه وفهمه للموقف، فالعزو السببي يؤدي دورا جوهريا أساسيا في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية من خلال ما يقوم به من تأثير على تعليل الظواهر وإدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة، وهذا ما يجعله منبئا هاما في تفسير السلوك في المواقف المختلفة. ويمثل العزو السببي أحد العمليات الرئيسية التي تهدف إلى إعطاء معنى لإحداث العالم الخارجي والداخلي، كما أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح والفشل دورا هاما لفهم كيفيه تأثير توقعات التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي، لذا تحاول نظرية العزو السببي التركيز على كيفية تفسير التلاميذ لنجاحهم أو فشلهم.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم العزو السببي ومفهوم العزو السببي التحصيلي، ثم عرض الفرق بين مركز الضبط والعزو السببي، ثم أهم النظريات المفسرة للعزو السببي، وأبعاد العزو السببي التحصيلي، وعلاقة العزو السببي بدافعية التحصيل عند الطلبة، ثم أهم التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي، وكذلك أثر العزو السببي في سلوك الطلاب، وأخيرا برامج العزو السببي لخبرات النجاح والفشل.

أولا: العزو السببي:

1) مفهوم العزو السببي:

يعد مفهوم العزو مفهوما مهما من مفاهيم المعرفة الاجتماعية وسنتناول في هذا الصدد عده تعريفات التي قدمت لهذا المفهوم.

يشير العزو: إلى قدرة الفرد على التسليم بوجود عديد من المعارف والمشاعر والنوايا لدى الآخر والاعتماد عليها في تفسير سلوكه والتنبؤ به.

ويشير طريف شوقي (2003) إلى أن مفهوم العزو: يعني بمحاولات الفرد لفهم وتفسير أسباب سلوكه وسلوك الآخرين كمقدمة ضرورية للتنبؤ بدرجات متفاوتة من الدقة به بالإضافة إلى إمكانية التحكم النسبي فيه.

ويعرفه بارك (2009): بأنه الطريقة التي يفسر بها الفرد أسباب السلوكيات المختلفة. (عطوية، 2015، ص ص 50،51)

وتعددت المفاهيم التي تناولت العزو السببي وذلك تبعا لتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يدلى بها التلاميذ عن مستوى أدائهم، فقد أورد العديد من الباحثين عدة تعريفات مختلفة منها:

- واينر (Weiner 1964):

أول من طور نظرية العزو السببي حيث انطلق من فكره أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة ما بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق، إن الأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة وكذلك يبذلون جهدا أكثر على المهام التحصيلية. بالإضافة إلى ذلك أن واينر و ككلا (Weiner and KuKla) وجدوا بأن تأثيرات متغيرات المهمة ليست منتظمة، أن النجاح على المهام الصعبة يولد ثقة واحترام لدى الفرد أكثر من النجاح على المهام السهلة.

فقد بدأت التطورات المبكرة لنظرية العزو السببي لدى واينر بتحديد الأسباب الرئيسية الأربعة التي يعزو الفرد إليها نجاحه أو فشله وهي القدرة، الجهد ،صعوبة المهمة، والحظ. وإن خصائص توجهات هذه الأسباب التي حددت والتي تؤثر على السلوك عرفت مع ربطها بردود الأفعال العاطفية التي يصدرها الفرد والتي تعتبر كدافعيه للسلوك أيضا. (يوسف قطامي، 2005، ص319)

- Rotter (1966):

إدراك الفرد بأن أفعاله وتصرفاته تأتي نتيجة عوامل خارجية مثل الحظ والصدفة والقدر أو نتيجة تأثير الآخرين أو داخلية كالجهد والقدرة.

- Lefcourt (1966):

توقع معمم يقوم في ضوئه الفرد بعزو نتائج سلوكياته والأحداث التي يتعرض لها إلى عوامل خارجية كالحظ والصدفة والقدر أو عوامل داخلية مثل جهود الفرد وذكائه. (حسين، 1987، ص05)

- هارفي وويري:(1981)

العزو السببي على أنه استنتاج يهدف إلى تفسير الأحداث الحياتية اليومية، ويعني هنا أن الأفراد يميلون إلى تفسير ما يواجهونه في حياتهم اليومية من مواقف نجاح أو فشل قد مروا بها.

- يعرفه عبد الله وخليفة:(2001)

مصطلح العزو بأنه إدراك أو استنتاج السبب، أي نسبة وعزو السبب إلى مصدر معين، حين يقوم الفرد بعملية العزو ولكي يفهم أو يتنبأ ويتحكم في العالم من حوله أو لكي يبرر أفعاله وسلوكه أو لكي يمكنه من التوافق النفسي والاجتماعي في الوسط الذي يعيش فيه. (عطية، 1999، ص59)

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة العزو السببي: هو عبارة عن تفسير أو عزو النجاح أو الفشل الذي يواجهه الفرد في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة إلى أسباب مختلفة.

2) الفرق بين مركز الضبط والعزو السببي:

بالرغم أن مفهومي مصدر الضبط والعزو السببي يبدوان متشابهان إلا أنه يوجد نوع من الخلط بين هذين المفهومين، لذلك كان لزاما الإشارة إلى الفرق بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي ولو بقدر قليل حيث يتجلى هذا الفرق كالأتي:

من الناحية اللغوية مركز الضبط يقابله Locuso of control وصاحب هذا المصطلح هو جوليان روتر J. Rotter(1954)، أما العزو السببي يقابله Attribution

وصاحب المصطلح هو هايدر Heider (1958) بمعنى أن مركز الضبط كمفهوم ولد قبل مصطلح العزو السببي.

مصدر الضبط مستقل عن التعزيز الذي يحصل عليه الفرد في موقف خاص، كما يبين نوسير وآخرون Nuisier et al (1994) أن مصدر الضبط "هو اعتقاد عام مستقر معد قبل التوصل إلى النتيجة فهو ليس متصل بوضعية خصوصية ما وقع يرجع أو لا يرجع". في حين أن العزو السببي هو تفسير لهذا الموقف (أي بعد حصول الفرد على المعزز السلبي كان أو ايجابي) أي البحث عن أسباب وقوع الحدث سواء كان لأسباب شخصية أو غير شخصية حيث تتكون لدى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في استجابته لها. (أمحمدي، 2013/2012، ص 72)

يشير مصدر الضبط إلى وجود أو غياب (ضبط داخلي أو ضبط خارجي) لعلاقة بين السلوك وأميزه شخصية أو خاصية شخصية والتعزيز، في حين أن العزو السببي يحدد مصدر السبب المدرك للتعزيز بغض النظر عن التحكم الممارس من طرف الفرد.

يعتبر العزو السببي أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه (أي تفكيره وشعوره وتصرفه) وسلوكات الآخرين، كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة اليومية وتفسيرها لأسباب شخصية أو غير شخصية، ويكون مغطى بالدفاع الذاتي حيث يميل الفرد إلى تفسير نجاحه إلى ذاته، والفشل إلى عوامل غير شخصية، حيث تنظر نظرية العزو السببي إلى البشر من منظور يحث الأفراد عن فهم العالم المحيط بهم، ومحاولتهم تحقيق الذات والحفاظ عليها والسيطرة على البيئة، فالفرد لا يكتفي بمجرد الملاحظة العابرة لسلوك الآخرين لكن يحاول عادة فهمه، وما تهتم به هذه النظرية ليس طبيعة الفعل في حد ذاته وإنما النظرة الذاتية لما وراءه من عوامل مسببة للفعل أو تلك التي هيأت لوقوعه.

في حين نجد أن مركز الضبط يركز على اعتقاد الفرد على إمكانيته في التحكم في الأحداث حيث لا يكتفي بتقديم التفسيرات لهذه الأحداث فقط، وإنما يشمل مدى قدرته أو عدم قدرته في التحكم فيها، فهو بذلك يحدد مسؤوليته أو عدمها اتجاه ذلك مسبقا بناء على الخبرات السابقة والتوقع حول موقف معين أو في مجموعة من المواقف. (أمحمدي، 2013/2012، ص 73)

يرتبط مصدر الضبط الداخلي– الخارجي بالمعززات في حين يرتبط العزو السببي بالسلوكيات وقد لقي هذا المفهوم اهتمام عالم النفس هايدر Heider(1958) الذي اهتم بالعوامل المفترضة من قبل الأفراد لتحليل سلوكهم وتفسيره، حيث يعزو الأفراد سلوكهم إما إلى عوامل داخلية مثل خصائص الشخصية، أو إلى علامة خارجية تتعلق بالمواقف الاجتماعية. فرغم هذا الاختلاف إلا أنه توجد علاقة بين مركز الضبط والعزو السببي أوضحها بشير معمرية سنة (2009) في فكرة السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية فالأولى حسب هايدر Heiderيظهر تأثيرها في تلك المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة مجهوده الخاص وسيماته الشخصية. كما أنها من ناحية أخرى تشمل اعتقادا راسخا لدى الفرد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة وبين شعور الفرد بالمسؤولية الشخصية لما يحدث، وتسمى العزو السببي الشخصي.

أما السببية غير الشخصية فتشير إلى المواقف التي لا يقصد فيها الشخص أن ينتج فعلا سلوكيا معينا، بل إن الفعل السلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادته، أي أن أسبابه قوى خارجية بيئية وليس للفرد فيها أي دخل وبالتالي فهو يعتقد بعدم وجود علاقة بين السلوك والاستجابات البيئية وتسمى هذه الحالة بالعزو السببي غير الشخصي. (أمحمدي، 2013/2012، ص 74)

3) النظريات المفسرة للعزو السببي:

انطلقت نظرية العزو السببي لعالم النفس الأمريكي واينر (Wiener) من مجموعة من النظريات والبحوث التي شكلت الإطار العام لهذه النظرية ومن هذه النظريات ما يلي:

- نظرية واينر (Wiener) :

صاغ بيرنارد واينر عام (1971) نظريته التي ترتكز على جانب محدد من السلوك مقارنة بالنظريات والنماذج الأخرى في العزو والتي صاغها كيلي وجونز؛ حيث يركز واينر على التفسيرات التي نصل إليها عند محاولة تفسير أسباب النجاح والفشل في المهام المختلفة الموكل إليها تنفيذها، وعلى الرغم من تركيزها على جانب محدد من السلوك إلا أنها تعد من أهم النظريات المفسرة للعزو. (عطوية، 2015، ص70)

ويرى واينر أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة والجهد والمعرفة والحظ والمزاج والاهتمامات ووضوح التعليمات، هذا ويصنف واينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى: وتتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد، وقد يكون داخلا أو خارجا، فالطالب قد يعزو نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية مثل الاستعداد والقدرات أو عوامل خارجية مثل تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة. وفي حين يعزو أسباب فشله إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو لأسباب خارجية مثل صعوبة الامتحان أو تحيز المعلم .(حمودة، 2016/2015، ص 29)

المجموعة الثانية: وتتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو الاستعداد، فانه

سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل، أما إذا عز سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل تقلب المزاج أو الحظ فإنه يتوقع تغير مثل هذه العزوات في المستقبل.

المجموعة الثالثة: وتتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة فإذا عزى الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فانه يشعر بالفخر والاعتزاز والغرور، ويتوقع النجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة، أما إذا عزى نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط والسيطرة فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل. (حمودة، 2016/2015، ص 30)

من جهة أخرى فإذا عزى الطالب فشله إلى عوامل داخلية قابلة للضبط والسيطرة كعدم الاستعداد الكافي مثلا، فإنه يشعر بخيبة الأمل والخجل، ويتوقع تغير ذلك في المستقبل، أما إذا عزى فشله إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنه يشعر بالعجز والاستسلام والإحباط وعدم القدرة على التغيير. (حمودة، 2016/2015، ص 30)

وفي هذا السياق طور واينر (1979) نموذجا للعزو السببي حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم (01): يمثل أنماط العزو السببي التي طورها واينر بناءا على أبعاد الموقع والاستقرار والتحكم

نمط العزو	داخلي		خارجي	
يمكن التحكم به	ثابت	متغير	ثابت	متغير
	الجهد المعتاد	الجهد الآني	تحيز المعلم	مساعدة الآخرين
لا يمكن التحكم به	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ

يشير الجدول السابق إلى تصنيف أنماط العزو إلى ثلاثة أبعاد وهي الموقع والاستقرار والتحكم، وعلى ذلك فمن الأسباب الداخلية، القدرة وهي مستقرة ولا يمكن التحكم بها، والجهد المعتاد ثابت ويمكن التحكم به، والجهد الآني وهو متغير يمكن التحكم به، وتحيز المعلم وهو ثابت ويمكن التحكم به ومساعدة الآخرين وهو متغير ويمكن التحكم به.

ويتضح مما سبق أن الأبعاد السببية الثلاثة لواينر (Wiener) ذات صيغة تفاعلية نشطة، ويعتقد بأن لها تضمينات هامة في الدافعية، فعلى سبيل المثال يرتبط بعد موقع الضبط (داخلي/ خارجي) بمشاعر الذات، فإذا كان عزو النجاح والفشل يعود إلى عوامل داخلية النجاح يؤدي إلى شعور بالزهو والافتخار، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية، بينما يؤدي الفشل إلى التقليل من تقدير الذات، ويرتبط بعض الاستقرار (ثابت/ متغير) بالتوقعات حول المستقبل، فعندما يعزو الطالب فشله إلى عوامل مثل صعوبة المادة فإنه يتوقع أن يفشل في المادة في المستقبل، ولكنه حين يعزو نتائج التعلم إلى عوامل متغيرة غير مستقرة مثل المزاج والحظ، فإنه يتوقع أن يأمل بحدوث تغيرات في المستقبل عندما يواجه مهمات مشابهة، وأخيرا يرتبط بعد التحكم وعدم التحكم بانفعالات مثل الغضب والخجل، فإذا فشل الطالب في عمل يمكن التحكم به، فذلك يؤدي إلى الشعور بالذنب أو الخجل أما إذا نجح فذلك يؤدي إلى الشعور بالفخر، وربما يؤدي الفشل في مهمة ما غير قابلة للتحكم والسيطرة إلى الغضب، بينما يؤدي النجاح إلى الشعور بالحظ والامتنان. (غباري وآخرون، 2012، ص 194)

- نظرية هيدر Hieder):) لعالم النفس المبتدئ :

أسس فريتز هيدر هذه النظرية عام (1958) حيث كان مهتم بالظواهر السببية أو الطريقة التي يكتشف بها الأفراد في حياتهم اليومية مسببات الأشياء.

ويفترض هيدر أننا نسعى دائما للكشف عن الأسباب التي تقف وراء سلوكنا وسلوك الآخرين، وقد تكون هذه الأسباب أسباب داخلية خاصة بالفرد أو خارجية خاصة بالبيئة، ويطلق على هذه التفسيرات السببية للسلوك مصطلح العزو، وليس بالضرورة أن تكون هذه التفسيرات دقيقة أو صادقة بالمفهوم العلمي للتفسير، ومن المهم أن نشير إلى أن اهتمام نظرية العزو لا ينصب بشكل أساسي على الأسباب الحقيقية للسلوك وإنما يرتكز على الاستنتاجات الملاحظة عن هذه الأسباب. وعلى الرغم من اهتمام هيدر بعزو الأحداث المختلفة، إلا أن اهتمامه الأساسي كان مرتكزا على إدراك السلوك الاجتماعي.

وقد أشار هيدر إلى عدد من المسلمات التي قام عليها هذا النموذج قوامها أنه:

- لدى الناس ميل أصيل لفهم وتفسير العالم، والكشف عن دوافع وأسباب سلوكهم وسلوك الآخرين.
- يقترح الناس ويتبنون نظريات سببية بسيطة لكي يقدرو على التنبؤ والتحكم في البيئة.
- حين يفسر الناس السلوك فإنهم يميزون بين العوامل الشخصية والبيئية ويستدلون من الخارجية على الداخلية. (عطوية، 2015، ص ص 65، 66)

- نظرية الاستدلال الاقتراني:

طور جونز ودافيز Johnes et Davis نظرية الاستدلال الاقتراني عام(1965) وقدم تفسيرا نظريا يقوم على أعمال هيدر عن الطريقة التي نفسر بها الأحداث. وأكد جونز ودافيز على دور الهاديات الموقفية التي تعين الفرد على عمل استدلالات اقترانية حول سلوك الآخر، واستنتاج الاستعدادات الداخلية التي تعد أحد الأسباب المحتملة لهذا السلوك في المواقف المختلفة. وقد افترض هيدر في هذا الشأن أننا نستخدم عامة مبدأ الثبات أو عدم التغير بمعنى أننا نفترض جميعا أن أي سلوك محدد بمجموعة من

الأسباب، وما نفعله بناءا على هذا المبدأ هو البحث عن الارتباط أو التلازم بين وجود تأثير معين وسبب معين، وذلك في خضم الظروف التي يظهر فيها كل من السبب و النتيجة.

وبوجه عام تركز نظرية الاستدلال المتطابق أو الاقتراني على وصف المنطق الذي يقف وراء إدراكنا للآخرين، وكيف يمكن أن نستدل على الميول والاستعدادات الداخلية، والنوايا التي عند الآخرين من خلال ملاحظة أفعالهم وسلوكياتهم الصادرة؛ ولذلك سميت هذه النظرية بالاستدلال المتطابق أي الاستدلال على أن السلوك الملاحظ يتطابق مع ميل داخلي خاص بالفعل، وليس بالظروف والعوامل الخارجية.

ويركز جونز على نتائج السلوك، فإذا أظهر شخصا سلوكا جيدا نميل إلى إدراك ذلك الشخص على أنه شخصا ودودا و يعتمد هذا التفسير على ما ظهر من نتائج السلوك.

ومجمل القول فإن سلوك الآخرين يعكس بعض سماتهم المستقرة. (عطوية، 2015، ص ص 66، 67)

- نظرية عمليات العزو السببي المتعدد: (كيلي kelley)

صاغ كيلي kelley (1967) نظريته لوصف وتفسير كيفية وصول الشخص إلى عزو سببي لسلوكه وسلوك الآخرين، والأحداث البيئية المحيطة ويعني العزو السببي تلك العملية التي يفسر بها الفرد أسباب الأحداث المختلفة وقد تتعلق هذه الأسباب بعوامل داخل الفرد أو عوامل في البيئة الخارجية بما تتضمنه من أشياء أو أشخاص.

وقد اعتمد كيلي في ذلك على جهود من سبقوه في هذا الشأن أمثال دافيز وهيدر وغيرهم، وأوضح كيلي أن عملية العزو السببي عملية معقدة ومركبة ويجب أن تأخذ في

الحسبان الأسباب المختلفة التي يترتب عليها أثر معين وقد قدم كيلي نموذجين لتفسير عملية العزو هما:

1) نموذج التباين أو التغاير المتلازم :

وفيه أوضح كيلي أن الأثر لا يعزى دائما إلى سبب واحد، حيث اهتم كيلي بمدى أوسع من الخصال الإستعدادية وتطرق أيضا للمحددات البيئية سواء أكانت بشرا أم عوامل موقفية (داخلية وخارجية).

ويرى كيلي أن الناس يحددون نوع العزو الذي يفسر السلوك من خلال البحث عن السبب الممكن الذي يرتبط بالحدث. وأشار إلى أن المعلومات حول البيئة والعالم وأنفسنا غير كاملة عادة وأنه حين تنخفض معلوماتنا عن الحد الكافي ينتج عدم ثبات عزوى؛ فعندما نواجه حدثا لا يمكن تفسيره فإننا نبحث عن معلومات مساندة وإضافية عبر ثلاث أبعاد أو محاكاة هي:

- التحديد: حيث نتساءل هل هذه النتيجة تحدث عندما يكون السبب المحتمل في عقولنا موجودا أم غير موجود.
- الاتساق: هل هناك اتساق في التلازم المتغاير بين السبب والنتيجة عبر الزمن.
- الإجماع: هل يلاحظ الآخرون بنفس الطريقة هذا التلازم المتزامن، وهل يجمعون على أن هذا السبب هو المسؤول عن هذا الحدث، أو تلك النتيجة وفي حالة إستيفاء تلك الشروط يحصل على معلومات تسمح له بالاستدلال على أن هذا السبب هو المسؤول عن تلك النتيجة؛ وأدى ذلك لأن يشبه كيلي الفرد الباحث المبتدئ، الذي يضع فروضا لتفسير الظواهر ويسعى للتحقق منها.

وقد نجح كيلي في تحديد كثير من الظروف التي يكون الفرد في ظلها واثقا من تعليل تصوراته وأحكامه للأحداث البيئية، وأن هذا التصور سيكون ثابتا وغير متحيز

للمدى الذي سيكون فيه متسقا عبر الزمن، ومميزا بين الأحداث، و متفقا مع تصورات الآخرين. (عطوية، 2015، ص ص 68، 69)

2) النموذج الصوري أو الشكلي للعزو:

وطبقا لهذا النموذج يمكن الاعتماد على الملاحظات الفردية في الحصول على البيانات المختلفة التي تعيننا على تحديد الاعزاءات السببية.

وقد عالج بعض الباحثين الأساليب التي نعزو بها الصفات إلى الأشخاص الآخرين والى أنفسنا، وفي الحقيقة تعتبر الدراسات التي تتناول نظرية العزو من أكثر الدراسات نشاطا وإثارة في علم النفس؛ فنحن نحاول دائما في تفاعلاتنا الاجتماعية أن نعزو أفعال الآخرين إلى أسباب ملائمة ومناسبة. ويشرح ذلك كيلي kelleyبقوله إن عملية العزو تكمن وراء ما يسبب أو يدفع إلى بعض الظواهر اليومية. (عطوية، 2015، ص70)

ونستنتج مما سبق أن نظريات العزو السببي فسرت حسب كل عالم، فأول من صاغ وطور نظرية العزو السببي بيرنارد واينر، فيرى أن نجاح وفشل التلاميذ في إنجاز المهام تعزى إلى أربع عوامل وهي القدرة والجهد والحظ وصعوبة المهمة.

أما نظرية فريتز هيدر نلاحظ من خلال هذه النظرية أنه ربط عملية العزو بالسلوك الاجتماعي لدى الفرد وكذلك تأثيرات البيئة في هذه العملية، وركز على أن هناك دوافع رئيسية في التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد وأن عزوهم للأحداث إما أن تكون عوامل داخلية كالجهد أو عوامل خارجية وهي الحظ و صعوبة المهمة والقدرة.

أما نظرية جونز ودافيز ركزوا على وصف المنطق الذي يقف وراء إدراك الآخرين والتطرق إلى مصطلح الاستدلال الذي من خلاله يمكن معرفة الميول الداخلية والظروف

الخارجية حيث يتم هذا من خلال الملاحظة في تفسير السلوكات، وركزوا أيضا على نتائج السلوك.

أما نظرية كيلي حاول في نظريته التقريب بين وجهات النظر السلوكية والحدسية والاستدلالية للشخصية. وأوضح كيلي أن عملية العزو السببي عملية معقدة ومركبة، وأشار في نظريته إلى أنه لكي يحصل العزو بصفة جيدة يجب أن يحدث وفق ثلاثة أبعاد وهي التحديد والاتساق والإجماع.

ثانيا: العزو السببي التحصيلي

1) مفهوم العزو السببي التحصيلي:

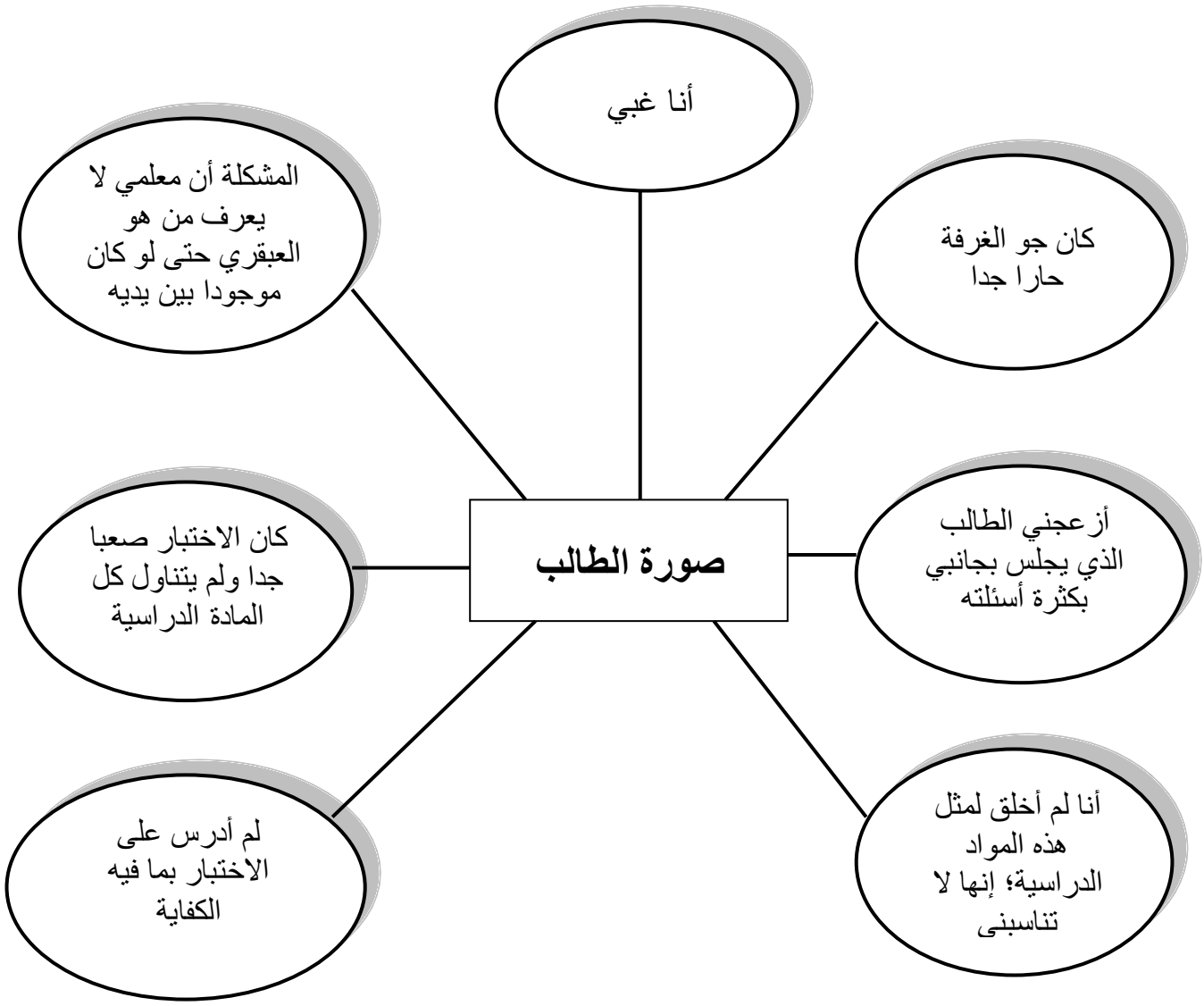
هو ميل الطلاب لعزو نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل التي يفترض التلاميذ بأنهم السبب في خبرة النجاح أو الفشل. (الزغول، 2002، ص 236)

وتعرف الباحثة العزو السببي التحصيلي: بأنه تفسيرات سببية لمدركات التلميذ حول نجاحه أو فشله التحصيلي.

2) أبعاد العزو السببي التحصيلي:

يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم في المدرسة إلى عدد كبير من العوامل كالقدرة والإمكانات العقلية والجهد المبذول في المهمة، والناس الآخرين، وصعوبة أو سهولة المهام، والحظ، والمزاج والمرض والتعب والمظهر الجسمي وغيرها من العوامل. وقد وجد الباحثون أن هذه العوامل تختلف من شخص لأخر في واحد من ثلاثة أبعاد على الأقل– وهي بعد موقع السبب (Locus)، ومدى استقراره (Stability)، ومدى السيطرة عليه Controlability).)

ولا شك أن اختلاف هذه العوامل يقود بالتالي إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به الطالب في مواقف ومناسبات مستقبلية كما هو موضح في الشكل:



الشكل رقم (01): تفسير الطلاب للفشل في الاختبارات

1) موقع السبب Locus: داخلي/ خارجي:

يعزو الطلاب أسباب النجاح والفشل أحيانا إلى عوامل داخلية؛ أي عوامل موجودة فيهم ومثال ذلك عندما يعتقد الطالب أن سبب نجاحه يكمن في الجهد الذي بذله، وأن

سبب فشله يكمن في نقص قدرته وقلة كفاءته. وأحيانا أخرى يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية. ومثال ذلك عندما تعتقد أنك حصلت على بعثة دراسية بسبب حظك الجيد، أو أن سبب عداوة زميلك لك هو مزاجه السيئ. (العتوم وآخرون، 2011/2006، ص 194)

ب) ثبات السبب Stability: ثابت/ متغير:

يعتقد بعض الطلاب أن أسباب نجاحهم و فشلهم ثابتة نسبيا– أي أنها لن تتغير كثيرا في المستقبل القريب. فعندما يعتقد الطالب أنه أحرز علامة عالية في امتحان الفيزياء نتيجة ذكائه المرتفع فإنه يعزو ذلك إلى سبب ثابت إلى حد كبير وكذلك الحال عندما يعزو أحد الطلاب فشله في تكوين صداقات مع زملائه إلى زيادة وزنه. ولكن بعض الطلبة ويعتقدون أن عوامل نجاحهم وفشلهم قد تكون متغيره دوما. ومثال ذلك عندما يعتقد طالب أنه فاز بمباراة التنس بسبب الحظ، أو انه حصل على علامة متدنية في الاختبار بسبب المرض.

ج) إمكانية السيطرة Contrôlabilité: يمكن التحكم به/ لا يمكن التحكم به:

بعض الطلبة يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة للسيطرة أو يمكن التحكم بها وضبطها.

ومثال ذلك اعتقادك أن صديقك دعاك إلى حفلة عيد ميلاده لأنك دائما تبتسم له وتقول له أشياء حسنة، أو أنك فشلت في الامتحان لأنك لم تدرس الأشياء المهمة ولم تركز عليها. وبالمقابل فإن بعض الطلاب يعتقدون أن أسباب نجاحهم أو فشلهم هي أسباب غير قابلة للتحكم ولا تسهل السيطرة عليها. ومثال ذلك عندما تعتقد انه تم اختيارك لدور البطولة في مسرحية المدرسة لان المعلم يميل إليك، أو أنك لعبت بشكل

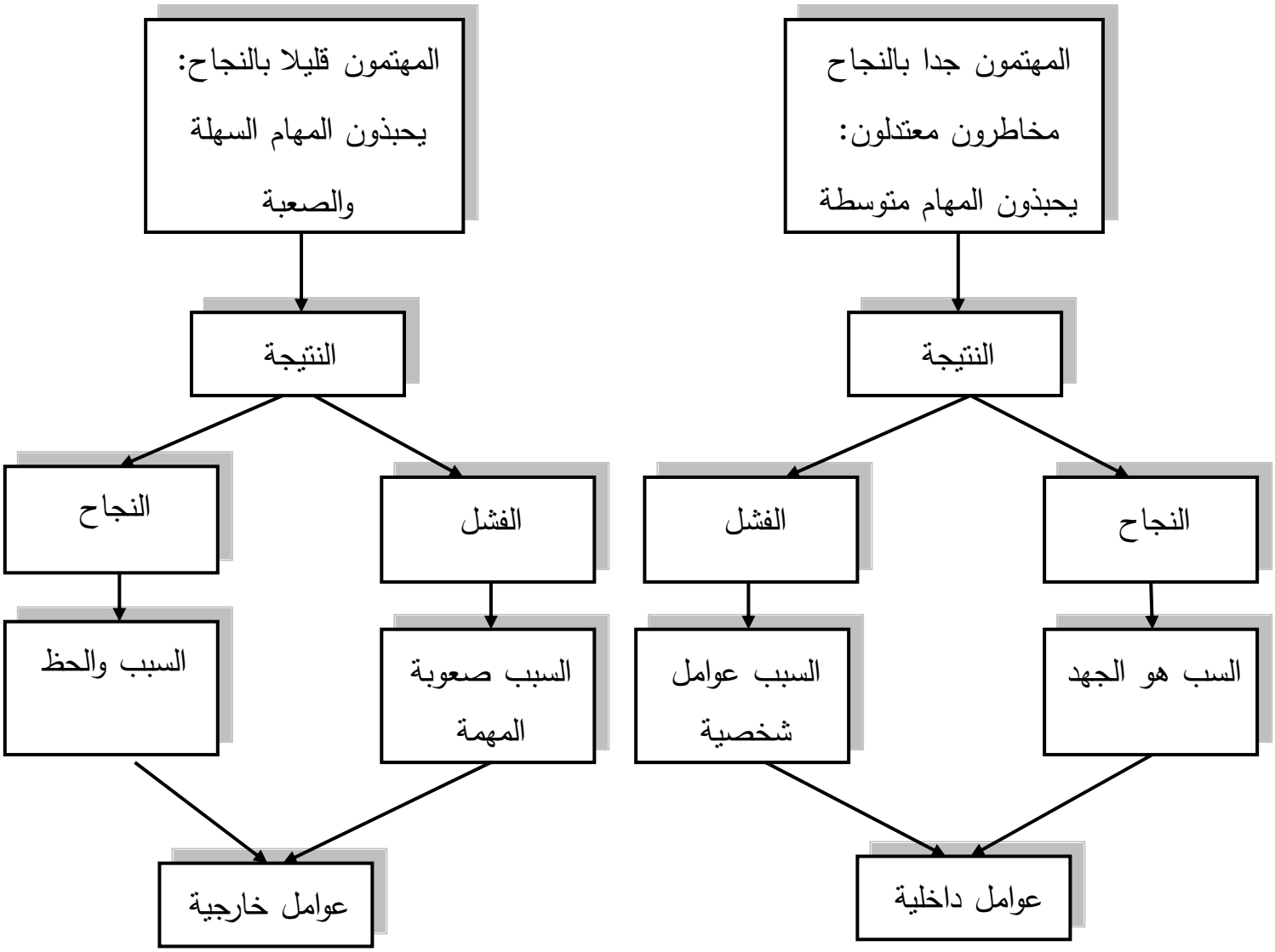
ضعيف في مباراة كرة السلة لأنك كنت مريضا. والجدول التالي يوضح عزو النجاح والفشل حسب تباين هذه المتغيرات الثلاثة. (العتوم وآخرون، 2011/2006، ص195)

الجدول رقم (02): العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل

سبب النجاح والفشل	الموقع	الثبات	إمكانية السيطرة
القدرة الموروثة	داخلي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الشخصية	داخلي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الجهد	داخلي	متغير	قابل للسيطرة
إستراتيجية الدراسة	داخلي	متغير	قابل للسيطرة
الصحة والعافية	داخلي	متغير	غير قابل للسيطرة
مستوى الطاقة	داخلي	متغير	غير قابل للسيطرة
صعوبة المهمة	خارجي	ثابت	غير قابل للسيطرة
اتجاهات المعلم	خارجي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الحظ	خارجي	متغير	غير قابل للسيطرة

وبشكل عام يميل الطلاب (والآخرون على حد سواء) لعزو نجاحهم إلى عوامل داخلية (القدرة العالية أو الجهد الكبير)، بينما يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (كالحظ أو سلوك الآخرين). ربما كان السبب في ذلك هو تحقيق مفاهيم ذات إيجابية، مع أن واقع الحال لا يكون كذلك دائما، فقد يقول طالب أن سبب علامته المتدنية في الاختبار هو صعوبة الاختبار أو تحيز المعلم، بينما تكون الحقيقة أن السبب في ذلك هو نقص الجهد الذي بذله ذلك الطالب. وإذا كانت الأسباب التي يعتقد الطلاب أنها وراء فشلهم غير دقيقة أو عندما يعزون فشلهم إلى عوامل ثابتة وغير قابلة للتحكم، فإن سلوكهم

المستقبلي لن يتغير لصالحهم ولجلب مزيد من النجاح. (العتوم وآخرون، 2011/2006، ص 196)



الشكل **(02)**: عوامل النجاح والفشل لدى الطالب.

3) علاقة العزو السببي بدافعيه التحصيل عند الطلبة:

تظهر المشكلة عندما يعزو الطالب فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط مثل القدرة، فهذا الطالب قد يبدي سلوك اللامبالاة لأنه معتاد على الفشل والإحباط، والدافعية المنخفضة واللافائدة واللامبالاة هي رد فعل منطقي للفشل إذا اعتقد

الطالب أن المسببات التي يعزوها لأسباب خارجية لا يمكن تغييرها، أي أنها ثابتة وليست تحت ضبطه وسيطرته، والطلبة الذين يلاحظون فشلهم ويشعرون به؛ هم أقل حاجه للمساعدة وهم بحاجة للتشجيع ليدركوا كيف يمكن تغيير الموقف للشعور بالنجاح الحقيقي.(غباري، 2008، ص79)

إن تأكيد العلاقة والصلة بين ما بذله الطلبة من جهود في الماضي والنجاحات المرتبطة بها وإخبارهم بأنهم إذا حاولوا جهدا أكثر، فان ذلك سيؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل، إلا أن هذا التحصيل سيكون وهميا وغير فعال لأن ما هم بحاجة إليه حقيقة هو تقديم أدلة حقيقية تبرهن على أن جهودهم سوف تنتج نجاحا، يظهر يظهر فيه ربط السبب بالنتيجة، والنتيجة في هذه الحالة تخضع لإدراكهم، ويعد الإدراك من العوامل الرئيسية في فهم الدافعية حسب منظور الفرد، فإذا اعتقد التلاميذ انه ينقصهم القدرة لاستيعاب الرياضيات، فإنهم يسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير، وهؤلاء الطلبة يحتاجون إلى قليل من الدافعية لمحاولة حل مسائل الرياضيات؛ ذلك لأنهم يتوقعون أن أدائهم في مسائل الرياضيات سوف يكون ضعيفا.

ويقترح فانيللي (Fanelli) أن على المعلم أن يخبر تلاميذه هذه العبارة:

قد تستطيع أن تقوم بأداء ذلك إذا حاولت... وهذا يضمن اعتبار وجود النجاح الحقيقي عند المعلمين والتلاميذ؛ بدون توقع خيبة أمل كبيرة إذا بذل التلاميذ جهدا وواجهوا الفشل. (غباري، 2008، ص80)

4) التطبيقات التربوية للنظرية العزو السببي:

هناك العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن أن تقدمها نظرية العزو نذكر منها:

- تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

يستطيع المعلم تمكين تلاميذه من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتدريب التلاميذ على تحديد أهدافهم التعلمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على انجازها بما يتناسب مع جهودهم واستعداداتهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الإستراتيجية المناسبة التي يجب إتباعها لدى محاولة تحقيقها.

- استثارة حاجات التلاميذ للانجاز والنجاح:

إن حاجات التلاميذ للانجاز متوافرة لديهم ولكن بمستويات مختلفة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ حدا يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء التلاميذ، وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية، لذلك فان تكليف التلميذ ذي الحاجة المنخفضة للانجاز والنجاح، وبذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبيا، بحيث يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها، يمكن أن يؤديا إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للانجاز، وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح؛ لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته، ويدفعه لبدل مزيد من الجهد.(دخول، 2014، ص27)

- تدريب التلاميذ ذوي الصعوبات حتى تتحول إدراكاتهم من عوامل لا يمكن التحكم فيها (مثل نقص القدرة) إلى عوامل يمكن التحكم فيها (مثل نقص الجهد):

الأمر الذي يؤدي إلى زيادة أداء هؤلاء التلاميذ، والى المزيد من الدافعية والمثابرة، والى عزو الفشل في أداء المهمة إلى نقص الجهد فقط، وهذا بالطبع يؤدي بالتلميذ إلى زيادة جهده الذي يسهم في تحسين أدائه التحصيلي.

- تزويد التلاميذ بالدعم الأكاديمي:

فالتلاميذ لا يتعلمون دون دعم أو مساعدة حتى عندما تكون دافعيتهم للتعلم عالية. وعندما يشعر التلاميذ بحاجة إلى مساعدة أو يمرون في ظروف صعبة، فانه لابد من توفير عدد من المصادر التي يلجؤون إليها كالمعلم أو القراءات الإضافية...إلخ، وبالتالي من واجب المعلمين دعم التلاميذ الضعاف حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية تسمح لهم بتوقع النجاح.

- إظهار وجهة نظر واقعية للتلاميذ حول مكونات النجاح:

لابد أن يتبنى التلاميذ فهما معينا للنجاح ومعاييره ومكوناته، بعض التلاميذ يضعون معايير مستحيلة التحقق للنجاح (مثل الحصول على علامة 10 في كل المواد)، وبالتالي فإن أي نقص عن هذه العلامة يعد شكلا من أشكال الفشل، إن علينا كمعلمين أن نشجع التلاميذ على تعريف النجاح باعتباره أمرا يتحقق بمرور الزمن وليس شيء يتحقق فوريا، كما علينا أن نوضح للتلاميذ أن الأخطاء هي جزء طبيعي ومفيد من العملية التعليمية.

- تطوير وسائل تساعد التلاميذ في مراقبة تقدمهم الذاتي:

كثير ما يكون التلاميذ متسرعين ويتوقعون النجاح بين عشية وضحاها، لكن تطور المهارات المعرفية يحتاج إلى وقت قد يكون طويلا أحيانا، وقد يلاحظ التلاميذ نقاط ضعفهم والفشل في أدائهم، متجاهلين التقدم والنجاح الذي يحرزونه أحيانا. ونحن من واجبنا مساعدة تلاميذنا في التركيز على التحسن، فقد نعطيهم من حين إلى آخر اختبارات غير مرصودة العلامات أو نقدم لهم تغذية راجعة شفوية أو مكتوبة حول الانجازات الصغيرة التي يتوقعونها، أو نزودهم بجداول يرصد عليها تقدمهم ذاتيا. (دخول، 2014، ص ص 27، 28)

5) أثر العزو السببي في سلوك الطلاب:

لا شك أن العزو السببي يؤثر في سلوكات الطلاب في نواحي متعددة من الجوانب النفسية والمدرسية، وعليه كيف تؤثر طريقة العزو والأسباب التي نعتقد أنها وراء نجاحنا أو فشلنا في سلوك التعلم؟ هناك على الأقل سبعة مجالات تبدو فيها هذه الآثار وسوف نلخصها في ما يلي:

- رد الفعل الوجداني تجاه النجاح والفشل:

صحيح أن الطلاب يشعرون بالفرح عندما ينجحون و لكنهم لا يشعرون بالفخر إلا إذا اعتقدوا أن سبب نجاحهم يعود لعوامل داخلية– أي لعوامل موجودة فيهم.

أما إذا كانوا يظنون أن نجاحهم كان بسبب مساعدة من الآخرين أو بسبب عوامل خارجية، فإنهم سوف يشعرون بالامتنان أكثر من شعورهم بالفخر.

وكذلك الحال فان الطلاب يشعرون بالأسى والحزن عندما يفشلون. أما إذا ظنوا أن فشلهم كان لعوامل ذاتية (نقص القدرة أو قلة الجهد مثلا) فإنهم سوف يشعرون بالذنب والخجل أكثر من شعورهم بالحزن. وإذا اعتقدوا أن فشلهم كان لعوامل خارجية فإنهم يشعرون بالغضب، وهكذا نرى أن الحالات العاطفية تتغير تبعا للسبب الذي يعتقد الطلاب انه وراء نجاحهم أو فشلهم. (العتوم وآخرون، 2011/2006، ص ص196 ،197)

- توقعات النجاح أو الفشل في المستقبل:

عندما يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم إلى عوامل مستقرة فإنهم سيتوقعون أن يكون أداؤهم في المستقبل مشابها لأدائهم الحالي؛ أي أن الطلاب الناجحين سيتوقعون مزيدا من النجاح، وان الطلاب الفاشلين سيتوقعون أن يستمروا في الفشل. أما إذا كان الطلاب يظنون أن النجاح أو الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد أو الحظ؛ فان نجاحهم

أو فشلهم الراهن لن يترك أثرا كبيرا على النجاح والفشل في المستقبل. ومن هنا فان الطلاب المتفائلين (الذين يتوقعون لأنفسهم نجاحا بارزا ومستمرا في المستقبل) هم أولئك الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل مستقرة كالقدرة الذاتية، بينما يعزون فشلهم إلى عوامل غير مستقرة كالحظ أو الجهد. وقد أظهرت الدراسات في هذا المجال فروقا بين الذكور والإناث فالذكور يميلون إلى عزو نجاحهم إلى القدرة وفشلهم إلى قلة الجهد المبذول، أما الإناث فإنهن أكثر ميلا لعزو نجاحهن إلى الجهد وفشلهن إلى نقص القدرة. عندما يعتقد الطلاب أن فشلهم كان سببه نقص الجهد المبذول وعدم المثابرة وأن بإمكانهم النجاح إذا بذلوا مزيدا من الجهد، فإنهم سوف يضاعفون جهودهم في المستقبل وسوف يثابرون ويصرون على تخطي الصعاب أما إذا نظر الطلاب إلى فشلهم باعتباره نتيجة لضعف القدرة وأنهم لن ينجحوا حتى لو بذلوا قصارى جهدهم، فإنهم سوف يستسلمون بسهولة ولا يتمكنون من النجاح في بعض المهام حتى تلك التي كانوا قد نجحوا فيها سابقا. (العتوم وآخرون، 2011/2006، ص197)

- سلوك طلب المساعدة:

يميل الطلاب الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة للتحكم (كالجهد مثلا) إلى القيام بأعمال تضمن لهم النجاح في المستقبل ولذلك فهم أكثر طلبا لمساعدة معلميهم عندما لا يفهمون المادة الدراسية، وأكثر حضورا لجلسات تدريبهم تساعدهم على التعلم والفهم عندما يشعرون أنهم بحاجة إليها. وعلى النقيض من ذلك، فإن الطلاب الذين يعتقدون أنهم لا دور لهم في النجاح والفشل، سوف يكونون أقل ميلا إلى طلب المساعدة عندما يحتاجون إليها.

- الأداء الصفي:

لا شك أن الأسباب المدركة للنجاح والفشل وتوقع ذلك في المستقبل يؤثر في التعلم والانجاز الصفي، فالطلاب الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية

أفضل من الطلاب الذين يتوقعون الفشل، حتى عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية. كذلك فإن الطلاب الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية وبطريقة المحاولة والخطأ ويميلون إلى حل المشكلات بطرق غير ذات معنى. (العتوم وآخرون، 2011/2006، ص ص 197، 198)

- خيارات المستقبل:

يمكن أن تتوقع أن الطلبة الذين يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة سيكونون أكثر ميلا إلى متابعة تلك المادة في الجامعة أو إلى دراسة مساقات أكثر حول المادة نفسها. أما الطلاب الذين يعتقدون أن فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة فإنهم سيكونون أميل إلى تجنب هذه المواد في المستقبل.

- مفهوم الذات:

يميل معظم الأطفال الصغار (خاصة في مرحلة الروضة) إلى الاعتقاد بان لديهم القدرة والكفاءة للنجاح في المدرسة فيما لو بذلوا مقدار معينا من الجهد. وعندما ينمو هؤلاء الأطفال يبدأ عدد كبير منهم بالاعتقاد أن نجاحهم وفشلهم ينتجان من القدرة (وهو أمر ثابت ويقع خارج نطاق سيطرتهم) وعندما ينجح الطلاب في الأنشطة المدرسية فان مفهوم الذات لديهم يصبح محتويا على فكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية أو ما يسمى في النظرية المعرفية الاجتماعية بمصطلح الكفاءة الذاتية (Self- Efficacy) ومن جهة أخرى عندما يكون نصيب الطالب دائما هو الفشل في المهام المدرسية، مع اعتقاد أن سبب الفشل هو تدني القدرة وليس قلة الجهد، فإن مفهوم الذات يصبح عرضة للسلبية، وتتطور لديهم مشاعر بفاعلية (كفاءة) ذاتية متدنية.

وعلى أية حال فان على المعلمين أن يحذروا من مدح جهود طلابهم عندما ينجحون في مهام سهلة جدا لان ذلك يعني نقل رسالة ضمنية أن قدرات الطلاب

محدودة ومتدنية. فعندما يمدحك المعلم بعد أن تكتب كلمة "مدرسة" كتابة صحيحة قائلا لك "أنا مسرور جدا لأنك كتبت هذه الكلمة بشكل صحيح"، هل تعتبر ذلك مدحا و استحسانا لما قمت به أم تعتبره ضربا من النقد غير المباشر لقدراتك؟ وكأن المعلم يقول لك إن هذا أفضل ما يمكنك عمله. إذا عندما يمدح طالبا على نجاحه في مهمة بسيطة ويقول له أنه ذو قدرة عالية سبب نجاحه في تلك المهمة فإن تلك رسالة غير مقصودة مفادها أن ثقة المعلم بهذا الطالب وبقدرته متدنية. (العتوم وآخرون، 2011/2006، ص198)

إن عزو الطلاب نجاحهم إلى الجهد يكون مفيدا فقط عندما يبذلون جهدا حقيقيا أدى إلى ذلك النجاح. وبالمثل فان عزو الفشل إلى نقص الجهد لا يكون مفيدا إلا عندما يعرف الطلاب أنهم لم يبذلوا قصارى جهدهم في المرة الأولى. وربما كان من الأفضل أن نعزو فشل الطلاب في الامتحانات إلى نقص في استعمال الاستراتيجيات الفعالة بدلا من عزوه إلى نقص الجهد المبذول. إننا عندما نعلم طلابنا كيفية استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التعلم فإننا نحسن من نجاحهم الأكاديمي من جهة، ونطور لديهم اعتقادا بأنهم قادرون على ضبط ذلك النجاح والتحكم فيهم من جهة أخرى.

- الإتقان أم العجز المكتسب:

إن القارئ لما سبق من حديث ونقاش يتضح له أن الطلاب يختلفون في تفسير الحوادث المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل. مع مرور الوقت يتطور لدى الطلاب نماذج منتظمة من العزو والتوقعات فيبقى بعض الطلاب متفائلين وواثقين أنهم قادرون على إتقان مهام أكاديمية جديدة وينجحون في عدد من المواقف التربوية، (ويطلق على هؤلاء الطلاب مصطلح المتقنون Mastery Orientation). ولكن فريقا آخر من الطلاب يكونون غير واثقين بالنجاح، بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا، ويتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام (ويطلق على هذه الظاهرة مصطلح العجز المكتسب Leaned Helplessness). فما المقصود بهذين المصطلحين وما الفرق بينهما؟.

إن الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحاتهم إلى القدرة والجهد الذاتيين ويحملون شعارا دائما يقول "أنا قادر على انجاز هذه المهمة" هم الذين يمتلكون التوجه نحو الإتقان. أما الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحاتهم إلى عوامل خارجية وغير قابلة للضبط ويعتقدون أن فشلهم يعكس نقصا في القدرة حاملين شعارا يقول "أنا لا استطيع انجاز هذه المهمة" هم الذين يتصفون بما يسمى العجز المكتسب. (العتوم وآخرون، 2011/2006، ص199)

6) برامج العزو السببي لخبرات النجاح والفشل:

تقوم برامج إعادة العزو على أنه إذا كانت استجابات الفرد لا تزيد من احتمال تحقيق أهدافه، فإن اليأس والاكتئاب يصاحب الفرد، أي أن الإحساس بالعجز المتعلم ينتج عندما يشعر الفرد بأنه لا يمكنه التحكم في نتيجة العمل كما أن الفشل الناتج عن العوامل التي لا يمكن التحكم فيها يرتبط بانخفاض مستوى توقع النجاح. بينما الفشل الناتج عن العوامل التي يمكن التحكم فيها يمكن أن يصاحبه أمل في المستقبل إذا أمكننا أن نغير الواقع.

وتهدف برامج إعادة العزو إلى مساعدة التلاميذ من خلال المفاهيم التي تعمل على تحسين الأداء بعد الفشل. واشتقت هذه البرامج من مفاهيم نظرية دافعية الانجاز والعجز المتعلم وفاعلية الذات. وتقرر هذه النظريات أن دافعية الفرد وأدائه عقب الفشل يتوقفان على عزوه السببي لهذا الفشل، فعزو الفشل إلى انخفاض القدرة يقلل من ثقة الفرد في نفسه ويؤدي إلى تضاؤل أمله في النجاح فيما بعد، ذلك لان القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلميذ عليه ويقلل ذلك من محاولاته النشطة للتغلب على ما قد يصادفه من صعوبات، وقد يدفعه هذا إلى عدم الرغبة في مواصلة تعلمه لكونه معتقدا في عجزه، وللتغلب على هذه الصعوبات تحاول برامج تغيير العزو أن تستبدل هذه التفسيرات

السببية بتفسيرات أخرى يعلل بها الفشل حتى يدرك أن عوامل فشله غير ثابتة ويمكن له تعديلها أو التحكم فيها. (الباز، السيد، 2007، ص134)

□ مدخل إعادة العزو السببي:

يؤكد بروفي (Brophy 1998) على مساعدة التلاميذ في إن يستعيدوا الثقة في قدراتهم الأكاديمية، وتطوير استراتيجيات التعامل مع الفشل، وبذل الجهد عندما يواجهون خبرات صعبة من خلال التدخلات العلاجية التي ترتكز على إعادة التدريب المعرفي Cognition Retraining في ضوء اتجاهات رئيسية هي:

1- إعادة العزو : ((Attribution Retraining

وتتضمن هذه الاستراتيجية تغيير ميول التلاميذ من عزو فشلهم إلى نقص القدرة إلى عزو فشلهم إلى الجهد أو الإستراتيجية غير المناسبة. ولتحقيق هذا الهدف يجب إعطاء التلاميذ خبرات نجاح ممكنة، ونمذجة اجتماعية وتغذية مرتدة تدربهم على:

- تركيز انتباههم على المهمة التي في أيديهم لا على التوتر الذي يرافق الفشل.
- التعامل مع الفشل من خلال الاستفادة من الأخطاء أو تحليل المشكلة والتفكير العلمي.
- عزو الفشل إلى الجهد، أو نقص المعلومات، أو استخدام إستراتيجية غير مناسبة.

وفي مرحلة إعادة العزو يجب أن يقول المعلمون أو يكتبون لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا:

- يبدو انك تعرف المهام الرياضية بشكل جيد.
- يبدو انك تحاول بجد في مهام مادة الرياضيات.

- يبدو انك ماهر في رابط معطيات المسألة الرياضية.
- يبدو انك بذلت جهدا كبيرا في مذاكرة هذه الأنواع من المسائل الرياضية. (الباز، السيد، 2007، ص135)

فطبقا لنظرية العزو فإن أحكام الإفراد حول أسباب أدائهم لها تأثيرات دافعية فالأفراد الذين يرون ان أسباب نجاحهم في قدرتهم الشخصية، وأن أسباب فشلهم في عدم بذل الجهد، لا يشعرون بأي صعوبة أو عجز عن التحكم، لأنهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد التي يبذلونها. وأن الأفراد الذين يصفون عجز قدراتهم، يرون أن نجاحهم يعود إلى عوامل لا دخل لهم فيها، يؤدي ذلك إلى ظهور انجازات منخفضة، وإقلاعا سريعا عند مواجهة الصعوبات ويأسا واستسلاما سريعا عند مواجهة صعوبات قليلة، ويرون النجاح على أنه صعب المنال.

فالفرد مخلوق عقلاني، يتصرف حسب تفسيره للعالم، فإذا اعتقد الفرد أن خاصية عدم القدرة على التحكم "العجز" حدثت لأسباب عامة، فإن هذه الأسباب –منطقيا– سوف تحدث في مواقف وأزمنة أخرى ومن هنا تكون عدم القدرة على التحكم عامة، ويتعمم الشعور بالعجز، أما إذا حدثت عدم القدرة على التحكم نتيجة لأسباب وقتية زمنية ليس هناك مبرر للتفكير في أنها سوف تحدث ثانية ويكون العجز بذلك محدودا. (الباز، السيد، 2007، ص136)

فعندما ترى التلاميذ في أنفسهم القدرة ويعزون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات غير الكافية كأسباب ممكن التحكم فيها يركزون عادة على استراتيجيات النجاح المقبلة، وغالبا ما يؤدي ذلك إلى الفخر والشعور بالتحكم والإحساس بإرادة الذات Self- Détermination وتتضح هنا أهمية إكساب الأفراد عزوا سببيا سويا في ضوء استراتيجيات عديدة منها:

- تعميم مهام التعلم بحيث تنطوي على إعلاء قيمه الجهد، وأن سبب الفشل نقص الجهد، وأن سبب النجاح هو بذل المزيد من الجهد.
- الإقلال من دور الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين في التعلم، ولا يمكن للفرد أن يحقق نجاحا اعتمادا على الحظ أو الصدفة.
- تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل من العوامل غير القابلة للتحكم إلى العوامل القابلة للتحكم، ومن كونها خارجية إلى الاعتقاد بأنها داخل الفرد ومن كونها ثابتة إلى الاعتقاد بأنها متغيرة.

أخذ ميول و اتجاهات الأطفال الخاصة، ومواهبهم الفردية بعين الاعتبار، والعمل على تنشيطها وتوجيهها واحترام شخصية الأطفال، فلا يهانوا، ولا يرهقوا، ولا يعاملونه بخشونة، ولا يجبرون على أعمال لا داعي لها وليس في إمكانهم تأديتها، ومخاطبة عقلهم وذكائهم وخلقهم، ودفعهم إلى العمل بملء إرادتهم. وبديهيا لا يعني ذلك ترك حبل الأطفال على غاربه، وإعفاءهم من كل نظام وانضباط.

فأنماط العزو التي تشير إلى أن الفشل يرجع إلى عوامل بعيدة عن تحكم الفرد مثل القدرة أو سوء الحظ– هي أنماط مرضية وعوامل إعاقة أمام الانجاز– قد تؤدي إلى الإحساس بالعجز وانخفاض توقع النجاح، ومن ثم انخفاض الدافعية. ومن ناحية أخرى فإن عزو الفشل إلى الجهد أو الاستراتيجية غير الملائمة – هي أنماط سوية يمكن التحكم فيها وتغييرها– تؤدي إلى زيادة الجهد والنظر إلى تعديل أو تغيير الإستراتيجية، ومن ثم التعامل مع معطيات الموقف والخروج منه بنتيجة إيجابية. (الباز، السيد، 2007، ص ص 136،137)

ويذكر ممدوح الكناني (1990) أن بناء المفهوم الإيجابي عن الذات يجعل الفرد يستمر في البحث ليجعل نفسه ذا كفاءة (وبلغة علماء العجز أكثر قدرة واعتقادا أن ذاته لها الغلبة والسيطرة على المهام) حيث تقوم الكفاءة هنا أو إدراك التحكم، أو إدراك

الاقتران بين الجهد والنتيجة بتنشيط جهد الفرد الذاتي، وشحذ طاقاته وتعبئتها في سبيل مواجهة الصعوبات، وبالتالي مواجهة ما يعترض تحقيق أهدافه وبرامجه. وتعد رؤية الفرد لذاته من دعائم الصحة النفسية، فالفرد الذي يعرف إمكانياته جيدا دون إفراط أو تفريط يستطيع أن يحسن تحديده لأهدافه واختيار السبل للوصول إليها، ويكون راضي عن ذاته بعد الوصول إليها.

كما تؤكد النتائج الخاصة بتعديل أساليب عزو العجز المتعلم أن التحصين ضد عجز المتعلم يرتبط بالعوامل التالية:

- عزو نجاح التلاميذ إلى القدرة المرتفعة وعوامل قابلة للتحكم مثل الجهد، فمثلا يقول المدرب للاعبيه انتم مهرة في هذه اللعبة وتستطيعون الفوز بشرط بذل المزيد من الجهد والمثابرة أثناء الإعداد والمباراة والانتظام في التدريب والمشاركة بروح الفريق.
- عزو نجاح التلاميذ إلى الجهد خاصة عندما يبذلون جهدا مرتفعا.
- عند تكليف التلاميذ بمهمة ما وينجزونها بسرعة يقوم المعلم بتصعيب المهام اللاحقة تدريجيا وينمى لديهم روح التحدي والمثابرة.
- عزو فشل التلاميذ إلى عوامل قابلة للتحكم فعندما يفشل التلاميذ أخبرهم بأن هذا الفشل ليس نهاية العالم، وأخبرهم بعبارات تنمي توجهاتهم للتحكم وأن الفشل خطوة حقيقية في طريق النجاح وأنهم عندما يفشلون يكون ذلك راجعا إلى عوامل يسهل عليهم التحكم فيها وتعديلها أو تغييرها، مثل بذل الجهد أو استخدام استراتيجية غير مناسبة، فمثلا فريق لكرة القدم ربما يخفق بسبب عدم استخدام أساليب فعالة وعدم بذل الجهد والإعداد غير المناسب، فهذه كلها عوامل سهلة التغيير ومن اليسير التحكم فيها. (الباز، السيد، 2007، ص ص138،137)

- عندما يفشل التلاميذ- بالرغم من الجهد الواضح لهم- نعلمهم عزو فشلهم إلى نقص في الاستراتيجيات، ونساعدهم على اكتساب بعض الاستراتيجيات، ونشجعهم على المحاولات المتعددة، والتخلي عن الاستراتيجيات غير المفيدة.
- اقتناع التلميذ بذاته وجهوده وأن جهوده أساس نجاحه، واقتناعه فيما يمتلكه من قدرات، وما يتمتع به من سمات شخصية ايجابية.
- اقتناع التلميذ أن ذاته وقدراته وجهوده ذات أثر فعال في المواقف المستعرضة عبر حياته، وأن نجاحه في أحد المواقف يتيح له النجاح في المواقف الأخرى والشعور بالكفاءة، واستخدام طرق فعاله لحل المشكلات، فالذين يعتبرون أنفسهم مسئولين عن انجازهم ويعتبرون النجاح أو الفشل محصلة إمكاناتهم وقدراتهم ويملكون استجابات مواجهة العجز المتعلم ويميلون إلى إظهار أداء مرتفع في الأعمال التي تتطلب المنافسة والإنجاز ويتميزون بالمثابرة والكفاح، ويقاومون الضغط الخارجي ويتعلمون القدرة على التحكم. (الباز، السيد، 2007، ص 139)

2-التدريب على الفعالية: (Training Efficacy)

وتتضمن تعريض التلاميذ لخبرات نجاح مضمونة، وتعليمهم وتدريبهم على وضع أهداف واقعية والنمذجة والتعليمات والتغذية المرتدة على امتلاكهم القدرة على التأثير في الأمور. وتدريبهم على العلاقة بين الجهد والنتائج عليها. (الباز، السيد، 2007، ص 139)

وعند التدريب على الفعالية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا:

- تستطيع أن تكون جيدا في الرياضيات.
- تستطيع أن تحصل على أحسن الدرجات في الرياضيات.
- تستطيع أن تحاول بجد في حل مسائل الرياضيات.

ويشير باندورا (Bandoura 1998) أن قوة اقتناع الأفراد بفعاليتهم الذاتية تجعلهم يتعاملون بنجاح مع المواقف الصعبة، لكن خوفهم وتجنبهم مواقف التهديد ينتج عن اعتقادهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع هذه المواقف.

وأضاف أن فعالية الذات المدركة بشكل ايجابي لا تخفض حدة الخوف والكف فقط، ولكنها تزيد من توقعات النجاح التي تؤثر في جهود الكفاح من أجل النجاح من جهة، كما تزيد من توقعات فعالية الذات التي تدعم الكثير من جهود الأفراد بشكل متسع من أجل المثابرة في مواجهة العوائق والخبرات الصعبة من جهة أخرى.

إذا فالتدريب على الفعالية والتحكم يكون أكثر ايجابيا في زيادة الجهد المبذول، فالأفراد الذين يثابرون في أداء الأنشطة التي تمثل تهديدا ذاتيا قد يدعمون شعورهم بالفعالية من خلال التخلص النهائي من شعورهم بالخوف. على عكس الذين لديهم توقعات منخفضة عن الذات فإنهم يبتسمون بالعديد من المخاوف الواسعة.

3-التدريب على الإستراتيجية:(strategy training)

في هذا التدريب يدرب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحدث مع الذات self-talk عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدرتهم النجاح في المهام التي يؤدونها، ويعد التدريب على الإستراتيجية جزء هام من تعليم المهارات المعرفية الفعالة. (الباز، السيد، 2007، ص 140)

حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكاناتهم التأثير في النتائج، وأنهم بالفعل يمتلكون استراتيجيات حل المشكلات.

وفي مرحله التدريب على الإستراتيجية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية بعد انتهائهم من مادة الرياضيات:

- أنا فخور بأدائك في مادة الرياضيات.
- أنا مسرور بتقدمك في مادة الرياضيات.
- أداؤك ممتاز في الرياضيات
- أسلوبك في حل مسائل الرياضيات يبدو أنه يعتمد على وعيك بخطوات الحل.

وتؤكد دويك(dweck 2000): إن زيادة الدافعية يكمن في مكافأة الجهد المبذول بدلا من مكافأة القدرة أو الذكاء، فعندما يكافئ المعلمون الجهد المبذول والاستراتيجيات المستخدمة، يطورون التوجه نحو التعلم وإدراك أهمية إستراتيجية طلب العون الأكاديمي عندما يحتاجون لها، وعدم السلبية في المواقف المحبطة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية التي تشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات وإشارات القدرة على التحكم. (الباز، السيد، 2007، ص 141)

خلاصة:

يمكن القول من خلال ما تم عرضه أن العزو السببي يعبر عن المصادر التي يلجا إليها التلميذ لتفسير أفعاله وسلوكه ومحاولة التحكم فيها، وهو يختلف عن مركز الضبط الذي يشير إلى وجود أو غياب العلاقة بين السلوك، في حين أن العزو السببي يحدد مصدر السبب المدرك للتعزيز.

كما أن للعزو السببي ثلاثة أبعاد وهي بعد موقع السبب، وثبات السبب، وإمكانية السيطرة وإن اختلاف هذه العوامل يؤدي إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به التلميذ، وكذلك تم استخلاص أن العزو السببي يؤثر في سلوك الطلاب خاصة في الجانب الأكاديمي، كما توصلنا من خلال دراستنا إلى أن علاقة العزو السببي بدافعية التحصيل عند الطلبة تكمن فيما يبذله الطلبة من جهود في الماضي والنجاحات المرتبطة بها،

وإخبارهم بأنهم إذا حاولوا جهدا أكثر فذلك سيؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل، أي ربط السبب بالنتيجة.

كما توصلنا إلى أن التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي أن هناك أمور عدة يجب أخذها بعين الاعتبار في عملية تربية التلميذ على العزو السببي على الرغم من التقاء الاستراتيجيات في هدف واحد وهي من خلال معرفه جوانب الضعف والقوة في أداء التلميذ وتعلم كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد ومعرفة قدراته واستعداداته الشخصية وميوله وتعلم التلميذ كيفية تحديد المهمة التي يمكنه القيام بها وتعلمه كيفية تحقيق هدفه والوصول إليه، وبمعنى آخر أن يكون هذا الهدف ذو أثر وفعالية في المستقبل.

وفي الأخير توصلنا إلى أن الطالب إذا عزى أسباب نجاحه إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها تتدهور نتائجه، وكذلك أسباب فشله إذا كانت داخلية يمكن التحكم بها أي أنه سيبذل جهدا كبيرا ليحقق النجاح في المستقبل، أما إذا عزى أسباب فشله إلى عوامل خارجية ولا يمكن التحكم بها قد يؤدي الى استمرار الفشل والوقوع في العجز.

الفصل الثالث: توجهات الأهداف

تمهيد:

أولا: مفهوم الهدف

ثانيا: مفهوم توجهات الأهداف

ثالثا: نظرية توجهات الأهداف

رابعا: نماذج توجهات الأهداف

خامسا: معتقدات شائعة حول توجهات الأهداف

سادسا: مؤشرات توجهات الأهداف

سابعا: دور توجهات الأهداف في الدافعية نحو التعلم

ثامنا: العلاقة بين توجهات الأهداف والعزو السببي للنجاح والفشل

خلاصة

تمهيد:

تلعب الأهداف دورا مهما في التعلم والدافعية حيث يقوم التلاميذ ببنائها ليتم بواسطتها تقويم تعلمهم، وتعد الأهداف مهارة مهمة من مهارات الدراسة، فقبل البدء بالعمل ينبغي مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم وتحديد مقدار الجهد الذي سيبذلونه لانجاز المهمة من أجل توفير طاقاتهم نحو المهمات الضرورية، فتوجهات الأهداف يكمن العنصر الأساسي في العمل من أجل أداء أفضل في صياغة أهداف حقيقية يشعر التلميذ من خلالها بالفخر والاعتزاز عند نجاحه في تحقيقها، وتوضح توجهات الأهداف طريقة التلاميذ وتوجه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء إنهماكهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة مما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف كما تؤثر في اختياراتهم لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم بالوصول إلى أهداف هامة في حياتهم.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى معرفة مفهوم الهدف ومفهوم توجهات الأهداف، وعرض نظرية توجهات الأهداف، ثم عرض أهم النماذج لتوجهات الأهداف، وبعدها المعتقدات الشائعة حول توجهات الأهداف وكذلك المؤشرات لتوجهات الأهداف، ودور توجهات الأهداف في الدافعية نحو التعلم وأخيرا العلاقة بين توجهات الأهداف والعزو السببي.

أولا: مفهوم الهدف

ظهر مفهوم الهدف في كثير من الأدب النفسي وبأشكال متعددة وبمفاهيم مختلفة ولكن الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز يشير إلى:

الاعتقادات المتعلقة بالغرض أو المعنى من العمل الأكاديمي والإنجاز والنجاح فيه أو إلى الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز والاندماج فيها والاستجابة لها. (رشوان، 2006، ص 121)

فقد تنوعت وتعددت تعاريف الأهداف بتنوع الاتجاهات والمدارس النفسية حيث:

يعرف واز (Was 2006): الأهداف بأنها ما يسعى الفرد إلى تحقيقه.

يعرفها الزغول(2006): بأنها تطلعات مستقبلية يرغب الأفراد والمجموعات في الوصول إليها، ويسعون جاهدين لتحقيقها، وتتضمن مهمات نسعى إلى انجازها وأغراضا نحاول الوصول إليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها. وهذا يقودنا إلى الخروج بتعريف الهدف بأنه ما يتطلع الفرد والجماعة إلى تحقيقه في المستقبل، بحيث يتضمن مهمات وأسبابا للقيام بتلك المهمات كما يرافقها معايير للتحقق من انجازها.

يعرفها "إليوت و مورياما" (Elliot et Murayama 2008): بأنها دينامية معرفية يكون التركيز فيها على كفاءة الطلبة وقدراتهم. (غباري وآخرون، 2014، ص 540)

عرفت الباحثة الهدف بأنه: هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه وهو الغرض المنشود نتيجة قيام الفرد بعمل ما، فعندما يحدد الفرد لنفسه هدفا ما فانه ينشغل بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق ذلك الهدف.

ثانيا: مفهوم توجهات الأهداف

التوجهات الهدفية: يشير هذا المصطلح إلى سعي الأفراد لتعزيز معارفهم ومهاراتهم وكفايتهم وهي بناء نفسي ينطوي على اتجاهات وسلوكيات تتعلق بالإنجاز، كما تعد مؤشرا قويا لسلوك الأفراد وأدائهم. (غباري وآخرون، 2014، ص 545)

وقد اختلفت تعاريف توجهات الأهداف باختلاف العلماء والمدارس حيث عرفها كل من:

أميس(Ames 1992): هي نمط متكامل من المعتقدات والسمات والمؤثرات التي تنتج أنماط من السلوك وأضاف أيضا تتمثل بطرق مختلفة من الاقتراب والاندماج في الاستجابة لأنشطة الإنجاز أو الأداء. يؤكد توجه الأهداف على الغاية من اشتراك الفرد في نشاط ما أو اندماجه في مهمة معينة. (موسى محاسنة، 2018، ص 410)

إليوت(Elliot 1997): هي تمثيلات عقلية تتمثل بالجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للأحداث المستقبلية التي تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه واستمراره إلى حين تحقيق الهدف.

دويك(Dweck 1999): هي معتقدات الطالب حول أسباب النجاح والفشل في المهام الدراسية ومشاركته وإصراره على التعلم. (شنشول طه، 2019، ص 14)

وتعرف أيضا التوجهات الهدفية: بأنها نزعة تعكس ميول عامة لدى الطلبة لاختيار أهداف محددة وتفضيل نتائج محددة في سياق التحصيل. وهي أيضا "مجموعة من المعتقدات الخاصة حول أهداف الطلاب تشرح لغز سلوكياتهم". ولها ثلاثة أنماط هما:

- أهداف الإتقان: وتمثل رغبة الفرد في تطوير قدراته وزيادة معرفته والفهم من خلال بذل الجهد لتعلم مثمر.
- أهداف الأداء: هي رغبة الفرد في اكتساب أحكام إيجابية عن قدراته من خلال الحصول على درجات مرتفعة لإظهار قدرات مرتفعة أمام الآخرين.
- أهداف التجنب: رغبة الفرد في عدم الانخراط في المهمات الأكاديمية التي تظهر قدراته الضعيفة لتجنب الظهور مظهر العاجز أمام الآخرين. (جديد، 2019، ص 355)

وتعرف الباحثة توجهات الأهداف هي معتقدات أو تصورات التلميذ حول أسباب نجاحه وفشله نحو النشاط التحصيلي من خلال عدة جوانب وتتمثل في الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي من أجل تحقيق هدفه والآمال المراد تحقيقها في المستقبل.

ثالثا: نظرية توجهات أهداف الإنجاز

لقد بدأ الباحثون في الفترة الأخيرة الاعتماد على نظرية توجهات أهداف الإنجاز كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية وذلك كنتيجة لجهود العديد من الباحثين في هذا المجال أمثال نيكولز (John Nicholls)، وإمس (Carole Ames)، موهر (Martin Maehr)، دافيك (Carole Dweck). وعلى مر العقدين السابقين تمثل الاهتمام الرئيسي للأعمال النظرية والتجريبية المرتبطة بدافعية الإنجاز في دراسة منظور توجهات أهداف الإنجاز، والتي ينظر إليها على أنها قوة معرفية محركة للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة وخلال الاهتمامات المبدئية في اتجاه توجهات أهداف الإنجاز كان التأكيد على شكلين من تلك الأهداف هما أهداف الإتقان وأهداف الأداء.

وتهتم هذه النظرية المعاصرة بالدافعية في الإطار الاجتماعي المعرفي حيث تركز على الهدف الذي ينشده الفرد من انجاز لمهمة ما (سبب الدافعية) فهي نظرية كيفية للدافعية. (رشوان، 2006، ص 118)

ولذا فلم يعد البحث في الفروق الدافعية بين الأفراد في ضوء هذا الاتجاه يهتم بالتعبيرات الكمية عن مستوى الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) أو مكونات الدافعية مثل (الطموح والحماسة) وإنما بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية وهو ما يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد فهذه النظرية تركز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية.

وتتضح أهمية هذا الاتجاه في أنه أصبح أساسا للعديد من الأعمال التطبيقية في المدارس في الدول الغربية أكثر من ذلك أصبح هذا التوجه أحد أهم التوجهات البحثية في مجال الدافعية والانفعالات للمجلس الدولي للصحة العقلية منذ عام 1995.

وكذلك تتضح أهمية هذا الاتجاه من تأكيد المجلس الدولي لمعلمي الرياضيات في العقد الماضي على ضرورة أن تعتمد المعايير المستخدمة في التقويم على مبدأ هام يتضمن ضرورة فهم المتعلمين أن كيفية الوصول للإجابة أهم من الإجابة في حد ذاتها –التأكيد على أهمية أهداف الإتقان– وأصبحت هذه التوصية محل اهتمام 49 ولاية من الولايات الأمريكية في الوقت الحالي.

ويعني ذلك ضرورة أن لا يكون التحصيل هو المعيار الوحيد والأساسي في تحديد المستوى الأكاديمي لأن ذلك يدفع إلى التأكيد على أهداف الأداء أكثر من التأكيد على أهداف الإتقان.

فلقد أكدت الكثير من مناحي علم النفس المعرفي على أن الأفعال تتحدد بواسطة الأهداف فقد افترضت معظم نظريات الدافعية بعض أنماط من الأهداف أو الغايات أو ما يعرف بعمدية السلوك الإنساني Intentionallyوهذه الأهداف يمكن تحقيقها واقعيا وتوصف بأنها معرفية كما في النظريات المعرفية للدافعية أو أقل معرفية كما في نظرية الحاجات الكلاسيكية لـ "موراي Murray" في 1938، أو بأنها لا شعورية كما في نماذج التحليل النفسي لـ "فرويد Freudفي 1957".

ففي ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلى أحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك وهو ما يعرف بالسلوك الموجه بالهدف ولد فقد بدأ الاهتمام بالربط بين دافعية الفرد ومتغيرات أخرى كالحاجة للإتقان وصعوبة المهمة ومشاعر الفرد من قلق وضغوط وشعور بالفشل

كموجهات للسلوك أثناء التفاعل مع مواقف التعلم. ونتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجهات أهداف الإنجاز كإطار يحاول إحداث ذلك التكامل والذي يحظى باهتمام كبير في مجال الدافعية في السنوات الأخيرة. (رشوان، 2006، ص 119)

وتبعا لهذه النظرية بدأ التركيز على الهدف أو الغرض الذي يدركه الأفراد من إجراءات الإنجاز وكيف يفكر الأفراد وما يعتقدونه عن أنفسهم وعن المهام موضوع التعلم وعن أدائهم فيها بدلا من الاهتمام بكم الدافعية، وكيف يؤثر ذلك على تفسيرات الأفراد وردود أفعالهم في مواقف الإنجاز وهو ما يؤدي في النهاية إلى أنماط مختلفة من المعرفة والانفعالات والسلوك.

ويفترض هنا أن الأهداف توجه السلوك وبصفة خاصة سلوك الاختيار وسلوك المثابرة، وإضافة بنى كالأهداف والغايات للنماذج المعرفية للتعلم يسهم في تحقيق فهم أكثر دقة وواقعية لعملية التعلم. فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة.

حيث يمكن اعتبار كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز بمثابة مولد لمجموعة من الاهتمامات الخاصة به حيث يخلق لدى الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة.

وفي ضوء تلك النظرية تعد الأهداف محدد جوهري للسلوك المرتبط بالإنجاز وسلوك المتعلم يعد دالة للرغبة في تحقيق أهداف معينة محددة من قبل، وعلاوة على ذلك يعد كل هدف من أهداف الإنجاز بمثابة المحرك لإطار عمل معرفي إدراكي مختلف أثناء التجهيز والمعالجة فكل هدف يقود إلى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج المرتبطة بالإنجاز.

فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في مواقف الإنجاز حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوك الإنجاز ووضع الأهداف الشخصية للتعلم وبذل الجهد حتى تتحقق الأهداف المنشودة؛ واختلافات توجهات أهداف الإنجاز وبروفيلاتها المختلفة يمكن أن تقود إلى اختلافات كيفية في الاتجاه نحو الأداء المهام الأكاديمية، وعند التركيز على أهداف الإتقان يكون الدافع هنا دافع داخلي بينما التركيز على أهداف الأداء يقود إلى دافعية خارجية تتمثل في التركيز على تحصيل الدرجات وإسعاد الآخرين أو الظهور كأفضل منهم. (رشوان، 2006، ص 120)

نستنتج مما سبق أن نظرية توجهات الأهداف ركزت على شكلين من الأهداف هما أهداف الإتقان وأهداف الأداء، واهتمت هذه النظرية بالدافعية في الاجتماعي المعرفي وركزت أيضا هذه النظرية على الأسباب الكامنة وراء الدافعية، وتعد الأهداف محدد جوهري للسلوك المرتبط بالإنجاز وسلوك المتعلم وأن الهدف أو الغرض الذي يدركه الفرد من إجراءات الإنجاز وكيفية تفكير الأفراد وما يعتقدونه عن أنفسهم وعن مهامهم.

رابعا: نماذج توجهات أهداف الإنجاز

1) النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز:

على الرغم من أن الأفراد من الوجهة النظرية يمكن أن يمتلكوا عددا كبيرا من التوجهات الدافعية للانجاز إلا أن البحث في هذا المجال ركز في البداية على نمطين من هذه الأهداف والتي تحكم كيف يميز الأفراد النجاح والكفاءة في مواقف التعلم والنماذج التي أكدت على هذين النمطين يشار إليها بنماذج التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الانجاز والتي تتمثل في ما يلي:

- أعمال "دفيك" (في1986،1988):

والتي اعتمدت في البداية على نظرية العزو وأعمال "سيلجمان" Seligmanعن العجز المتعلم Learning Helplessnessوهدفت إلى تفسير عزو بعض المتعلمين لفشلهم في الإنجاز لنقص القدرة (أنماط العجز)، بينما البعض الآخر يعزو فشله إلى نقص الجهد (أنماط الإتقان) وتمكنت "دفيك" بذلك من إحداث التكامل بين الأنماط المختلفة للعزو ومحصلاتها السلوكية والإنفعالية في نموذج واحد مستقر، وأضافت "دفيك" في الفترة الأخيرة إلى نموذجها معتقدات الفرد عن الذكاء وافترضت أن الفرد قد يدرك القدرة على أنها شيء ثابت أو أنها شيء غير ثابت وقابل للتحسين وهو ما يقود الأفراد إلى توجهات إنجازية مختلفة، فالفرد الذي يعتقد في أن الذكاء سمة مستقرة ثابتة يهتم بالبرهنة على قدراته وعلى أنه أذكى من الآخرين "توجه هدف القدرة النسبي" بينما الأفراد الذين يعتقدون في أن الذكاء قابل للتعديل يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة "توجه هدف المهمة".

وقد افترضت "دفيك" Dweck(في1984،1986) بناء على ذلك نمطين من توجهات الأهداف هما:

- أهداف التعلم Learning Goals: وتعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة.
- أهداف الأداء Performance Goals: وتعكس محاولة الفرد لتجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام ايجابية عنها وكذلك محاولة الفرد لإظهار قدراته وعدم فقدان الثقة بها. (رشوان، 2006، ص 126)

- أعمال "نيكولوز" (في1984):

والتي ركزت على نمو مفهوم القدرة لدى الأطفال، وأدت إلى الاعتقاد في أن وصول الأطفال إلى مستوى معين من نمو القدرة المعرفية يمكنهم من تكوين مفاهيم متمايزة عن القدرة (الجهد والقدرة شيئان منفصلان) أو مفاهيم غير متمايزة (القدرة والجهد شيء واحد غير منفصل). ويرى "نيكولز" أن هذا المفهوم عن القدرة يعتمد على الهدف الذي يؤكده الفرد لنفسه أو على مفهوم النجاح في الموقف التعليمي، ومن هنا افترض "نيكولز" نمطين من توجهات أهداف الإنجاز هما "توجه الاندماج في المهمة" Task involvement orientation و"توجه الإندماج في الأنا" Ego involvement orientation.

والأفراد الذين يعتقدون في أن الجهد والقدرة شيئان غير منفصلان يحاولون باجتهاد للتمكن من العمل وإلى تقييم قدراتهم الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول ويطلق على هؤلاء أصحاب أهداف المهمة، وبالعكس الأفراد الذين يعتقدون في أن الجهد والقدرة شيئان منفصلان فإنهم يقيمون قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية ويعتقدون في أن القدرة تعني الطاقة والسعة Capacityويكون الفرد عالي القدرة إذا أدى العمل بنجاح دون الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد وبمعنى آخر يعتقدون في أن (النجاح دالة للقدرة) ويطلق على هؤلاء أصحاب أهداف الأنا.

- أعمال "إمس" في (1984، 1992):

والتي تركزت في اختبار تأثير الجماعة في تشكيل عزوات الفرد لأسباب النجاح والفشل وكذلك على الاستجابة الانفعالية للنجاح والفشل، وأشارت "إمس" إلى أن الأفراد ربما يدركون غايات مختلفة للانجاز عندما يعملون في جماعات متعاونة أو فرديا أو في بنية تنافسية وهذه الغايات أو الأهداف تؤثر في ترجمة الفرد لمشاعره عن النجاح والفشل

فالتركيز على العوامل الموقفية بالأخص البيئة الصفية أهم مميزات أعمال "إمس". (رشوان، 2006، ص 127)

وأشارت "إمس" إلى نمطين من توجهات أهداف الإنجاز هما:

1) أهداف الإتقان :Mastery Goals

وتصف الإفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون بجدية لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي وهنا يميل أصحاب هذه الأهداف إلى الاستقلالية في التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية.

2) أهداف الأداء :Performance Goals

وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ويرغبون في البرهنة على قدراتهم أو إظهارها، فهم يندمجون في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة وكيفية إتمامها، ولذلك تتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم. (رشوان، 2006، ص 127)

□ أعمال "ميدجلي" وزملائها:

والتي توصلت إلى افتراض نمطين من توجهات أهداف الإنجاز يمكن وصفهما كما يلي:

1) أهداف التركيز على المهمة :Task–Focused Goals

ويتمثل في هدف المتعلم هنا في تحقيق الفهم والاستبصار والمهارة وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة فبداية العمل وإنهاؤه بنجاح يعد في حد ذاته له

قيمة لدى الفرد ويعتقد الفرد هنا أن تحقيق الإتقان معتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة.

2) أهداف التركيز على القدرة :Ability– Focused Goals

ويهتم الفرد هنا بتقييمه من قبل الآخرين على انه قادر أو يتجنب تقييمه على انه غير قادر والاستدلال على القدرة هو ناتج الأداء في ضوء أداء الآخرين أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المهمة سهلة. ويمكن تلخيص السمات الأساسية للأعمال الأولى في إطار نظرية توجهات أهداف الإنجاز في الجدول رقم (03) التالي:

أصحاب النظرية	العمل المميز للنظرية	الأهداف المفترضة
أعمال "دفيك"	التركيز على معتقدات الفرد على الجهد والقدرة	أهداف التعلم/ أهداف الأداء
أعمال "نيكولز"	التركيز على نمو معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة	توجه الاندماج في المهمة/ توجه الاندماج في الأنا
أعمال "إمس"	تأثير العمل الجماعي والفردي والتنافسي في بيئة الفصل	أهداف الإتقان/ أهداف الأداء
أعمال "ميدجلي" وزملائها	المقارنة المعيارية للأداء مع أداء الآخرين في بيئة المدرسة	أهداف التركيز على المهمة/ أهداف التركيز على القدرة
أعمال "إليوت" وزملائه وهو من الأعمال الحديثة نسبيا	التركيز على المقارنة المعيارية لأداء الفرد مع أداء الآخرين	أهداف الإتقان/ أهداف الأداء

وتتفق معظم نماذج توجهات أهداف الإنجاز على الطبيعة الأساسية للهدف ووظيفته فكل نظريات الأهداف تتفق مثلا في الاهتمام بكيف الدافعية أكثر من اهتمامها بكم الدافعية؛ وكذلك تتفق معظم هذه النظريات في أن كل هدف من هذه الأهداف يدعم الفرد بإطار تنظيمي تنشط من خلاله استجابات معرفية وانفعالية معينة لموقف الإنجاز الحالي. (رشوان، 2006، ص 128)

وبالرغم من ذلك الاتفاق لان هذه النظريات قد تختلف بعض الأحيان في مفهوم الهدف وفي دراسات تمايز الأهداف، ويتضح من الجدول السابق أن بعض النظريات تهتم بتأثير القدرة والبعض الآخر يهتم بتأثير السياق والبعض الآخر يرى أن تلك الأهداف توجهات ثابتة لدى الفرد.

ويؤكد ذلك (Pintrich 2000) حيث يذكر أن نموذجا "دفيك ونيكولوز" المفهوم البارز فيهما هو مفهوم القدرة ومع ذلك فهناك بعض الاختلافات بين النموذجين فباقتراح "نيكولز" لتأثير الدلالات السياقية وأنها تحدد الأهداف التي يتوجه نحوها الفرد، أكد بذلك على أن الأهداف غير مستقرة نسبيا بينما "دفيك" أكدت على أن الهدف يكون ناتج للمعتقدات الثابتة عن الذكاء وبالتالي من وجهة نظرها تمثل الأهداف توجهات مستقره نسبيا، أي أن كلا منهما يعترف بأن الأهداف تعتمد على التفاعل بين التوجهات الثابتة والدلالات السياقية ولكن تأكيدهم على هذين العاملين مختلف بعض الشيء.

وكذلك على الرغم من التشابه النسبي في الأهداف المفترضة في هذه النماذج إلا أن هناك بعض الاختلافات التي تتضح في الفرق بين ما يطلق عليه أهداف الإنجاز الشخصية Personal Achievement Goalsوبنى أهداف الإنجاز Achievement Goals Structuresوالنماذج التي تندرج تحت الفئة الأولى تتمثل في نماذج "دفيك" و"نيكولز" و"إليوت" وزملاؤه حيث تهتم تلك النماذج بأهداف الإنجاز على المستوى الشخصي أما الفئة الثانية فيندرج تحتها نموذج "إمس" والذي يركز على أهداف الإنجاز في إطار بيئة الفصل ونموذج "ميدجلي" وزملائها والذي يركز على أهداف الإنجاز في إطار بيئة المدرسة بصفة عامه.

حيث تفترض "روسير وميدجلي وأردن" أن بنية الهدف يمكن أن تشكل على مستوى المدرسة من خلال الممارسات والسياسات التي تمارس فيها كحفلات التكريم العامة والتي يكرم فيها الطلاب مرتفع الإنجاز وكذلك تجميع الطلاب في مجموعات

حسب مستوى القدرة، والمميزات الخاصة التي تمنح للطلاب المتميزين أكاديميا، وتصنيف بطاقات تحديد المستوى كل ذلك يحمل للطلاب رسالة هامة تشكل معنى الإنجاز الأكاديمي لديهم.

وعلى أية حال هناك من يؤكد على أن المسميات المستخدمة في هذه النماذج تعكس معاني متشابهة، أي أنه بالرغم من اختلافات نظريات أهداف الإنجاز في وصفها للهدف وتسميتها للأهداف إلا أن بنية الهدف المقصودة في تلك النظريات متشابهة. (رشوان، 2006، ص 129)

- بعض الآراء والنتائج البحثية الهامة في إطار ثنائية الهدف:

- الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يميلون إلى الاعتقاد في أن القدرة يمكن زيادتها عن طريق بذل مزيد من الجهد، ولذا فإنهم من المرجح يستجيبوا لمواقف الفشل بالاجتهاد في العمل، وبالعكس الطلاب أصحاب أهداف الأداء لا يعتقدون في أن القدرة يمكن تحسينها ببذل مزيدا من الجهد ولذلك فمن المرجح أن يدركوا خبرات الفشل كدليل على ضعف القدرة مما يقود إلى مشاعر الإحباط والخجل والقلق، وبالتالي الاستجابة لمواقف الفشل عن طريق الانسحاب.
- ينشغل الطلاب أصحاب أهداف الآداء بتقييم قدراتهم أثناء مواقف التعلم من خلال الإجابة على السؤال التالي: هل قدرة متميزة؟ ووقائع الأحداث اللاحقة كالفشل مثلا ربما تدعم الفرد بمعلومات تقوده إلى عزو الفشل إلى نقص القدرة ويزايد احتمال ذلك في حالة المتعلمين الذين يشكون في قدراتهم بالفعل، وبالعكس الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يهتمون بالإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن لي أن أتقن اكتساب هذه المهارة؟. والأحداث التالية كاستجابة الفشل مثلا ربما تدعم الفرد بمعلومات تقود إلى تغيير الإستراتيجية المستخدمة أو زيادة الجهد المبذول، وهنا الأفراد –حتى من يعتقدن في ضعف قدراتهم– يظهرون

توجه نحو الإتقان وذلك لأنهم: لا يهتمون بأحكام الآخرين على قدراتهم ولا ينظرون للأخطاء كدليل على سوء الهدف المراد تحقيقه، ولأن انخفاض مستوى القدرة في الأعمال الهامة ربما يجعل اكتساب المهارة الجديدة شيئا أكثر مرغوبية.

- يركز الطلاب أصحاب أهداف الإتقان على التعلم لذاته ويميلون إلى عزو فشلهم إلى ضعف الجهد أي أنهم لم يبذلوا الجهد الكافي لتحقيق النجاح ويضاف إلى ذلك نسبة بسيطة من سوء الحظ بينما لا يرتبط ذلك بضعف القدرة أو صعوبة العمل، أم الطلاب ذوي أهداف الأداء فيركزون على الارضاءات الخارجية ويميلون إلى عزو فشلهم إلى صعوبة العمل وضعف القدرة؛ ونتيجة لذلك فإن أصحاب أهداف الأداء ينظرون إلى التعلم في حد ذاته باعتباره فقط الطريق لتحقيق الأهداف الخارجية المرغوبة، ويركزون انتباههم على هذه الأهداف، ولذا يتركز انتباه أصحاب أهداف الأداء في إكمال المهام دون الاهتمام بالعمليات والإستراتيجية المستخدمة، بينما يركز أصحاب أهداف الإتقان انتباههم في العمليات والاستراتيجيات التي تمكنهم من تطوير مهاراتهم وتساعدهم في اكتساب المعلومات الجديدة. (رشوان، 2006، ص 130)
- في مواقف التعلم تقود أهداف الأداء إلى مواقف أكثر تنافسية حيث يزداد اهتمام الفرد بمقارنة نتائجه بنتائج زملاءه مما يقلل الاهتمام بالعمل ذاته ويقود بالتالي إلى تفضيل المواقف التي يمكن أن يبرهن فيها الفرد على قدراته بسهولة والانسحاب من المواقف الصعبة التي تتطلب التحدي؛ أكثر من ذلك يؤدي التأكيد على أهداف الآداء في بيئة التعلم إلى نتائج خطرة لا يمكن تجاهلها كالغش مثلا حتى يتمكن الفرد من الحصول على درجات مرتفعة أو لكي يتجنب الفشل وبالتالي الظهور بمظهر الغباء أو ضعف القدرة.

- تختلف تأثيرات أهداف الأداء باختلاف المستوى الكفاءة المدركة، ففي حالة ارتفاع مستوى الكفاءة المدركة فإن الفرد يحاول إظهار قدراته بالنسبة للآخرين بينما في حالة انخفاض مستوى الكفاءة المدركة فإن الفرد يحاول تجنب إظهار ضعف الكفاءة بالنسبة للآخرين. ويلخص العلاقة بين أهداف الإنجاز وأنماط الإنجاز المتوقعة في مواقف التعلم تبعا لمستوى الكفاءة المدركة كما في الجدول رقم (04) التالي:

نوع الهدف	الثقة القدرة المدركة	نمط الإنجاز المتوقع	
		اختيار المهام	الاستجابة للمواقف الصعبة
أهداف الأداء	عالي	اختيار المهام المعتدلة الصعوبة لإظهار القدرة	توجه اتفاقي للحلول الفعالة للمشكلة
	منخفض	اختيار المهم السهلة لتجنب ظهور نقص القدرة	استجابة العجز المتعلم لتجنب حل المشكلة والتأثيرات السالبة
أهداف الإتقان	عالي أو منخفض	اختيار المهام الصعبة مع وجود احتمال للخطأ بهدف زيادة مستوى الكفاءة	توجه إتقان للحلول الفعالة للمشكلة

الجدول رقم (04): العلاقة بين أهداف الإنجاز وأنماط الإنجاز المتوقعة إتباع لمستوى الكفاءة المدركة (رشوان، 2006، ص 131)

وكنتيجة مباشرة لما سبق فإن توجهات أهداف الأداء –في ضوء النماذج الثنائية– تقلل من احتمال تطوير البنية المعرفية للفرد وإعادة تنظيمها في صورة متماسكة لأن الفرد يشعر هنا بمزيد من القلق والخوف من الفشل مما يدفعه إلى تجنب محاولة الرقي بمستوى الآداء وبذل مزيدا من الجهد عندما تكون احتمالات الفشل مرتفعة.

ونظرية توجهات أهداف الإنجاز كما في معظم نظريات علم النفس في مراحلها الأولى نتج عن التركيز على التصنيف الثنائي لأهداف الإنجاز إلى سوء فهم لتأثير السياق والسمات الشخصية على السلوك؛ وكذلك أدى إلى عدم استقرار النتائج وخاصة في ما يتعلق بأهداف الآداء والذي أدى بالتالي إلى محاولة مراجعة وتطوير التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز وهو ما نتج عنه التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز. (رشوان، 2006، ص 132)

2) النموذج الثلاثي للتوجهات أهداف الإنجاز:

ما سبق عن توجهات أهداف الإنجاز كان في ضوء التأكيد على أن أهداف الأداء يجاهد فيها الفرد لتحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار وإسعادهم والشعور بالأهمية وهو ما يمثل الميول الإقدامية للفرد هذا من جهة، وكذلك قد يجاهد الفرد من جهة أخرى لتجنب الفشل وتفادي ظهور نقص القدرة (العجز) أو الحرج أو النظر إليه وعلى أنه يتسم بالغباء وهو ما يمثل الميول الاحجامية، وعلى الرغم من ذلك فالنماذج الثنائية والدراسات والبحوث التي تمت في ضوءها لم تحاول الفصل بين هذين المكونين مما أدى إلى اعتبار أهداف الأداء أهداف غير تكيفية بصفة عامة. واعتبار أهداف غير تكيفية بصفة عامة يعد افتراض خاطئ بعض الشيء فبالرغم من ارتباط أهداف الإتقان بمخرجات الأداء في معظم الدراسات وبحوث هذا المجال إلا أن النتائج الخاصة بالكشف عن الارتباط بين أهداف الأداء والمخرجات غير التكيفية كانت نتائج مختلطة وغير ثابتة وهو ما يؤكد ضرورة إعادة فحص بنية أهداف الأداء والمقاييس التي استخدمت في قياسها في الدراسات والبحوث السابقة (مراجعة التصنيف الثنائي بصفة عامة) حتى يمكن تفسير هذا التداخل وهو ما يؤكد ما أشارت إليه "دفيك" وزملاؤها من قبل في 1990، 1989 حيث ذكرت صراحة أن الإطار الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز يمثل إطار مبدئي عام ومفاهيمه بسيطة تحتاج إلى المزيد من الجهد

لتأصيلها حتى يمكن الوصول إلى تفسيرات وفهم أكثر عمقا لدافعية بدافعية الإنجاز. (رشوان، 2006، ص 132)

وبمراجعة الأطر النظرية لتوجهات أهداف الإنجاز وحد أن النماذج الثنائية ركزت أكثر على المكون الإقدامي للهدف وهو ما يتعارض بشدة مع النظريات الكلاسيكية لدافعية الإنجاز والتي تؤكد في مواقف الانجاز ربما يتجه نحو تحقيق النجاح أو نحو تجنب الفشل مما قاد إلى التأكيد على ضرورة الفصل بين مكون الإقدام ومكون الإحجام لأهداف الأداء بصفة خاصة.

وفسر التدخل في النتائج الخاصة بأهداف الأداء في ضوء النماذج الثنائية بأن هذه النماذج خلطت بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء، فمثلا توجهات أهداف الأداء –الإقدام تتضمن التركيز على التفوق على الآخرين وتميز الأداء في ضوء أداء الآخرين وهو ما يتشابه الأداء عند "دفيك وإمس" ومع أهداف الاندماج في الأنا عند "نيكولز" بالإضافة إلى ذلك– وعلى الرغم من عدم فصل نماذج "دافيك وإمس ونيكولز" بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء اهتمت هذه النماذج بتجنب التقويم السلبي للقدرة أو الشعور بالغباء في مفهومها عن أهداف الأداء وهو ما يتشابه مع مفهوم أهداف الأداء/ الإحجام عند "إليوت وميدجلي وسكالفيك".

وعلى الرغم من قبول هذا التميز بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء والاعتقاد في أنه يمثل الحل في التوصل لنتائج مستقرة بخصوص أهداف الأداء والتأكيد على أن الإطار الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز في حاجة إلى التطوير والمراجعة إلا أن هناك من يرى عدم وجود حاجة لمراجعة الإطار الثنائي والإقرار بالتميز بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء.

وعلى سبيل المثال فقد عادت "ميدجلي" وزملائها وبعد مراجعة وتحليل العديد من الدراسات والبحوث التي تمت في هذا المجال، وذكرت أن أهداف الأداء/ الإقدام ليست

لها تأثيرات ايجابية إلا في حالات وتجنب شروط محددة، ولذا فليست هناك حاجة إلى إعادة مراجعة الإطار لتوجهات أهداف الإنجاز، وذلك بالاتفاق مع التصنيف الثنائي توجهات أهداف الإنجاز والذي يفترض أن أهداف الإتقان تعد أهدافا تكيفية بينما أهداف تعد أهدافا لا تكيفية. (رشوان، 2006، ص 133)

وردا على افتراضات "ميدجلي" وزملاؤها 2001 السابقة والتي لم تلقى قبول في هذا المجال أكد "هاركويكز" وزملاؤه 2002 على ضرورة مراجعة الإطار الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز وضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء وكذلك ضرورة الاستمرار في محاولة التعرف على الآثار الايجابية لأهداف الأداء/ الإقدام والتأكيد على الآثار السلبية لأهداف الأداء/ الإحجام وحددوا ثلاثة أسباب لذلك وهي:

- ضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية لما لذلك من إسهامات في تعميق الفهم النظري لهذا الاتجاه.
- ايجابية أهداف الأداء/ الإقدام المستقلة عن ايجابية أهداف الإتقان، وذلك ردا على تأكيد "ميدجلي" وزملاؤها 2001 بأن ايجابية أهداف الأداء/ الإقدام تعتمد على ارتفاع مستوى أهداف الإتقان.
- ضرورة تحديد الطرق التي يمكن بها المزاوجة بين أهداف الأداء/ الإقدام وأهداف الإتقان لتحسين الدافعية.

وبالتالي أكد"هاركويكز" وزملاؤه على أهمية الاستمرار في مراجعة الأطر النظرية لأهداف الإنجاز والذي أسفر عن أهمية وصلاحية التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز والذي تم تطويره فيما بعد إلى التصنيف الرباعي ومن جهة أخرى أدى إلى التأكيد على أهمية ما يسمى بتعددية الأهداف.

- مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء:

يذكر (Elliot, 1999) أن هناك العديد من الاعتبارات التاريخية والنظرية والامبريقية التي تدعو إلى الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء فمعظم نظريات التعلم الدافعية والبحوث المبكرة في دراسة السلوك الإنجازي ميزت بين مكوني الإقدام والإحجام للسلوك وعلى سبيل المثال:

فقد ميز "هوب" Hoppeفي 1930 عند دراسته المستوى الطموح بين الرغبة في تحقيق النجاح والرغبة في تجنب الفشل، وافترض "ليفين" Lewinفي 1944 أن سلوك الإنجاز يمثل دالة للميل إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل وافترض "ماكليلاند" في 1951 أن هناك نمطين من دافعية الإنجاز هما التوجه نحو احتمالية الفشل والتوجه نحو احتمالية النجاح، وافترض "ثروندیك" Thorndikeفي 1911 قانون الأثر، وميز "سكنر" Skinnorفي 1938– 1953 بين أثر الثواب واثر العقاب. وكذلك ميزة بين التعزيز الموجب والتعزيز السالب. (رشوان، 2006، ص 134)

ويذكر (Carver وآخرون 2000) أن فكرة التميز بين مكوني الإقدام والإحجام ليست جديدة ولكنها تلقى تدعيما متناميا من قبل العديد من نظريات الدافعية في الفترة الأخيرة، وذلك بافتراض أن هناك نظامين أساسيين لتنظيم الاستجابات السلوكية يختلفان من حيث التنظيم العصبي والتأثير في الفعل، يختص احدهما بالتعامل مع دافعية الرغبة Appetitive Motivationوالسلوك الأقدمي ويسمى نظام التنشيط السلوكي Behavioral Activation Systemأو بنظام الإقدام السلوكي Behavioral Approach systemأو بنظام الاندماج السلوكي Behavioral Engagment systemبينما يختص الأخر بالتعامل مع دافعية النفور أو الكراهية Aversive Motivationوالسلوك الانسحابي أو الإحجام ويسمى بنظام الكف السلوكي Behavioral Inhibition systemأو بنظام الانسحاب السلوكي .Behavioral Withdrawal system

فالدافع للسلوك قد يكون دالة لعاملين هامين هما الدافع لتحقيق النجاح وهذا الدافع يجعل الفرض يتجه نحو تحقيق الهدف، والدافع لتجنب الفشل والذي يجعل الفرد ينسحب أو يبتعد عن تحقيق الهدف.

يتضح مما سبق أن النماذج الثلاثية ظهرت كرد فعل للتميز التقليدي بين مكون الإقدام والإحجام للدافعية، وهو ما يشير إليه (Elliot et church, 1997) بالميول الدافعية أو الاستعدادات الدافعية Motivation Duspositionsوالتي ينظر إليها باعتبارها الرغبات المبدئية والتي يظهر تأثيرها بطريقة غير مباشرة في السلوك والتي تتمثل في الرغبة في الإنجاز والخوف من الفشل والميول الإقدامية والإحجامية يمكن اعتبارها بمثابة شبكات من المشاعر البيولوجية المسؤولة عن توصيف الاستجابات الانفعالية أو المعرفية للمثيرات التي يتعرض لها الفرد أو التي يتخيل حدوثها.

ففي الدافعية الإقدامية ستثار السلوك ويوجه بواسطة الأحداث الايجابية أو احتمالية حدوثها، بينما في الدافعية الإحجامية سيثار السلوك بواسطة الأحداث السلبية أو احتمالية حدوثها، وهذا التميز بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية يتماشى مع الكثير من المناحي النظرية وتدعمه الكثير من الأدلة التجريبية من مجالات علم النفس.

ومن هنا ظهرت النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز، مثل نموذج "إليوت وزملاؤه في 1996- 1994 والذي يعرف بالنموذج الهرمي Ahverarchicalلأهداف الإنجاز والذي يحاول أحداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز وبين التمييز الكلاسيكي بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، وتم فيه التمييز بين أهداف الأداء/ الإقدام وأهداف الأداء/ الإحجام. (رشوان، 2006، ص 135)

وكذلك "ميرت ميدجلي" وزملاؤها في 1997 بين أهداف القدرة الاقدامية Approach Abilityوأهداف القدرة الإحجامية Avoid Ability goolsوميز "سكالفيك"

Skaalvikفي 1997 بين توجهات أنا المنشطة للذات Self–Enhamcinge Ego oviantationوتوجهات الأنا الهادمة لذات Self–Ddfeating Ego oviantationوكل ذلك تم في ضوء أعمال "إليوت" وزملائه مما قادة إلى نتائج متماثلة.

ويصنف هذا النموذج توجهات أهداف الإنجاز في ثلاثة أهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة والقيمة السيكولوجية أو الميول النفسية وهي:

- أهداف الإتقان: والتي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة (تطوير الكفاءة أو إتقان المهمة) وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة).
- أهداف الأداء الإقدام: والتي يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة).
- أهداف الأداء الإحجام: والتي يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجة لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية إحجامية (ذات قيمة سيكولوجية سالبة).

والجديد في هذا النموذج هو أهداف الأداء/ الإحجام وتعرف بأنها أهداف تجنب الفشل، يجاهد فيها الفرد ليتفادى اللوم والشعور بالعجز والظهور في صورة أقل من الآخرين وتؤدي إلى الانسحاب أحيانا في محاولة تجنب هذه المشاعر، فهي تمثل الرغبة في فعل أي شيء يتجنب الظهور بالغباء أو العجز.

ويذكر (Elliot et sheldon1998) أن أهداف الأداء/ الإحجام ترتبط بالتنظيم أو الضبط الإحجامي العام لدى الفرد والذي تربطه علاقة قوية بعمليات الضبط العقلية والإدراكية والعمليات المرتبطة بتركيز الانتباه والتي تتصف بالإحجام، كالحساسية

للمعلومات السلبية واختبار الفروض التي تتعلق بالأبعاد السلبية للنواتج والتي تؤثر سلبيا على عمليات تحقيق الهدف وعلى معتقدات الفرد عن عملية التعلم.

وعلى الرغم من التأكيد على ضرورة مراعاة الطبيعة النوعية لتلك الأهداف إلا أن الدراسات والبحوث في هذا المجال مازالت تأخذ بالتصنيف الثنائي في تحديدها لأهداف الإنجاز دون التمييز بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء. (رشوان، 2006، ص 136)

- خصائص توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الثلاثي:

يميز هذا التصنيف بين ثلاثة توجهات لأهداف الإنجاز هي أهداف الإتقان والتي ترتبط بالمخرجات الأكثر ايجابية مثل المثابرة والتجهيز في المستويات العميقة والدافعية الداخلية، وأهداف الأداء/ الإقدام والتي ترتبط بكل من المخرجات الايجابية مثل المثابرة والحصول على درجات مرتفعة وكذلك المخرجات السالبة مثل التجهيز السطحي وأهداف الأداء/ الإحجام والتي ترتبط بالمخرجات السالبة مثل التشتت أثناء الدراسة والتجهيز السطحي ونقص الدافعية الداخلية.

أهداف الإتقان ترتبط ايجابيا بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وترتبط أهداف الأداء/ الإقدام ايجابيا بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية، بينما أهداف الأداء/ الإحجام ترتبط ايجابيا بقلق الاختبار وسلبيا بقيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة.

أهداف الأداء/ الإحجام ترتبط بتجنب التقويم السلبي للقدرة من قبل الآخرين وبالسلوكيات الدفاعية عند الشعور بخطر ظهور العجز وبقلق الاختبار وبالنظرة الثابتة للقدرة، وعلاقتها بهذه المتغيرات أقوى من علاقة أهداف الأداء/ الإقدام بها.

وجدت فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من الطلاب الجامعة في أهداف الإتقان وأهداف الأداء/ الإقدام لصالح ذوي التحصيل المرتفع وفي أهداف الأداء/ الإحجام لصالح ذوي التحصيل المنخفض.

يتأكد من الفقرة السابقة أن أهداف الأداء/ الإحجام تؤدي إلى تعويق الأداء فقلق الاختبار يعد من المتغيرات الوسيطة في تأثير أهداف الأداء/ الإحجام على الأداء في الاختبارات بينما أهداف الإتقان وأهداف الأداء/ الإقدام ترتبط ايجابيا بالأداء في الاختبارات، وبصفة عامة أشكال الإقدام لتوجهات الأهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء/ الإقدام) تيسر أداء في الاختبارات، حيث يرتبط أهداف الأداء/ الإقدام بفاعلية الوظائف المعرفية قصيرة الأمد أثناء الأداء، وقوة هذا الارتباطات تتوقف على نقص أهداف الأداء/ الإحجام والتي تعمل على تعويق الأداء. (رشوان، 2006، ص 137)

أهداف الإتقان ترتبط بأحداث الأداء/ الإقدام بعلاقة موجبة دالة بينما ترتبط أهداف الإتقان بأهداف الأداء/ الإقدام بعلاقة سالبة دالة وكذلك ترتبط أهداف الأداء/ الإقدام بأهداف الأداء/ الإحجام بعلاقة موجبة دالة، و توجد علاقة موجبة دالة بين أهداف الفاعلية الذاتية.

توصلت دراسة (El–maidi 2003) إلى أن الذكور من طلاب الجامعة أكثر توجها نحو أهداف الأداء/ الإحجام بينما الإناث أكثر توجها نحو أهداف الإتقان ولا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أهداف الأداء/ الإقدام وكذلك طلاب التخصصات الأدبية أكثر توجها نحو أهداف الأداء/ الإحجام من طلاب التخصصات العلمية؛ وتوصلت دراسة (حافظ عبد الستار حافظ 2003) إلى أنه توجد فروق دالة راجعة للعمر في أهداف الأداء/ الإحجام لصالح الأفراد الأصغر سنا.

دعمت نتائج الدراسة والبحوث الامبريقية التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز وكذلك أكدت نتائج التحليل العاملي على استقلال البنية العاملية الخاصة بكل هدف من تلك الأهداف.

ويتضح مما سبق أن التصنيف الثلاثي لأهداف الإنجاز يؤكد على الايجابية المطلقة لأهداف الإتقان والايجابية النسبية لأهداف الأداء/ الإقدام والسلبية المطلقة لأهداف الأداء/ الإحجام؛ حيث يقترح (Wolters et al1996) أنا ايجابية أهداف الأداء/ الإقدام قد تعتمد على مستوى الإنجاز السابق والذي قد يدفع الفرد للتنافس مع الآخرين وبالتالي تعتبر الدرجات في هذه الحالة بمثابة معيار خارجي لتنظيم السلوك والمعرفة والدافعية. (رشوان، 2006، ص 138)

3) النموذج الرباعي للتوجهات أهداف الانجاز:

افترض(Pintrich 2000) أنه ربما تكون هناك بنية خاصة بأهداف الإتقان/ الإحجام كما في حالة أهداف الاداء/ الإحجام، والأعمال الحديثة في مجال توجهات أهداف الانجاز نحاول التحقق من هذا الافتراض وهو ما نتج عنه النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الانجاز.

ويمثل هذا النموذج امتدادا لأعمال إليوت وزملاؤه وتطويرا لنموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الانجاز حيث يفترض في هذا النموذج وجود بنية خاصة لأهداف الإتقان/ الإحجام.

وهذا النموذج لم يحظ بالدراسة والبحث وبصفة خاصة في البيئة العربية فلم يتوصل الباحث لأي دراسة سابقة تمت في البيئة العربية في إطار التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الانجاز وإنما كل الدراسات السابقة تمت إما في إطار التصنيف الثنائي أو في إطار التصنيف الثلاثي. (رشوان، 2006، ص138)

- نشأة التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الانجاز:

نشأة التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الانجاز من خلال مراجعة البعدين التقليديين لأهداف الانجاز (الإتقان والأداء) وكذلك التفاعل بين هذين البعدين والميول الإقدامية والإحجامية للفرد.

ويوضح ذلك (Elliot et Mcgregor 2001) بأن الكفاءة والتي تمثل المفهوم المركزي في بنية أهداف الانجاز وبالتالي أهداف الانجاز يمكن تصنيفها في بعدين أساسيين تبعا لطريقة تحديد الكفاءة How it is definedوتبعا لمكون القيمة السيكولوجية How it is valenced، فالكفاءة يمكن تحديدها في مصطلح المعايير أو المحكات التي تستخدم في تقييم الأداء وهنا يمكن تحديد ثلاثة معايير للأداء هي: الطلاقة Absoluteوإتقان المهام (المحك هنا هو المهمة ذاتها)، معايير داخلية Intrapersonal(نتائج الأداء السابق الفعلي أو أعلى جهد ممكن)، معيار المقارنة أو المعيارية Normative(مقارنة الأداء بالنسبة للآخرين).

وهكذا يمكن تقييم الكفاءة ومن ثم يمكن وصفها في ضوء مرجعية الأداء أو المعيار المستخدم في الحكم على الكفاءة، فالفرد من الممكن وأن يهدف إلى الفهم أو إتقان المهمة "معيار الطلاقة" أو يهدف إلى تحسين الأداء أو تطوير مهاراته أو معارفه "معيار داخلي" أو يهدف إلى أن يظهر أفضل من الآخرين "معيار مقارن".

والكفاءة في ضوء المعايير الداخلية أو معايير الطلاقة تشترك في العديد من المفاهيم أو المتشابهات التجريبية ولذا فمن الصعب التمييز بينهما ومثال ذلك اكتساب الفرد لمعلومة جديدة يمثل كلا من الهدف إلى الإتقان، وكذلك حاجة الفرد لتحسين معارفه الذاتية والتمييز بين معايير الطلاقة و المعايير الداخلية من جهة و معيار مقارنة الأداء من جهة أخرى، ظهر ضمنيا في كثير من المصطلحات الكلاسيكية في دافعية

الانجاز، فالحاجة للانجاز عرفت فيما سبق بأنها بنية متعددة الأبعاد تشمل تميز الأداء بالنسبة للمهمة و تميز الأداء بالنسبة للآخرين و هذا التميز ظهر بوضوح في النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الانجاز و الذي يتضمن الأداء بالنسبة للمهمة "أهداف الإتقان" و الأداء بالنسبة للآخرين "أهداف الأداء". (رشوان، 2006، ص139)

والبعد الأساسي الثاني للكفاءة يتمثل في محك القيمة السيكولوجية Psychological Value والتي تعكس الميول الدافعية لدى الفرد ويمكن تفسيرها في مصطلحي الايجابية أو احتمالات الرغبة (الرغبة في النجاح مثلا) أو السلبية أو احتمالات عدم الرغبة (تجنب الفشل)، والأدلة المجتمعة تشير إلى معظم – إن لم تكن كل– العمليات التي يقوم بها الفرد في مواجهة المثيرات البيئية تخضع لهذا المحك والذي قد يسلك الفرد في ضوءه بدون وعي أو قصد أكثر من ذلك هذه العمليات اللاشعورية والمعتمدة على محك القيمة السيكولوجية تتوافق مع الاستعدادات السلوكية الإقدامية والإحجامية والتي تبدأ مع مرحلة الطفولة وتتبلور وتستقر في البنية التشريحية للمخ.

وهنا يكون التركيز على بعض المحكات كأثر السلوك أو نتيجته النهائية وما يترتب عليها فالسلوك قد يدفع بواسطة الرغبة أو الأحداث الايجابية أو احتمالات حدوثها وهو ما يؤدي في غالبية الأحيان إلى الاندماج في العمل أو قد يكون مدفوعا بواسطة الأحداث السالبة أو احتمالات حدوثها وهو ما ينتج عنه الرغبة في تجنب هذه الأحداث، وبالتالي الانسحاب من العمل أو النشاط وهو نفس المفهوم الذي استخدمه "ليفين" Lewinفي 1935 في نظرية المجال فقد افترض أن المثيرات التي يواجهها الفرد إما تتسم بالإيجابية أو تتسم بالسلبية أو التنفير وهو ما يتسبب بطريقة مباشرة في الميل نحو الإقدام والاندماج أو الميل نحو التجنب والإحجام.

وكلا من البعدين يتكاملان مكونين بنية الكفاءة ولذا فمن الضروري أخذهما بعين الاعتبار لأي تصنيف لتنظيم الكفاءة بما في ذلك أهداف الانجاز فمن المستحيل

تصنيف توجهات أهداف الانجاز دون أن يراعى غنيا أو صراحة معلومات تشير إلى كيفية تحديد أو تقييم الكفاءة، ومن هنا ظهر التصنيف الرباعي للتوجهات أهداف الانجاز بإحداث نوع من التفاعل أو التكامل بين بعدي الكفاءة كما يتضح من الجدول التالي:

معايير التحديد			
المقارنة (أهداف الأداء)	الطلاقة /داخل الفرد (أهداف الاتقان)		
أهداف الأداء/ الاقدام	أهداف الإتقان/ الإقدام	إيجابية (إقدام على النجاح)	القيمة السيكولوجية
أهداف الأداء/ الإحجام	أهداف الإتقان/ الإحجام	سلبية (تجنب الفشل)	

الجدول رقم (05): النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (رشوان، 2006، ص 140).

ويوضح (Pintrich 2000) الخصائص المميزة لأهداف الانجاز في ضوء مكوني الإقدام والإحجام لها كما يلي:

أهداف الانجاز	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الإتقان	التركيز على الإتقان، والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان
	استخدام المعايير في التعرف على تحسين الذات، مدى التقدم، الفهم العميق	استخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ، وأداء المهمة بصورة غير خاطئة
أهداف الأداء	التركيز على التفوق على الآخرين، إظهار القدرة، تحسين الأداء مقارنة بالآخرين	التركيز على تجنب الدونية أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين
	استخدام المعايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، والظهور أفضل من الآخرين	استخدام المعايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور كأدنى من الآخرين

جدول رقم (06): الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الانجاز في ضوء مكوني الإقدام والإحجام.

(رشوان، 2006، ص 141)

- أهداف الإتقان/ الإحجام :**Mastery– Avoidance Goels**

لم تظهر أهداف الإتقان/ الإحجام في بحوث توجهات أهداف الانجاز السابقة باعتبار إن أهداف الإتقان تمثل بنية دافعية لها تنظيم إقدامي دائما، بينما هذا التصوير الجديد تم فيه تقسيم أهداف الإتقان إلى بنيتين مستقلتين هما أهداف الإتقان/ الإقدام والتي يركز فيها الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الكفاءة، وأهداف الإتقان/ الإحجام والتي يركز فيها الفرد على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفؤ. (رشوان، 2006، ص141)

فأصحاب أهداف الإتقان/ الإقدام يجاهدون لتعلم كل ما يستطيعون تعلمه في المقررات والأنشطة التي يقومون بها، بينما أصحاب أهداف الإتقان/ الإحجام يجاهدون لتجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمهم أو عدم اكتساب المهارة موضوع التدريب.

وأصحاب أهداف الإتقان/ الإحجام توصف الكفاءة من وجهة نظرهم في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المهمة أو في ضوء الأنماط الذاتية للانجاز كالأداء السابق مثلا، وتجنب عدم إحراز الكفاءة هو مركز الانتباه هنا، وهناك العديد من الأمثلة للسلوكيات المرتبطة بهذه الأهداف منها: مجاهدة الطالب لتجنب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم أو الفشل في تعلم محتويات مقرر ما، ومنها كذلك المجاهدة لتجنب الوقوع في الأخطاء، المجاهدة لتجنب فقد رمية حرة في لعبة كرة السلة، والمجاهدة لتجنب ترك لغز الكلمات المتقاطعة دون إكمال، والمجاهدة لتجنب ترك الدراسة، والمجاهدة لتجنب فقدان إحدى القدرات البدنية أو العقلية (مهارة معينة، شيء تم حفظه في الذاكرة).

وإذا كانت أهداف الإتقان/ الإقدام تشير إلى تركيز الفرد على إحراز الكفاءة المرجعية الذات أو المرجعية المهمة والتي تتمثل في مجاهدة الفرض لتحقيق الإتقان

وتطوير المهارة وفهم المعلومات المعروضة، فإن أهداف الإتقان/ الإحجام تشير إلى تركيز الفرد على تجنب عدم إحراز الكفاءة المرجعية الذات أو المرجعية المهمة والتي تتمثل في تجنب عدم الفهم أو تجنب فقدان مهارة سبق تعلمها أو تجنب ترك المهمة دون إكمال ومن هنا يؤكد

Elliot 1999)) على أن أهداف الإتقان/ الإحجام تختلف عن:

- أهداف الإتقان/ الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة.
- أهداف الأداء/ الإحجام في كيفية تحديد أو المعيار الذي ترجع إليه الكفاءة.
- أهداف الأداء/ الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة وفي كيفيه تحديد الكفاءة.

وتصف (2004,Finney et al) أهداف الإتقان/ الإحجام بالرغم من الكمال Perfectionistsوالتي تتمثل في المجاهدة لتجنب الوقوع في الخطأ أو فعل أي شيء سيء؛ ويؤكد(2000Pintrich) ذلك بأن معايير التقويم المستخدمة هنا تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم ذلك مقارنة بالآخرين وإنما يتم في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمهمة. (رشوان، 2006، ص 142)

وقد توصل (Barron et al 2003) إلى ارتباط أهداف الإتقان/ الإحجام بأهداف الإتقان/ الإقدام وأهداف الأداء/ الإحجام بعلاقة موجبة دالة؛ وهو ما يؤكد ما ذكره (Elliot et Mcgregor 2001) حيث أشارا إلى أنه من الصعب التنبؤ بالنتائج المترتبة على توجه الفرد نحو أهداف الإتقان/ الإحجام وذلك لسببين أساسيين هما:

- مكون الإتقان لأهداف الإتقان/ الإحجام يرجع أن النتائج المترتبة عليه نتائج جيدة حيث أن مكون الإتقان التوابع الايجابية لهذه الأهداف مثله في ذلك مثل أهداف الإتقان/ الإقدام ولكن في نفس الوقت مكون الإحجام لهذه الأهداف

يرجح كذلك أن النتائج المترتبة على هذه الأهداف قد تكون غير جيدة مثل أهداف الأداء/ الإحجام.

- صعوبة التنبؤ بالقوة النسبية لأي من المكونين (الإتقان/ الإحجام) عندما يتزاوجا معا، وكذلك صعود معرفة طريقة مضبوطة أو محكومة بتحديد وظيفة كل مكون عندما يترابط مع الآخر.

ويذكر (Pintrich, 2000) أنه في الرغم من ندرة الدراسات الخاصة بأهداف الإتقان/ الإحجام إلا انه يمكن التنبؤ ببعض الآثار السلبية لها بصفة عامة حيث أن التركيز الشديد على عدم الخطأ قد يؤدي إلى ارتفاع المستوى القلق وكذلك انخفاض مستوى الاهتمام والفاعلية الذاتية؛ وهو ما يحتاج إلى مزيد من الدراسات لمحاولة التعرف على الخصائص المرتبطة بهذا الهدف وما إذا كان يرتبط بمخرجات تربوية تكيفية أم مخرجات غير تكيفية وما إذا كانت آثار هذا الهدف تعتمد على مستوى أهداف الأداء لدى الفرد أم لا. (رشوان، 2006، ص 143)

4) اتجاه تعدد الأهداف :Multiple Goals Approach

النماذج الثلاثية للتوجهات أهداف الانجاز ظهرت كرد فعل لتفسير التداخلات في النتائج الخاصة بأهداف الأداء حيث برهنت بعض الدراسات الحديثة على وجود علاقة موجبة بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء وكذلك وجود علاقة موجبة بين أهداف الأداء وبعض المخرجات التربوية الايجابية مثل الاندماج في الأنشطة والاتجاهات الايجابية نحو الدراسة والفاعلية الذاتية والتحصيل واستخدام الاستراتيجيات المناسبة بعد الفشل واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مما قاد إلى افتراض أن الأهداف الأداء لا تمثل توجهات لا تكيفية بالنسبة لكل التلاميذ وفي كل الأوقات.

كذلك قادت النتائج السابقة البعض إلى افتراض أن اختلاف توجهات أهداف الانجاز لا يعني أنها قطبية أو متناقضة ولكن وجدت علاقة موجبة دالة بين توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء/ الإقدام؛ مما يعني أن الفرد قد يمتلك مستويات مرتفعة في كلا من الهدفين أو مستويات منخفضة في كلا منهما أو مستوى مرتفع في أحدهما ومنخفض في الآخر. (رشوان، 2006، ص 143)

وما زالت خصائص الأفراد ذو بروفيلات الأهداف المختلفة وخاصة مرتفعي أهداف الإتقان ومرتفعي أهداف الأداء/ الإقدام تحتاج إلى مزيد من الأبحاث الإمبريقية.

ويعد (Pintrich et Garcia, 1991) أول من أكد على أن أهداف الإتقان وأهداف الأداء يمكن أن تعمل في وقت واحد وأن امتلاك الفرد المستويات مرتفعة من الهدفين ربما يؤدي إلى مخرجات أكثر ايجابية من امتلاك أي من الهدفين على حدة وأن المستويات النسبية في كلا من الهدفين ربما تكون مسؤولة عن اختلافات في ردود الفعل الانفعالية ومعتقدات الفاعلية الذاتية ومستوى اندماج الفرد في الأنشطة التعليمية المختلفة.

ويذكر (Pintrich, 2000) أنه من المهم البحوث المقبلة أن تأخذ في الاعتبار أهمية الأهداف المختلطة أو المستويات النسبية في كلا من أهداف الإتقان وأهداف الأداء والتي تميز الأفراد الذين يركزون على التعلم والفهم وعلى الحصول على الدرجات ومقارنة أدائهم بأداء الآخرين في نفس الوقت.

فمن الطبيعي أن يهتم الطالب صاحب أهداف الإتقان بالحصول على درجات مرتفعة والتفوق على أقرانه- والعكس غير صحيح في بعض الأحيان- خاصة إذا كانت الدرجات هي معيار الحكم على النجاح والفشل أو هي المحدد لالتحاق الطالب بنوع

متميز من التعليم وهو ما يعني إمكانية امتلاك الفرد لمستويات نسبية من أهداف الإتقان وأهداف الأداء في نفس الوقت.

وقد أكدت على ذلك(Wentzel 2000) ولكن تعديدية الأهداف التي ذكرتها تضمنت امتلاك المتعلمين لكلا من الأهداف الأكاديمية (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والأهداف الاجتماعية، وأشارت إلى انه يمكن زيادة فهم العلاقة بين الأهداف الدافعية للانجاز والانجاز اللاحق بدراسة الأهداف المتعددة لدى المتعلمين وذلك لأن المتعلم قد يسعى لتحقيق عدد من الأهداف من سلوكه وليس هدف واحد، فقد يسعى لتحقيق الفهم والكفاءة والحصول على درجات مرتفعه في نفس الوقت وقد يسعى كذلك إلى تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه أو يسعى لتحقيق مكانة اجتماعية متميزة بين الآخرين.

ويشير (Pintrich et Garcia 1991)انه بمقارنة البروفيلات المختلفة المتكونة من أهداف الإتقان وأهداف الأداء وفي ضوء نظريات الأهداف السابقة يمكن التنبؤ بأن الأفراد أصحاب البروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) أكثر أنماط الأهداف المختلطة ايجابية فمن المنطق في هذه الحالة أن أصحاب هذا البروفيل سوف يستفيدون من التأثير المشترك لكلا من " أهداف الإتقان وأهداف الأداء/ الإقدام" في أن واحد مما يؤدي إلى مخرجات أكثر ايجابية. (رشوان، 2006، ص144)

وفي الجانب الآخر و بافتراض أن أهداف الأداء حتى في حالة أهداف الإتقان، والتركيز على المقارنة مع الآخرين أو بسبب ترقب الأحكام السالبة وفي هذه الحالة حتى الاندماج بسبب أهداف الإتقان قد ينخفض وينتج عنه مخرجات اقل ايجابية ومن هنا وفي ضوء ذلك التفسير لبروفايل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) قد يكون أكثر البروفيلات ايجابية هو البروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء الإقدام).

وقد توصل (Pintrich et Garcia 1991) إلى انه في حالة طلاب الجامعة وبعد تقسيم أهداف الإتقان وأهداف الأداء إلى ثلاث مستويات مختلفة (عالي، متوسط ومنخفض) وجد أن مجموعة (عالي الإتقان/ منخفض الأداء) أكثر البروفيلات ايجابية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أصحاب البروفيل (منخفض الإتقان/ عالي الأداء) أظهروا بعض النتائج الايجابية في الدافعية والمعرفة على الأقل عند مقارنتهم مع أصحاب بروفيل (منخفض الإتقان/ منخفض الأداء) واقترحت الدراسة انه في حالة غياب أهداف الإتقان فان وجود أهداف الأداء على الأقل لدى طلاب الجامعة يدفعهم للاندماج في العمل للحصول على تقديرات مرتفعة.

ووجد في دراسة(سهير أنور محفوظ 1993) أن أكثر البروفايلات ايجابية في حالة النزعة لطلب العون الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بروفيل (مرتفع الإتقان/ منخفض الأداء) وتلاه في ذلك بروفايل (مرتفع الإتقان/ مرتفع الأداء) ثم بروفيل (منخفض الإتقان/ مرتفع الأداء) ثم بروفيل (منخفض الإتقان/ منخفض الأداء).

وكذلك توصل دراسة(Pensgaard et Roberts 2003) إلى أن أكثر البروفايلات ايجابية في استخدام استراتيجيات التعامل مع الضغوط أو المشكلات هو بروفيل (مرتفع الإتقان/ منخفض الأداء)، وكذلك أشارة الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى أهداف الأداء يعوق استخدام الإناث لهذه الاستراتيجيات.

وفي دراسة (Bouffard et al 1995) توصلت الدراسة إلى المستويات المرتفعة من الدافعية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي والانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وجدت لدى أصحاب بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وتلاها بروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام) ثم بروفيل (منخفض إتقان/ مرتفع إقدام) وأخيرا بروفيل (منخفض إتقان/ منخفض أداء إقدام).

وأشارت دراسة (Wolters et al 1996) إلى أن ارتفاع مستوى أهداف الأداء/ الإقدام ينقص من التأثير الايجابي لأهداف الإتقان على الفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والانجاز الأكاديمي.(رشوان، 2006، ص145)

وقد توصل الدراسة (Pintrich2000) التي هدفت إلى مقارنة بروفيلات الأهداف المتكونة من أهداف الإتقان وأهداف الأداء- الإقدام من حيث الارتباط بالمعتقدات الدافعية والانفعالية واستخدام الإستراتيجية والأداء في الفصل لدى التلاميذ الصف السابع والتاسع، إلى أن أفضل بروفايلات في المتغيرات موضوع هما بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وبروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء الإقدام) وبروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام) وأن الفروق بينهما لم تكن دالة في معظم المتغيرات وعندما وجدت الفروق كانت في صالح بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وهنا يفترض أن مزاوجة الفرد بين أهداف الإتقان أهداف الأداء/ الإقدام لا يعوق التأثير الايجابي لإحداث الإتقان.

وتذكر"ميدجلي وأردن" أن دراسة (Pintrich2000) لم تتضمن أهداف الأداء/ الإحجام في تقسيم المجموعات تبعا لتعددية الأهداف واكتفت فقط بأهداف الأداء/ الإقدام وربما لا يكون لأهداف الأداء/ الإقدام تأثيرات سالبة طالما وجدت مستويات مرتفعة من أهداف الإتقان، ولكن أهداف الأداء/ الإحجام لها تأثيرات سالبة بغض النظر عن مستوى أهداف الإتقان وبالتالي لا بد من دراسة تأثير البروفلات المتكونة من أهداف الإتقان وأهداف الأداء/ الإحجام، وتبع لذلك صنفت "ميدجلي و أردن" في دراستهما عن التعويق الذات Self-Handicappingلدى تلاميذ الصف السابع التلاميذ في مجموعتين من بروفايلات أهداف الانجاز تتضمن كل منها أربعة بروفايلات كالتالي:

- في حالة أهداف الإتقان مع أهداف الأداء/ الإقدام فإن البروفيلات الناتجة هي:

(مرتفع إتقان/ مرتفع أداء الإقدام)، (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان/ منخفض أداء إقدام).

- في حالة أهداف الإتقان مع أهداف الأداء/ الإحجام فإن البروفيلات الناتجة هي:

(مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إحجام)، (منخفض إتقان/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان/ منخفض أداء إحجام).

وتوصلت الدراسة تبعا لهذا التقسيم إلا أن الأفراد أصحاب بروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إحجام) أقل استخداما لإستراتيجيات تعويق الذات من الأفراد أصحاب المستوى المنخفض في كلاهما، وكذلك لا توجد فروق دالة بين أصحاب بروفيل (منخفض إتقان/ منخفض أداء إحجام) والأفراد أصحاب المستوى المرتفع في كلاهما، وتدل هذه النتائج على انه في حالة ارتفاع مستوى أهداف الأداء/ الإحجام فإن ذلك يطغى على التأثيرات الموجبة لأهداف الإتقان.(رشوان، 2006، ص146)

وفي ضوء ما تم عرضه ونتائج الدراسات السابقة عرضها يمكن استنتاج انه لم يتم التوصل بعد إلى:

- نتائج مستقرة بخصوص تأثير البروفايلات المتكونة من أهداف الإتقان وأهداف الأداء في إطار التصنيف الثنائي أو أهداف الإتقان وأهداف الأداء/ الإقدام وأهداف الأداء/ الإحجام في إطار التصنيف الثلاثي.
- خصائص البروفايلات المختلفة المتكونة من أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعي (أهداف الإتقان/ الإقدام، وأهداف الإتقان/ الإحجام مع أهداف الأداء/ الإقدام، وأهداف الأداء/ الإحجام).

- الحالات التي يكون فيها لأهداف الأداء/ الإقدام وأهداف الإتقان/ الإحجام تأثيرات ايجابية ومدى اعتماد هذا التأثير على المستويات النسبية للأهداف الأخرى.(رشوان، 2006، ص147)

خامسا: معتقدات شائعة حول توجهات أهداف الإنجاز

بالإضافة إلى ما سبق نقدم العديد من الباحثين بعض المعتقدات الشائعة في مجتمعنا مثل:

- اعتقاد الطلبة ذو القدرة المرتفعة أنهم أكثر تهيأ واستعداد التوجه نحو التحكم، حيث يعتقد بعض الطلبة ذو المهارات المرتفعة بأنهم أكثر ايجابية وتلذذا بمواجهة المشكلات، وكثرا منهم يكونون أكثر قلقا وتوترا حول الفشل، غالبا يتساءلون عن قدراتهم وجهدهم عندما يواجهون صعوبات أو مشكلات.
- اعتقاد الطلبة أن النجاح في المدرسة يدعم بشكل مباشر التوجه نحو التحكم أي يدرك الطلبة أنه عندما ينجحون في المدرسة، ربما يكون ذلك إثارة لمحاولاتهم في البحث عن أكثر المهام تشجيعا للتحدي وحقيقة قد لا يؤدي النجاح في حد ذاته إلى دعم رغبة الطلبة في التحدي، أو دعم قدراتهم على مواجهة الصعوبات، وفي الحقيقة قد يكون له أثار عكسية. (الباز، السيد، 2007، ص 164)
- الاعتقاد بأن الثناء ولاسيما الثناء على ذكاء وقدرات الطلبة يطور ويعظم سمات التوجه نحو التحكم ويدعم هذا الاعتقاد مجتمعنا فكم منا يتجول في الشوارع، في البيوت، ولا يسمع الوالدين يخبرون أطفالهم بكم هم أذكياء، فرغم أن هذا الثناء يعزز الثقة في الذات ويدعم توجهات ايجابية مرغوبة، وأهداف تطمع في تحقيقها، إلا أنه قد يؤدي بالطلبة إلى الخوف من الفشل Fear failureوتجنب المخاطرة Avoid risksويشكون في أنفسهم في حالة فشلهم ويواجهون المشكلات بأساليب غير فعالة.

- ثقة الطلبة في ذكائهم أساس التوجه نحو التحكم، ويبدو هذا الاعتقاد منطقيا، فالطلبة الذين يثقون في ذكائهم، أو الذين يدركون أنهم أذكياء، ليس لديهم أي شيء يخوفهم من التحدي ولا يراودهم أفكار ومعارف الخوف من الفشل، وبالرغم من أن ذلك لا يتحقق بشكل مطلق ولا يوجد عدد كبير من الطلبة الذين يقون في ذكائهم لا يريدون أن يختبرون ذكائهم أو أن يظهرونه أمام الآخرين وتتعرض ثقتهم المرتفعة للتذبذب والاهتزاز بطريقة سريعة عند مواجهة الصعوبات. (الباز، السيد، 2007، ص 165)

سادسا: مؤشرات توجهات أهداف الانجاز:

يستطيع المربون التعرف على التلاميذ الذين يتوجهون نحو التعلم وأقرانهم الذين يتوجهون نحو الأداء في ضوء المؤشرات التي يوضحها الجدول التالي:

التلاميذ الذين يتوجهون نحو التعلم	التلاميذ الذين يتوجهون نحو الأداء
اعتقاد مستمر بفعالية الجهد المبذول	اعتقاد منخفض بفعالية الجهد المبذول
انتباه مركز عن إن إتمام المهمة وانجازها بالقدرة والجهد، والتنوع في استخدام الاستراتيجيات المختلفة	انتباه مشتت بين هدف (القلق عن النتائج) و(المهمة الإستراتيجية غير مرتبطة بانجاز المهمة).
تأثير ايجابي ينمي التوجه نحو المهمة ويساعد على التحدي	تأثير سلبي يتداخل مع الصلابة أو انه يسمح بالانسحاب والاستسلام
لا يتطلب دفاعا أن الجهد متسق ومرتبط مع متطلبات المهمة والهدف	يعتقدون أن بذل الجهد سببا للقدرة المنخفضة
استمرار المكافأة الداخلية لمقابلة التحدي والإصرار في بذل الجهد	مكافآت داخلية منخفضة لتعزيز الجهد
يعتقدون أن القدرة تتحسن من خلال العمل الجاد والمعلومات والمهارات الإضافية	يعتقدون أن القدرة سمة ثابتة وغير ممكن تعديلها
دافع داخلي مثل الحاجات والميول والاستطلاع واللذة	دافع خارجي مثل المكافآت، الضغط الاجتماعي، العقاب
يقيمون أدائهم من خلال التقدم الذي يحققونه	يقيمون أدائهم من خلال المقارنة بالآخرين

يرضون عن أدائهم إذا حاولوا بجدية حتى إذا أدت جهودهم إلى الفشل	يرضون عن أدائهم فقط في حالة نجاحهم
يرون الأخطاء جزء عادي ومفيد في عملية التعلم، ويستخدمونها كمساعدة في تحسين الأداء.	يرون الأخطاء كدليل على الفشل والعجز ومثيرة للقلق
ينهمكون في سلوكيات التعلم المنظم ذاتيا مثل وضع الأهداف، التقويم الذاتي	أقل إنهماكا في سلوكيات التعلم المنظم ذاتيا

(الباز، السيد، 2007، ص ص 173، 174)

التلاميذ الذين يتوجهون نحو التعلم	التلاميذ الذين يتوجهون نحو الأداء
يرون معلميهم كمرشدين يساعدونهم على التعلم	يرون معلميهم كمحكمين أو معاقبين
يحبون المعلم الذي يهتم بعملية التعلم	يحبون المعلم الذي يهتم بالدرجة فقط
يستخدمون إستراتيجية تعلم فعالة (التعلم ذو المعنى)	يستخدمون استراتيجيات تعلم غير جيدة مثل التقليد
محور انتباههم عملية التعلم	محور انتباههم المقارنة بالآخرين
اختيارهم للمهام السهلة يشعرهم بالعجز وخيبة الأمل	اختيارهم للمهام السهلة يشعرهم في الفخر
يثابر في وجه الصعوبات	يستسلم بسرعة للصعوبات
يعتقد أن نجاحه والسابق دليل على امتلاكه القدرة	يعتقد أن نجاحه السابق دليل على براعة حظه
يزداد بذله للجهد بعد خبرات الفشل	ينخفض بذله لجهد بعد خبرات الفشل
يفضل الجديد	يفضل أن يكون تقليديا
يختار المهام التي فيها تحدي المهام وإتقان العمل	يختار المهام التي يجد فيها استحسان من الآخرين
يعزون الفشل والنجاح إلى عوامل قابلة للتحكم	يعزون الفشل والنجاح إلى أسباب غير قابلة للتحكم
أكثر ثباتا من الناحية الانفعالية يمتازون بالهدوء والصراحة والاكتفاء الذاتي	محاولة كسب أحكام اجتماعية مقبولة وتجنب الأحكام السلبية تؤكد القلق نتيجة تهديد الذات
تعتبر مواقف الانجاز فرص لزيادة وتحسين القدرة وزيادة كفاءتهم	يحاولون إثبات كفاية قدراتهم وتجنب الأحداث التي تكشف عن عدم هذه الكفاية

(الباز، السيد، 2007، ص 175)

وبشكل أكثر تلخيصا تتضح سمات الطالب الذي يتوجه نحو التعلم ارتفاع تقدير وفعالية الذات، ويثابر من اجل الإنجاز، ويضع أهداف مرتفعة ومناسبة لذاته، ويفضل الجديد ويتحدى المهام، ويعتقد أن نجاحه السابق إشارة لامتلاكه معطيات القدرة على التحكم والنجاح في المرات القادمة ويحكم حكما صادقا على نجاحه السابق. ويرى الفشل على انه تحدي ويعزوه إلى عوامل قابلة للتعديل ويصبر ويثابر في وجه الصعوبات والعقبات ويفخر ويسعد بانجازاته. ويزداد بذله للجهد بعد خبرات الفشل ويحقق مستويات انجاز مرتفعة مقارنة بزملائه المتساوون معه في القدرة.

ويستخدم إستراتيجيات التنظيم الذاتي، ومهارات ما وراء المعرفة بدلا من الاعتماد بصفة أساسية على إستراتيجية طلب العون أو إستراتيجية تفضيل عدم بذل الجهد.

وفي هذا السياق يرتبط هدف التعلم باعتقاد الطلبة في امتلاك معطيات النجاح، وفعالية الذات المدركة وعز النجاح والفشل، واعتقادهم أن الجهد يؤدي إلى التحسن في النتائج، ويعني فشل بالنسبة لهم أن الإستراتيجية الحالية غير ملائمة للمهمة وتحتاج إلى مراجعة وتعلم مهارات جديدة وتقييم أعمالهم وكفاءاتهم على أساس معايير الذات–Self Referencedعلاوة على ذلك يركزون على الجانب الكيفي في التعلم والرغبة في أداء المهام المثيرة للتحدي والتي قد تكون اقل تهديدا وأكثر جاذبية في نفس الوقت، ويستمتعون بعملية التعلم عندما يدركون أن البيئة التعليمية تشجع على الاندماج في الأداء.(الباز، السيد، 2007، ص176)

أما ذوي هدف الأداء فمعتقداتهم مشتقة من المقارنة بالآخرين لاسيما تقييم القدرة و يعتقدون أن القدرة الدالة في الأداء أحسن من الآخرين، وأساس تعلمهم هو المعايير الخارجية، ويرغبون في تحقيق النجاح بأقل جهد، وربما بغرض الشهرة بين زملائهم أو أنهم يرغبون دائما في التقييم الموجب من قبل الآخرين، لذلك لا يهتمون بمهارات التفكير العليا كالاستنتاج والاستدلال والتفكير الإبداعي.

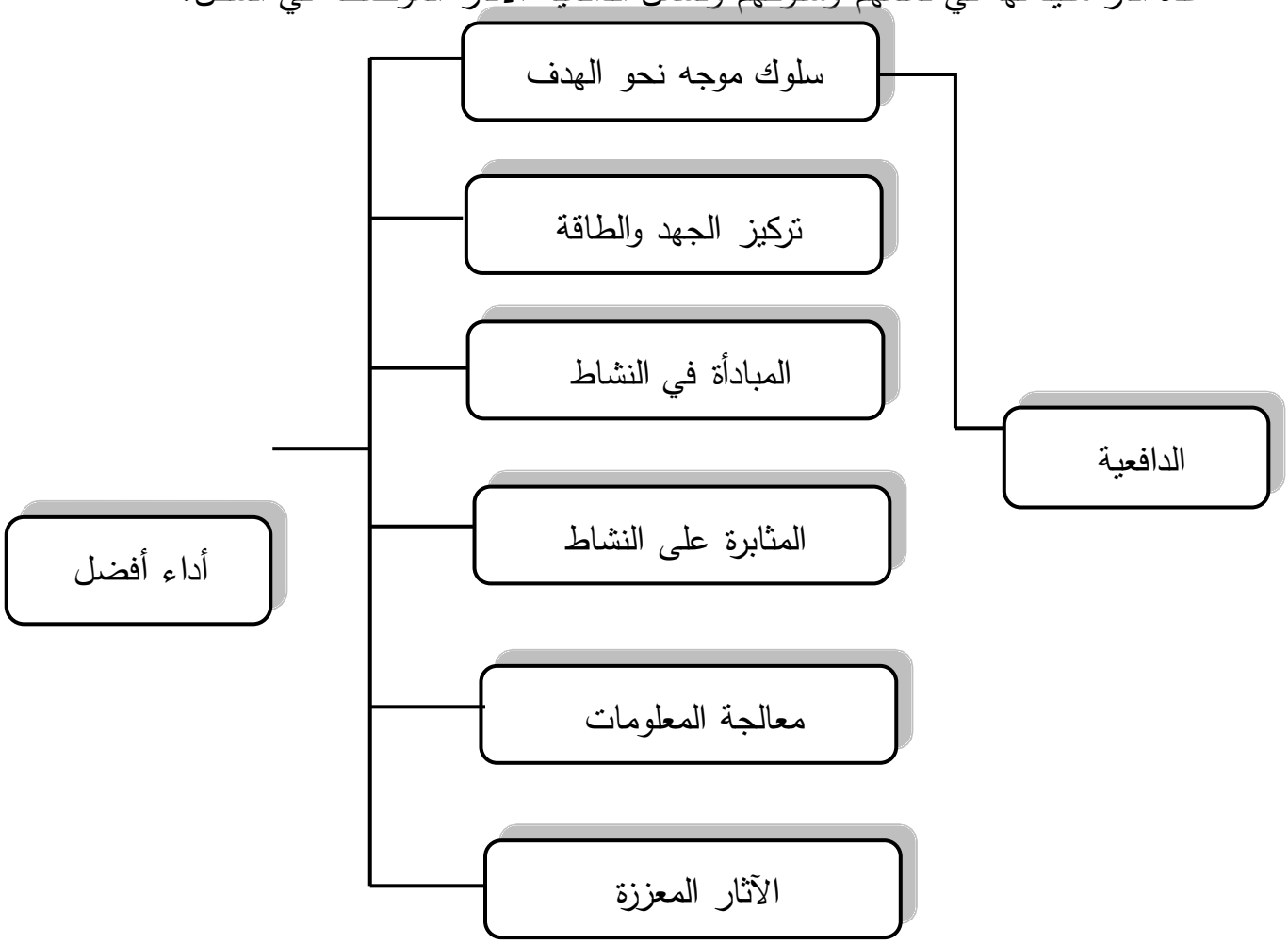
وتعني خبرة الفشل انخفاض القدرة مما يؤدي في بدايتها إلى القلق ومع زيادة الأحكام السلبية حول القدرة يظهر الإحباط وتعلم العجز حيث لا فائدة من المحاولة.(رشوان، 2007، ص177)

سابعا: دور توجه الهدف في الدافعية نحو التعلم

اعتبر توجه الهدف من أكثر المصطلحات أهمية وتأثيرا في مجال الدافعية نحو التعلم، وهو الأساس الذي بنيت عليه الكثير من البحوث الميدانية حيث تحتل الأهداف مكانة هامة في الدافعية والسلوك خاصة الإنجاز التحصيلي، وتوصف بأنها توجهات نحو التحصيل فضلا عن كونها تعكس معتقدات التلاميذ المرتبطة بتحقيق نجاحهم، كما تعدد دافعية الانجاز من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك التلاميذ وأدائهم، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس؛ إذ أن الكثير من السلوكيات الإنسانية تفسر في ضوء نظريات الدافعية، وتباين هذه السلوكيات في المواقف المختلفة وتباينها هذا قد يعود بشكل رئيسي إلى الدافعية التي غالبا ما تؤدي إلى تحسن الأداء. ولم يعد البحث في إطار نظريات الدافعية يقوم على رصد التغيرات الكمية (مرتفع_ متوسط_ منخفض) إنما يهتم بالفروق الكيفية التي تكشف عن الكيفية التي يتفاعل بها التلميذ مع بيئة التعلم المحيطة به. وتأكد نظريات التعلم الاجتماعي أن التلاميذ يضعون لأنفسهم ويوجهون سلوكهم نحو هذه الأهداف. وتحدد الدافعية أهداف نوعية لمحاولات هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تؤثر على اختيار الاستراتيجيات التي يحققون بها أهدافهم.

وفي مجال التحصيل الدراسي فإن الدافعية تحدد الدرجة التي عندها يبادر ويثابر التلاميذ في الأنشطة، فالتلاميذ الأكثر دافعية هم أكثر استمرارا في مهمة ما حتى ينتهون منها، حتى إذا ما قابلتهم صعوبات تتعرض طريق جهودهم وفي ضوء المنظور المعرفي تؤثر الدافعية على ماذا وكيف يعالج التلاميذ معلوماتهم؟ فكلما زاد دافعيتهم لتحقيق النجاح المدرسي، كلما شعروا بالفخر بالأهداف التي يحققونها.(دخول، 2014، ص 33)

فالدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة على سلوك التلاميذ وتعلمهم، إذ يمكن تلمس عدة أثار مفيد لها في تعلمهم وسلوكهم وتشمل الدافعية الآثار الموضحة في الشكل:



الشكل رقم (03): كيف تؤثر الدافعية في التعلم والسلوك

كما ينظر للأهداف في مجال التحصيل الدراسي على أنها إطار تنظيمي لسلوك التلميذ في المواقف التحصيلية يحدد طريقة إدراكه لهذه المواقف، ويزوده بمبادئ ومعايير ومحكات لتفسير المعلومات واختيار السلوك وتقييمه، وهي تساعده في ترتيب أولوياته، وحتى يتم تحقيق الفائدة المرجوة من الأهداف، لابد أن تكون هذه الأهداف محددة ومتوسطة الصعوبة وقريبة المدى، لأنها الأهداف التي تتمتع بهذه الخصائص تزيد دافعية التلميذ وتجعله أكثر مثابرة وإصرارا على إنجاز العمل، وأكثر قدرة على التغلب على الصعاب والعقبات أيضا. فالأهداف المحددة تشكل معايير تساعد التلميذ على

تقويم أدائه والحكم عليه، فيؤدي ذلك إلى تصحيح مسار السلوك وتوفر له التغذية الراجعة، وينظر إلى الهدف المحدد الذي يتبناه التلميذ على انه يخلق إطارا ينظم تفسيراته للمواقف الإنجازية ولخبراته فيها.(دخول، 2014، ص34)

ثامنا: العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والعزو السببي لخبرات النجاح والفشل:

وعن العلاقة بين الحاجة لانجاز وعزو النجاح والفشل يلخص كوفنجتن وزملائه في هذه المفاهيم في ثلاث مجموعات ترتبط بالعجز الجدول التالي:

الهدف	الحاجة للانجاز	وضع الأهداف	العزو	إدراك القدرة	الاستراتيجيات
التوجه للتمكن	حاجة مرتفعة للانجاز وخوف منخفض من الفشل	أهداف التعلم متوسط الصعوبة، تحدي للمهام	العزو للجهد ومعلومات كافية كأسباب للنجاح	القدرة متغيرة	استراتيجيات تحكم مثل محاولة استخدام طرق جديدة البحث عن المساندة
تجنب الفشل	خوف مرتفع من الفشل وتوقعه	أهداف الأداء سهلة جدا	نقص القدرة كسبب رئيسي للفشل	القدرة ثابتة	عدم جدوى الجهد والشعور بالعجز المتعلم
قبول الفشل	توقع الفشل الاكتئاب	عدم وجود أهداف	نقص القدرة	القدرة ثابتة	سلوكيات عجز المتعلم

(الباز، السيد، 2007، ص 177)

ويوضح الجدول توجهات الأهداف إلى أن: توجه للتمكن (Mastery–varient)وفيه يركز الطلبة على أهداف التعلم بسبب قدم الإنجاز لديهم، رؤيتهم لقدرتهم على أنها قابله للتحسن. ولا يخافون الفشل، بسبب إحساسهم بالكفاءة واستحقاق الذات. ونتيجة لذلك يضعون أهداف متوسطة الصعوبة، ويستوعبون استنتاجات الفشل. أو أن الفشل لا يهدد إحساسهم بقيمة الذات، ويعزون نجاحهم إلى جهدهم.

و يبحثون عن العون الأكاديمي إذا ما واجههم صعوبات تعليمية معينة. ويفترضون أنهم مسؤولون مسؤولية كاملة عن تعلمهم. ويمتلكون إحساسا قويا بفعالية الذات ويبلغون أهدافهم بشكل قوي وسريع في المواقف التنافسية ولديهم ثقة اكبر في ذاتهم وجهدهم ولا يهددهم الفشل. ويدركون امتلاكهم بعوامل التأثير في الأمور، وتنمي هذه العوامل لديهم المثابرة في تخطي المهام. واستخدام إستراتيجيات فعالة لحل المشكلات وتقيهم من تعلم العجز .

وتوجه نحو تجنب الفشل وهم أيضا من يتوجهون نحو أهداف الأداء، ولديهم إحساس منخفض بقيمة الذات –أي يشعرون بالدونية– وينظرون للذكاء على انه سمة ثابتة غير قابلة للتعديل والتحكم، ويشكون في إستراتيجيات نجاحهم السابق، ويرجئون بذلهم للجهد، ويضعون أهداف سهلة جدا، أو لا يهتمون بوضع الأهداف، ويستخدمون إستراتيجيات تجنب الفشل، بما يؤدي إلى هزيمة الذات المتمثلة في الفشل الذريع، وينتقلون من فشل إلى فشل حتى يصل بهم الأمر إلى قبول الفشل لاعتقادهم في عجزهم وشعورهم بنقص قدرتهم. وإذا استمر فشلهم فإنهم في النهاية يقررون أنهم غير أكفاء ولا يصلحون لتعلم أي مهمة.(البارز، السيد، 2007، ص178)

فالإحساس يضاعف قيمة وفاعلية الذات تهيئتهم دوما إلى توجه قبول الفشل (Failure–Accepting) فالطلبة الذين يشكون في قدرتهم قد يوجدون أو يطورون عدد من الإستراتيجيات الدفاعية لكي يتجنبوا الفشل، أو على الأقل استنتاجات الفشل وان هذه استنتاجات ربما تقود إلى هزيمة الذات إلا أنها في النهاية تجعل الطلبة تقبل فشلهما يدركون أن مشكلتهم الرئيسية تكمن في نقص قدرتهم ولا يستطيعون بشكل اكبر حماية ذاتهم من هذه الاستنتاجات ويتصورون أن قدراتهم موجودة وثابتة وإستراتيجياتهم تقوم على أساس العجز المتعلم واحتمالية التنازل عن الدور الذي يجب القيام به وكما رأينا مبكرا فهؤلاء الطلبة يعزون فشلهم إلى نقص في قدرتهم، ويدركون أن قدرتهم الضعيفة

تؤدي إلى الاكتئاب، وفتور المهمة. والشعور بالعجز، ويمتلكون أملا قليلا في القدرة على تغيير الأحداث.

ومن ثم نجد أن بعض الطلبة تقل عزيمتهم عند مواجهة المشكلات الصعبة ويبتسم أدائهم بعد الفشل بالضعف والتأثيرات السلبية، ولديهم توقعا منخفضا للنجاح في المستقبل، ويتجنبون التحدي، ويعزون فشلهم إلى أسباب ثابتة وغير قابلة للتحكم (القدرة مثلا). " أنا لا أستطيع فعل ذلك" وفي الجانب الآخر نجد بعض الطلبة يتوجهون نحو التحكم Control orientationويبحثون عن التحدي، ويزداد بذلهم للجهد عند مواجهة الصعوبات، وعند مواجهة الفشل يحاولون تعزيزاتهم بجمل أو عبارات لرؤية الذات –Self Monitoringتجعلهم يواجهون بفاعلية المهام الصعبة، ولديهم توقعا عاليا للنجاح في المستقبل. ومثابرون ويبذلون أقصى جهد ويستخدمون إستراتيجيات جيدة لحل المشكلات وينزعون إلى مكافأة ذاتهم عندما يتقدمون في حل المهام.(الباز، السيد، 2007، ص 179)

وفي هذا الصدد أشار كل من ويد وآخرون (Weed et al 1990) و وكيري وآخرون (Keri et al 1990) إلى الدور الجوهري الذي يلعب العزو السببي الأكاديمي، أو معتقدات الأفراد الأكاديمية المتعلقة بمتغيرات القدرة، المهمة، الإستراتيجية، الجهد، الحفظ، في إدراك العلاقة بين الوعي بكيفية تذكر المعلومات بصورة مثلى، حيث إذا لم تدرك الأفراد أن النجاح في المهمة شيء يمكنهم التحكم فيه، فإنهم لا يستطيعون تطبيق المعرفة السابقة لديهم في المهمة الحالية، وتكون النتيجة نقص الدافع نحو المهام الأكاديمية.

كما أن الطلبة الذين يعزون الفشل إلى نقص الجهد أكثر احتمالا لزيادة بذلهم للجهد في المحاولات المقبلة ويدركون أن لديهم تحكما على أدائهم، ويستطيعون استخدام مهارات ما وراء المعرفة وواعون بعملياتهم المعرفية، أما الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التعلم تجعل تفسيراتهم المعرفية لخبرات النجاح والفشل يستخدمون استراتيجيات

معرفية سطحية أو أن وعيهم بعمليات التعلم ينم عن أن إدراكهم للنجاح والفشل إدراك مختل.

ويؤكد بورسكي (Borkourski 1987) إلى أن الطلبة الذين يعزون النجاح إلى الجهد يعون بعملياتهم المعرفية مقارنة بالطلبة الذين يعزون النجاح إلى عوامل غير ممكن التحكم فيها مثل الحظ. وعلى نفس السياق اجر ميكيوليكي و آخرون (Mikulecky et al 1986) دراسة عن علاقة حالة العجز المتعلم كما تتمثل في أساليب عزو النجاح والفشل بالسلوك القرائي فوق المعرفي (Metacognition Reading Behavior) لدى طلبة الجامعة، أشارت إلى أن الطلبة الذين يتسمون بحالة العجز المتعلم أو أن تفسيراتهم المعرفية لخبرات النجاح والفشل تفسيرات تدل على تعلم العجز وذات طبيعة التشاؤمية حصلوا على درجات منخفضة في السلوك فوق المعرف. (الباز، السيد، 2007، ص 180)

وفي ضوء الهدف ذاته أجر "كيان" (Qian, 1993) دراسة عن دور عزو النجاح والفشل والمعتقدات المعرفية في إطار ما وراء المعرفة لتفسير صعوبات تعلم بعض المفاهيم كمفهوم نيوتن للحركة على طالب في المرحلة الثانوية وباستخدام استبيان يقيس المعتقدات المعرفية في إطار ما وراء المعرفة ويقيس أربعة أبعاد (سرعة التعلم، المعرفة البسيطة، المعرفة المطلقة والقدرة الأساسية) واستبيان لتعليل الفشل والنجاح، وبعد أسبوعين تم تدريس قوانين الحركة لنيوتن، ثم قياس تحصيل الطلبة أسفرت نتائج الدراسة عن أن أبعاد المعتقدات المعرفية تشكل أساس تفسيرات النجاح والفشل المرتبط بتعلم العجز عن دراسته من قوانين نيوتن للحركة، وانتهى الباحث إلى أهمية الاهتمام بمهارات ما وراء المعرفة وأساليب عزو النجاح والفشل عند تعلم مفاهيم معقدة كمفاهيم نيوتن للحركة. (الباز، السيد، 2007، ص 180)

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه ضمن الفصل يمكن القول أن توجهات الأهداف من أكثر المصطلحات أهمية وتأثير في مجال الدافعية نحو التعلم، فهي تعتبر إطار التنظيمي لسلوك التلميذ في المواقف التحصيلية، لأن الأهداف تتمتع بخصائص تجعل التلميذ يتغلب على الصعوبات والعقبات.

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: هدف الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثا: مجتمع الدراسة وعينة البحث

رابعا: بناء أدوات الدراسة وحساب خصائصها السيكوميترية

خامسا: نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية

سادسا: المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية مرحلة ضرورية من مراحل البحث، يقوم بها الباحث قصد دراسة الجانب النظري واقعيا ومحاولة ما أمكن استخلاص التعميمات للإشكال الذي طرح من خلال إثبات صحة الفروض أين وجدت عن طريق التطبيق، ويشمل الجانب الميداني لبحثنا هذا على فصلين، الفصل الرابع ويمثل مدخل للجانب الميداني للدراسة ويشمل على الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة البحث وبناء أدوات الدراسة وحساب خصائصها السيكوميترية ونتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية المعالجة الإحصائية، وهذا ما سنعرضه في هذا الفصل.

أولا: هدف الدراسة الاستطلاعية

قمت بدراسة الاستطلاعية لغرض:

- التعرف على ميدان الدراسة
- التدريب على تقنيات البحث وتحديد المشكلات والصعوبات لتفاديها في الدراسة
- ضبط العينة بصورة تتسجم وأهداف الدراسة
- التعرف على مدى صلاحية أدوات جمع البيانات قبل استخدامها في الدراسة، وذلك من خلال التحقق من مدى ملائمة الأدوات لمستوى أفراد عينه الدراسة، وتحديد مدى فهمهم للفقرات الواردة فيها.
- التأكد من وضوح التعليمات وسهولة استجابة أفراد العينة.
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ثانيا: منهج الدراسة

لدراسة العلاقة الارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف اعتمدنا المنهج الوصفي في الارتباط للكشف عن طبيعة العلاقة والتعبير عنها.

وهل هي موجبة طردية أو سالبة طردية أو عكسية ومن ثم التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقمية.

ويعرف المنهج الوصفي الارتباطي حسب العساف: بأنه ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة. (العساف، 2000، ص 271)

ثالثا: مجتمع الدراسة وعينة البحث

مثل مجتمع الدراسة تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية مكي مني بسكرة، تم اختيار عينة من مجموع التلاميذ للسنوات الثلاث بفروعها، بلغ عددها 30 تلميذا تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية وتم اختيارها وتطبيق أدوات الدراسة معها عن طريق التواصل الالكتروني.

والجدول رقم(07): التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الفرع والمستوى.

اسم المؤسسة	أفراد العينة	العدد	الشعبة	المستوى	العدد الإجمالي
ثانوية مكي مني	ذكور	/	جذع مشترك آداب	أولى ثانوي	**10**
	إناث	**10**			
	ذكور	**3**	علوم تجريبية	ثانية ثانوي	**10**
	إناث	**7**			
	ذكور	**2**	آداب وفلسفة	ثالثة ثانوي	**10**
	إناث	8			10
المجموع	/	30	/	/	30

رابعا: بناء أدوات الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية:

1) بناء أدوات الدراسة

1.1 مقياس العزو السببي:

تم بناء مقياس العزو السببي من طرف "ليفكورت" Lefcurt وزملائه، وتم ترجمته وتكييفه على البيئة الأردنية من طرف أبو السميد 1992، وقد بني المقياس بصورته الأصلية ليتناسب مع نظرية واينر (Weiner) في العزو السببي، واستخدم في هذه الدراسة جزء من المقاييس السببية متعددة الأبعاد ومتعددة العزوات الخاصة بأنماط العزو السببي التحصيلي بحيث يسمح بالتميز بين العوامل التي يعزوا إليها التلاميذ أسباب نجاحهم وتلك التي يعزون إليها أسباب فشلهم في الخبرات المدرسية بشكل عام.

وضعنا المقياس بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من مدى ملائمة العبارات من حيث العدد والشمولية والصياغة اللغوية وإضافة أي اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة لتطبيقه في البيئة الجزائرية.

يتكون المقياس من (24) فقرة، (12) فقرة تقيس العزو السببي لخبرات النجاح ببعديه (الداخلي والخارجي)، وهذه الفقرات مقسمة إلى مجموعتين (6) فقرات لبعد العزو الداخلي للنجاح المتمثلة في الفقرات الايجابية، و(6) فقرات لبعد العزو الخارجي للنجاح المتمثلة في الفقرات السلبية، أما (12) فقرة الأخرى تقيس العزو السببي لخبرات الفشل ببعديه (الثابت وغير الثابت)، وهذه الفقرات مقسمة إلى مجموعتين (6) فقرات تتعلق بعزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة، المتمثلة في الفقرات الايجابية، و(6) فقرات تتعلق بعزو الفشل إلى عوامل مستقرة المتمثلة في الفقرات السلبية. وهي موزعة في الجدول التالي:

جدول رقم(08): يوضح توزيع أنماط العزو السببي على فقرات المقياس

المجموعات	الفقرات
الفقرات الإيجابية لبعد العزو الداخلي للنجاح	6،5 ،13 ،14 ،21 ،22
الفقرات السلبية لبعد العزو الخارجي للنجاح	4،3 ،11 ،12 ،19 ،20
الفقرات الإيجابية لعزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة	8،1 ،9 ،16 ،17 ،24
الفقرات السلبية لعزو الفشل إلى عوامل مستقرة	7،2 ،10 ،15 ،18 ،23

يتكون المقياس من (24) فقرة موزعة على أربع مجالات، وكل فقرة لها تدريج من فئتين (موافق، غير موافق).

تراوحت قيم الفقرات من (0) إلى (1) على الفقرات الايجابية لبعد العزو الداخلي للنجاح وهي (5، 6، 13، 14، 21، 22) حيث تشير العلامة (0) إلى (غير موافق)، والعلامة (1) إلى (موافق).

أما فقرات العزو الخارجي للنجاح، فقد تراوحت من (0) إلى (1) على الفقرات (3، 4، 11، 12، 19، 20) السلبية، حيث تشير العلامة (1) إلى (غير موافق) والعلامة (0) إلى (موافق).

وفيما يتعلق بفقرات عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة وهي (1، 8، 9، 16، 17، 24) فقد كانت الفقرات إيجابية، وتراوحت قيمها من (0) إلى (1)، وتشير العلامة (0)إلى (غير موافق)، والعلامة (1) إلى (موافق).

وبخصوص عزو الفشل إلى عوامل مستقرة فقد تراوحت من (0) إلى (1) على الفقرات (2، 7، 10، 15، 18، 23) وهي فقرات سلبية، حيث تشير العلامة (1) إلى (غير موافق) والعلامة (0) إلى (موافق).

2.1 استبيان توجهات الأهداف:

لتصميم استبيان توجهات الأهداف اعتمدنا على بعض المقاييس التي أعدت لقياس التوجهات الهدفية، في ضوء أن العبارات تقيس طلاب الجامعة، وتم التعديل في بعض العبارات، وبناءا على ذلك قمنا ببناء الاستبيان في شكله الأولي، حيث اشتمل على (30) عبارة موزعة على بعدين وهما بعد الإتقان وبعد الأداء، (20) عبارة تقيس توجهه الهدف نحو الاتقان، و(10) عبارات تقيس توجه الهدف نحو الأداء.

ثم عرضه على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من مدى ملائمة العبارات من حيث العدد والشمولية والصياغة اللغوية وإضافة الاقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة.

تم تصحيح الاستبيان بعد استجابة التلاميذ عليها ثم حساب درجات الاستبيان على الشكل التالي:

تنطبق علي دائما: تعطى 3 درجات

تنطبق علي أحيانا: تعطى 2 درجات

ولا تنطبق علي إطلاقا: تعطى الدرجة 1.

2. حساب الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة:

1.2 مقياس العزو السببي: لحساب خصائص السيكومترية اعتمدنا الطرق التالية:

1.1.2 حساب الصدق الظاهري:

لحساب الصدق الظاهري قمنا بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من اجل إبداء أرائهم في فقرات الاختبار و مدى مناسبة المحتوى للمجال المراد قياسه والتأكد ما إذا كانت فقرات الاختبار تمثل فعلا محتوى المجال تمثيلا صادقا.

وباستخدام معادلة لوشي تحصلنا على النتائج التالية كما يبينها الجدول:

جدول رقم (09) تفريغ –استجابات– المحكمين لحساب صدق استبيان العزو السببي التحصيلي:

المحكمين البنود	م1	م2	م3	معامل الصدق	القرار
01	01	01	01	01	مقبول
02	01	01	01	01	مقبول
03	01	01	01	01	مقبول
04	01	01	01	01	مقبول
05	01	01	01	01	مقبول
06	01	01	01	01	مقبول
07	01	01	01	01	مقبول
08	01	01	01	01	مقبول
09	01	01	01	01	مقبول
10	01	01	01	01	مقبول
11	01	01	01	01	مقبول
12	01	01	01	01	مقبول
13	01	01	01	01	مقبول
14	01	01	01	01	مقبول
15	01	01	01	01	مقبول
16	01	01	01	01	مقبول
17	01	01	01	01	مقبول
18	01	01	01	01	مقبول
19	01	01	01	01	مقبول
20	01	01	01	01	مقبول

21	01	01	01	01	مقبول
22	01	01	01	01	مقبول
23	01	01	01	01	مقبول
24	01	01	01	01	مقبول

يتبين من الجدول ان معامل صدق الاستبيان ككل هو 01 ومنه فالاستبيان يتوفر على خاصية الصدق.

2.1.2 حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**Split Half Méthode**

استخدمنا طريقة التجزئة النصفية Split-half لقياس ثبات الاداة وقد تحصلنا على النتائج التالية كما يوضحها الجدول التالي:

-جدول رقم (10) يبين نتائج حساب ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية -

	الجزء الأول	الجزء الثاني
عدد المقاييس العبارات	12	12
معامل الفا ((α	0.032	0.391
الارتباط بين الجزءين	0.432	
معامل الارتباط*Spearman-Brown*	0.603	
معامل " [redacted]	0.597	

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن نتائج الاختبار معامل الفا (α) لكلا الجزأين (0.032، 0.391) وهو ما يدل على وجود ثبات داخلي جيد للجزء الثاني فقط، كما أن الارتباط بين الجزئين يقدر بـ 0.432 ومعامل الارتباط Spearman-Brownهو 0.603، أما معامل "Guttman" للتجزئة النصفية فقدر بـ 0.597، وبالنظر إلى هذه

المؤشرات الثلاثة، يمكن القول بأن المقاييس المستخدمة تدل على درجة ثبات مقبولة نوعا ما.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,032
		Nombre d'éléments	12[a]
	Partie 2	Valeur	,391
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		24
Corrélation entre les sous-échelles			,432
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,603
	Longueur inégale		,603
Coefficient de Guttman			,597

a. Les éléments sont : ع1, ع2, ع3, ع4, ع5, ع6, ع7, ع8, ع9, ع10, ع11, ع12.

b. Les éléments sont : ع13, ع14, ع15, ع16, ع17, ع18, ع19, ع20, ع21, ع22, ع23, ع24.

2.2 استبيان توجهات الهدف:

1.2.2 حساب الصدق:

جدول رقم(11) تفريغ –استجابات– المحكمين لحساب صدق استبيان توجهات الأهداف:

المحكمين البنود	م1	م2	م3	معامل الصدق	القرار
01	01	01	01	01	مقبول
02	01	01	01	01	مقبول
03	01	01	01	01	مقبول
04	01	01	01	01	مقبول
05	01	01	01	01	مقبول
06	01	01	01	01	مقبول
07	01	01	01	01	مقبول
08	01	01	01	01	مقبول
09	01	01	01	01	مقبول
10	01	01	01	01	مقبول
11	01	01	01	01	مقبول
12	01	01	01	01	مقبول
13	01	01	01	01	مقبول
14	01	01	01	01	مقبول
15	01	01	01	01	مقبول
16	01	01	01	01	مقبول
17	01	01	01	01	مقبول
18	01	01	01	01	مقبول
19	01	01	01	01	مقبول
20	01	01	01	01	مقبول
21	01	01	01	01	مقبول
22	01	01	01	01	مقبول
23	01	01	01	01	مقبول
24	01	01	01	01	مقبول
25	01	01	01	01	مقبول
26	01	01	01	01	مقبول
27	01	01	01	01	مقبول
28	01	01	01	01	مقبول
29	01	01	01	01	مقبول
30	01	01	01	01	مقبول

نفس الخطوات اختلاف في معاملة صدق البند لأنه الاستبيان يتكون من 30 بند.

معامل صدق البند نتيجة هي: 30.

حساب صدق الاستبيان ككل تكون بهذه الطريقة:

30/30=1

صدق الاستبيان ككل هو: 1

2.2.2 حساب الثبات:

لحساب ثبات الاداة اعتمدنا طريقة التجزئة النصفية وقد تحصلنا على النتائج التالية كما يوضحها الجدول:

جدول رقم (12) يبين نتائج تطبيق التجزئة النصفية

	الجزء الأول	الجزء الثاني
عدد المقاييس العبارات	15	15
معامل الفا ((α	0.539	0.683
الارتباط بين الجزءين	0.230	
معامل الارتباط *Spearman-Brown*	0.374	
معامل " [redacted]	0.363	

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن نتائج الاختبار معامل ألفا (α) لكلا الجزأين (0.539، 0.683) وهو ما يدل على وجود ثبات داخلي جيد لكلا الجزئين، كما أن الارتباط بين الجزئين يقدر ب 0.230 ومعامل الارتباط Spearman-Brown هو 0.374، أما معامل Guttman"" للتجزئة النصفية فقدر ب 0.363، وبالنظر إلى هذه المؤشرات الثلاثة، يمكن القول بأن المقاييس المستخدمة تدل على درجة ثبات مقبولة نوعا ما

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,539
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,683
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,230
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,374
	Longueur inégale		,374
Coefficient de Guttman			,363

a. Les éléments sont : ,8ع ,7ع ,6ع ,5ع ,4ع ,3ع ,2ع ,1ع ع ,14ع ,13ع ,12ع ,11ع ,10ع ,9ع15.

b. Les éléments sont : ,21ع ,20ع ,19ع ,18ع ,17ع ,16ع ع ,29ع ,28ع ,27ع ,26ع ,25ع ,24ع ,23ع ,22ع30.

خامسا: نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية

من خلال تطبيقنا للدراسة الاستطلاعية توصلنا إلى نتائج التالية:

- التعرف على صعوبات التطبيق قبل التطبيق النهائي لأدوات الدراسة.
- التدرب على أدوات الدراسة لتطبيقها بشكل سليم في الدراسة.
- حصر المشكلات والصعوبات لتجنبها في الدراسة.
- ضبط عينة الدراسة في صورة تنسجم وأهداف الدراسة.
- التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال حساب خصائصها السيكومترية وضبطها بشكل مناسب للتطبيق في الدراسة.

سادسا: المعالجة الإحصائية

لمعالجة بيانات ونتائج الدراسة اعتمدنا المعادلات الإحصائية التالية:

- معادلة لوشي
- معامل الارتباط بيرسون
- معادلة سبيرمان براون
- معادلة ألفا كرومباخ
- معامل .Guttman

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة

1) عرض نتائج الفرضية العامة:

1) نص الفرضية:

1. **توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

للتأكد من صحة الفرضية قمنا باستخدام ارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ المستويات الثلاثة في المرحلة الثانوية على مقياس العزو السببي التحصيلي ودرجاتهم على استبيان توجهات الأهداف وقد تحصلنا على النتائج التالية كما يبينها الجدول.

الجدول رقم (13): يوضح نتائج العلاقة بين درجات التلاميذ على مقياس العزو السببي التحصيلي ودرجاتهم على استبيان توجهات الأهداف

Corrélations			
		العزو السببي	توجهات اهداف
العزو السببي	Corrélation de Pearson	1	,311
	Sig. (bilatérale)		,095
	N	30	30
توجهات اهداف	Corrélation de Pearson	,311	1
	Sig. (bilatérale)	,095	
	N	30	30

الجدول رقم(14): يبين نتائج حساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة –

المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة r المحسوبة	قيمة Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
العزو السببي التحصيلي	**17**	**2,61**	**0,31**	**0,095**	**0,05**	غير دال احصائيا
توجهات الأهداف	**65,33**	**6,97**				

تظهر النتائج ان قيمة ر المحسوبة اقل من المجدولة وهي غير دالة احصائيا ومنه فاننا نرفض الفرضية التي تنص على وجود علاقة بين الغزو السببي التحصيلي والتوجهات الهدفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ونقبل الفرضية الصفرية.

2) عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية:

1. **توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الإتقان.**

للتأكد من صحة الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على مقياس العز السببي ودرجاتهم على استبيان توجهات الأهداف لبعد الإتقان وقد تحصلنا على النتائج التالية كما يبينها الجدول.

الجدول رقم(15): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الهدف في بعد الاتقان.

Corrélations			
		العزو السببي	بعد الإتقان
العزو السببي	Corrélation de	1	,321

	Pearson		
	Sig. (bilatérale)		,084
	N	30	30
بعد الإتقان	Corrélation de Pearson	,321	1
	Sig. (bilatérale)	,084	
	N	30	30

من خلال الجدول رقم(13) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين متغير العزو السببي وبعد الإتقان (0,32) دال عند مستوى دلالة (0,01)، ومنه الفرضية محققة أي توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الإتقان.

3) عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية:

1. توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي و توجهات أهداف الانجاز في بعد الأداء.

للتأكد من صحة الفرضية قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ على مقياس العز السببي ودرجاتهم في استبيان توجهات الأهداف لبعد الأداء.

الجدول رقم(16): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الإنجاز في بعد الأداء.

Corrélations			
		العزو السببي	بعد الأداء
العزوالسببي	Corrélation de Pearson	1	,152

	Sig. (bilatérale)		,421
	N	30	30
بعدالأداء	Corrélation de Pearson	,152	1
	Sig. (bilatérale)	,421	
	N	30	30

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة الارتباط بيرسون غير دالة إحصائيا ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تدل على انه لا توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف الانجاز في بعد الأداء.

ثانيا: تفسير نتائج الدراسة

1) تفسير نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، وقد أظهرت النتائج على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يمكن تفسير ذلك بعوامل أخرى مؤثرة على التوجهات الهدفية ومنها الرغبة الذاتية في التعلم وحب الاستطلاع ومحاولة التعمق في الفهم والرغبة في التميز والتقدير الذاتي، أيضا البيئة الصفية فالتلاميذ الذين يخبرهم المعلم بأنهم سوف يقيمون في ضوء أداء الإقران يجعلهم يتجهون نحو أهداف الأداء أكثر من الإتقان على خلاف من ذلك فالمعلم الذي يخبرهم على أن أداءهم سوف يقيم في ضوء أداء الإتقان على بلوغ ذلك الهدف خاصة أولئك التلاميذ الذين لديهم رغبة ذاتية في إتقان الأداء ويستمتعون بذلك.

وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة المنيزل 1995 التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين عزو نجاح الطلاب وفشلهم من قبل المعلمين ومتغير الجنس. (غباري وآخرون، 2012، ص 198)

2) تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الإنجاز في بعد الإتقان"، وقد تحققت الفرضية من خلال نتائج معامل الإرتباط بيرسون أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الإنجاز في بعد الإتقان.

وهذا ما يتفق ونتائج (Hargrove 1990)، التي أشارت إلى وجود علاقة بين التوجهات الهدفية وعدد من العوامل المختلفة منها (الفعالية أو الكفاءة الذاتية، العزو والدافعية الداخلية) وأكدت أن هناك علاقة بين أهداف الإتقان والعزو الداخلي عند الطلبة، بينما ارتبطت أهداف الأداء بالعزو الخارجي. (العتوم، أبو هلال، 2018، ص 102)

ويدعم هذه النتيجة ما أكده العمادي (2003) في دراسته بوجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان والعزو السببي. (رشوان، 2006، ص 179)

فالتلاميذ الذين يعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل يمكن التحكم فيها يثقون في أنفسهم، ويؤثر ذلك على فاعليتهم الذاتية، وتوجههم نحو إتقان الأداء ويتحدون أنهم لا ينتظرون تأييدا أو موافقة من الآخرين، يشبعون حاجاتهم الداخلية بأنفسهم، ويركز العمق في التعلم والتحصيل ويختبرون انفسهم بأنفسهم، ويراقبون مستوى تقدمهم وتعلمهم وينظمون مواعيد مذاكرتهم وبرامجها.

3) تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية على أنه "توجد علاقة إرتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الإنجاز في بعد الأداء"، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الإنجاز في بعد الأداء.

ويمكن تفسير ذلك أن التلاميذ الذين يتجهون نحو الأداء يسعون للحصول على أعلى الدرجات بدلا من الإتقان، ولذا يتجهون نحو المهام السهلة وقدر لا يرتبط لديهم بتفسيرات سببية بل بالرغبة في القبول الإجتماعي أو إثبات الذات والخوف من الفشل والدافعية نحو تجنب الفشل.

وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة(Hau et Salili 1990) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين أهداف الأداء وتوقع النجاح والعزو الداخلي. (رشوان، 2006، ص 165)

خـــــاتمـــة

بحث الدراسة الحالية عن العلاقة بين العزو السببي التحصيلي و توجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث حاولنا الإجابة على فرضيات الدراسة المطروحة، وقد انطلقنا في صياغة مشكلة الدراسة من التساؤلات التالية وهي كالتالي:

- هل هناك علاقة بين العزو السببي التحصيلي و توجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟ ومثل التساؤل العام للدراسة، وقد تفرعت عنه الأسئلة:
  - هل توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الإتقان؟
  - هل توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الأداء؟

وللإجابة على التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات التي تحمل إجابات مؤقتة على الأسئلة المصاغة ضمن إشكالية الدراسة كالتالي:

- توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الإتقان.
- توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الأداء.

وقد مكنتنا الدراسة النظرية، حسب ما أتيح لنا من الاطلاع على الأدبيات التربوية التي بحثت في مواضيع العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف من تحديد المضامين المعرفية والمفاهيم المفسرة لمتغيرات الدراسة كمفهوم العزو السببي وأنماطه

للاستفادة منها في الدراسة الميدانية، ومتغير توجهات الأهداف وتصنيفاته المتمثلة في أهداف الإتقان أهداف الأداء.

وخلصنا من خلال البحث النظري للمشكلة إلى نتائج نلخصها في نتيجة عامة وهي توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وقد مكنتنا النتائج النظرية من الانتقال إلى الدراسة والفحص الميداني لما فرضناهم من فروض لتأكيد أو نفي الفرضيات.

وتم ضمن هذه الدراسة، دراسة العلاقة بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف، وبعد البحث النظري والمعالجة الميدانية لمتغيرات الدراسة توصلنا إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين العزو السببي التحصيلي وتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العزو السببي بالتحصيلي وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الإتقان.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين العزف سبب التحصيل وتوجهات أهداف الانجاز في بعد الأداء.

وفسرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتي بحثت عن العلاقة بين العزو السببي وتوجهات الأهداف ومتغيرات مرتبطة بالتوجهات الهدفية وهي عوامل انفعالية بيئية.

*** مقترحات الدراسة:**

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج ببحث الموضوع نظريا وميدانيا، فإننا نورد بعضها من المقترحات التالية:

- توجيه انتباه الأساتذة إلى الأسباب التي يمكن أن يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم فيها، إيمانا بحقيقة مفادها بأن اعتقاد التلاميذ أنهم مسؤولون عن نتائج تعلمهم سوف يكون ذا أثر ايجابي على دافعيتهم للتعلم.
- توعية الأساتذة بأهمية تشجيع التلاميذ على المثابرة وبذل الجهد مع إظهار فائدة الجهد كمصدر للنجاح والابتعاد عن مسألة الحظ وصعوبة المهمة وغيرها قدر الإمكان.
- مساعدة التلاميذ على اختيار أهداف تتناسب مع إمكاناتهم، بحيث يحققون من خلالها قدرا معقول من النجاح، والابتعاد قدر الإمكان عن خبرات الفشل، كتدريب التلاميذ على تحديد هذه الأهداف وصياغتها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم.
- حث التلاميذ على زيادة الجهد والمثابرة لنيل النجاح وعزوه لذواتهم ومحاولة التخلص من لوم الذات وتحقيرها ورفض الشعور بالعجز والفشل.
- تدريب التلاميذ من خلال المرشدين والأساتذة على العزو الداخلي للنجاح والفشل وذلك لتشجيعهم على تحمل مسؤوليات نجاحهم وفشلهم.
- توجيه انتباه الأساتذة وأولياء الأمور إلى الدور المهم الذي تلعبه التوجهات الدافعية للأبناء وخصوصا التوجه نحو التعلم (الإتقان) عند التعامل مع المواد الدراسية، وذلك بغير تبصيرهم بمعتقداتهم حول إمكاناتهم وقدراتهم وذلك بالعمل الجاد القائم على بذل مزيد من الجهد وإتقان المادة الدراسية وفهمها.

- إدراك التلاميذ لقدراتهم على انجاز أهدافهم بالإضافة إلى استمتاعهم بتحديدهم لها.
- بناء مستويات مرتفعة من الطموح والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة.
- ضرورة تزويد القائمين على التخطيط وتطوير المناهج التعليمية بنتائج هذه الدراسة، وذلك لضرورة ربط المواد الدراسية بحاجات وقدرات التلاميذ الحالية والمستقبلية، ما يجعل التلاميذ يندفعون لاستخدام إستراتيجيات فعالة نحو تعلم هذه المواد، وناصية القول التزام الجملة التربوية الآتية: كلما كان مستوى العمل المطلوب تعلمه مرتبطا بقدرات التلميذ وإمكاناته زاد انتباهه ومشاركته في الأنشطة التعليمية وزاد تحصيله.
- مساعدة التلاميذ على إعادة الثقة بأنفسهم من خلال تكليفهم بمهمات قيادية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التوجهات الهدفية لما له من أهمية في المجال التعليمي وذلك من خلال تناول متغيرات أخرى مثل العمر والمرحلة الدراسية، أو من خلال دراسة علاقته بمتغيرات أخرى مثل إستراتيجيات الدراسة وحل المشكلات وأنماط التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات على العزو السببي والعوامل المؤثرة فيه.

*** مراجع الدراسة:**

1) أبو حويج مروان، وأبو مغلي سمير (2004): المدخل إلى علم النفس التربوي، طبعة عربية عمان، دار اليازوري الأردن.
2) أحلام الباز حسن، الفرحاتي السيد محمود (2007): المنتج التعليمي "المعايير وتحقيق الجودة"، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة إسكندرية.
3) أحمد محمد موسى محاسنة (2018): الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لمقياس "كرستوفر واس Christopher was" للتوجهات الهدفية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (19) العدد (1)، الجامعة الهاشمية.
4) أمحمدي علي (2012/ 2013): الأسلوب المعرفي الاعتماد –الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة (دراسة مقارنة على مستوى السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح بوهران وخالد بن الوليد بأدرار)، غير منشورة، تخصص علم النفس التربوي، جامعة وهران، الجزائر.
5) أمينة رماح لقصاص نسرين (2018/2017): علاقة مستوى الطموح وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان/ أهداف الأداء) بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، تخصص علوم التربية إرشاد توجيه، جامعة الجلالي بو نعامة خميس مليانة، الجزائر.
6) ثائر احمد غباري (2008): الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.
7) ثائر أحمد غباري، جلال كايد ضمر، يحيى حياتي نصار (2014): علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة من طلبة الجامعة

الهاشمية في الأردن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية –جامعة السلطان قابوس، مجلد (8)، عدد (3)، الزرقاء، الأردن.

8) ثائر الغباري، يوسف أبو شندي، خالد أبو شعيرة، نادر جرادات (2012): أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – العدد السادس والعشرون (2).

9) حمودة مريم (2015/ 2016): العزو السببي التحصيلي لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية (دراسة مقارنة في ضوء متغير التحصيل)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

10) ربيع عبده احمد رشوان (2006): التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

11) سحر حسن حط عطوية (2015): المعرفة الاجتماعية في سياقة المرض النفسي، ط1، دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

12) عبد الرحيم عماد الزغول (2002): مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي –العين– الإمارات العربية المتحدة.

13) عبد الله بن طاهر الصافي (2000): عز النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز (دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد (12)، العدد (2).

14) عبود جواد راضي (2015): بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج برتنتش الرباعي، لارك للفلسفة

واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد السابع عشر السنة السابعة، كلية التربية جامعة واسط.

15) عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علوانة، عبد الناصر ذياب جراح، معاوية محمود أبو غزال (2006 /2011): علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق"، ط1/ ط3، دار المسيرة، عمان– الأردن.

16) عدنان يوسف العتوم، هاجر إبراهيم خلف سليمان (2013): أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية مجلة Int.J.Res.Edu.Psy Vol. 1 1, No 1, 93–113، جامعة اليرموك، الأردن.

17) عدنان يوسف العتوم، هند حسين أبو هلال (2018):فعالية برنامج تدريبي في ضوء التوجهات الهدفية على أنماط العزو السببي ،مجلة دراسات العلوم التربوية ، جامعة اليرموك اربد، الاردن، المجلد 45، العدد 4، ملحق 5.

18) عز الدين جميل عطية (1999): تفسير الناس السلوك والمواقف من منظور علم النفس المعاصر، ط1، علم الكتب، مصر.

19) العساف صالح بن احمد (2000): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1، دار الزهراء، بيروت– لبنان.

20) علي عبد الله حسين (1987): تأثير المكانة الوظيفية على العزو السببي للأخطار الإدارية لدى موظفي جامعة القادسية، قسم علم النفس، جامعة القادسية.

21) غسان بركات، ريم سليمون، منعم دخول (2018): العزو السببي وعلاقته بدافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين في محافظة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية –سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (40) العدد (1)، سورية.

22) لبنى جديد (2019): أنماط التوجهات الهدفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين)، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية –سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (41) العدد (3).

23) منعم جميل دخول (2014): العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، "دراسة ميدانية على عين التلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية"، رسالة ماجستير، قسم تربية الطفل، جامعة تشرين، سورية.

24) هيثم شنشول طه (2019): تأجيل الإشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين في المدارس الإعدادية، رسالة الماجستير غير المنشورة، تخصص علم النفس العام، جامعة القادسية، العراق.

25) يوسف محمود قطامي (2005): نظريات التعلم والتعليم، ط1، دار الفكر، الجامعة الأردنية.

الملاحق

الملحق رقم(1): مقياس العزو السببي التحصيلي في صورته الأولية.

الموضوع: طلب تحكيم

الأستاذ الفاضل المحترم تحية طيبة.

أنا بصدد إعداد مذكرة تخرج تحت عنوان: (العزو السببي التحصيلي وعلاقته بتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوي).

أطلب من سيادتكم بتحكيم أداة الدراسة رقم (1) مقياس العزو السببي التحصيلي لـ"ليفكورت" و زملائه المكيف على البيئة الأردنية من قبل (أبو السميد 1992)

يتكون المقياس من 24 فقرة (12 فقرة تقيس العزو السببي لخبرات النجاح، و 12 فقرة تقيس العزو السببي لخبرات الفشل).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال تود الباحثة من الاستفادة من آرائكم القيمة حول كل فقرة من الفقرات التي أمامكم من حيث أنها (تقيس /لا تقيس) ولكم فائق الشكر والامتنان.

طالبة: الأستاذة المشرفة:

ملية مجنح ليلى دامخي

الرقم	الفقرات	تقيس	لا تقيس	إعادة الصياغة
01	عندما احصل على درجة متدنية في أي مادة فإنني اشعر بان السبب الرئيس هو عدم دراستي بشكل كاف.			
02	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في أي مادة أتساءل عن قدراتي الدراسية.			
03	إذا حصلت على درجة مرتفعة في مادة ما فان ذلك يعود إلى تساهل المدرس في تقدير العلامات بعد تأدية الامتحان.			
04	يعتمد نجاحي في أي مادة على حظي الجيد في الامتحانات			
05	الدرجات المرتفعة التي احصل عليها في أي مادة هي دائما نتيجة مباشرة للجهود التي ابذلها.			
06	العامل المهم في حصولي على درجات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.			
07	إذا كون المدرس فكرة سيئة عني فانه على الأرجح سيضع لي درجات على أي عمل أقدمه اقل الدرجات التي يعطيها لطالب آخر إذا قدم العمل نفسه.			
08	معظم الدرجات المتدنية التي احصل عليها في مادة تعود إلى الأخطاء غير المقصودة			
09	عندما افشل في جعل أدائي في المدرسة في أي مادة كما هو متوقع مني فإنني أعزو ذلك غالبا إلى قلة الجهد المبذول.			
10	إذا رسبت في مادة ما، فالسبب يعود لعدم امتلاك المهارات اللازمة لها			
11	إن بعض الدراجات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني أن هذه الاختبارات أسهل من غيرها.			
12	اشعر بأن العلامات المرتفعة التي احصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل كبير إلى عوامل الصدفة كان تأتي أسئلة الامتحان من الأسئلة التي أتوقعها.			
13	عندما احصل على علامة مرتفعة في أي مادة فذلك راجع إلى أنني درست تلك المادة بجدية.			

14	الدرجات المرتفعة التي احصل عليها في أي مادة تعطيني صورة جيدة عن قدراتي الدراسية.			
15	الدرجات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع إلى عدم نجاح المدرس في تقديمها.			
16	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تجعلني اعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماما.			
17	الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم ادرس المادة بشكل جاد وكاف.			
18	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في مادة ما سوف افترض بأنني لا امتلك القدرة على النجاح.			
19	أحيانا احصل على درجات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي ادرسها؛ لأن تعلمها كان سهلا.			
20	يؤدي الخط دورا كبيرا في حصولي على علامات مرتفعة في كثير من المواد.			
21	استطيع أن اجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي إذا بذلت جهدا كافيا لذلك.			
22	عندما احصل على درجات مرتفعة فان سبب ذلك يعود إلى استراتيجيات الدراسة التي استخدمها.			
23	بعض الدرجات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد والمعلم في وضع العلامات.			
24	إن بعض الدرجات المرتفعة التي احصل عليها وقد تكون لسوء حظي كأن أدرس المادة في وقت غير ملائم.			

الملحق رقم(2): استبيان توجهات الأهداف في صورته الأولية.

الموضوع: طلب التحكيم

الأستاذ الفاضل المحترم تحية طيبة

أنا بصدد إعداد مذكرة تخرج تحت عنوان "العزو السببي التحصيلي وعلاقته بتوجهات الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

تتشرف الباحثة بعرض الاستبيان(2) مصمم حول "توجهات الأهداف".

ونرجو من سيادتكم بتحكيم الاستبيان ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال تود الباحثة الاستفادة من آرائكم القيمة حول كل فقرة من الفقرات التي أمامكم من حيث أنها (تقيس /لا تقيس) ولكم فائق الشكر والامتنان.

طالبة: الأستاذة المشرفة:

ملية مجنح ليلى دامخي

	الرقم	الفقرات	تقيس	لا تقيس	إعادة الصياغة
فقرات توجهات أهداف الإنجاز في بعد الإتقان	01	عندما أواجه موضوعات صعبة ابذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها.			
	02	أراجع الموضوعات المقررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها.			
	03	أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئا جديدا حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعة فيها.			
	04	أحب مناقشة زملائي أو أستاذ المادة بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لم افهمها جيدا.			
	05	اهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفائتي العلمية.			
	06	أفضل قراءة الموضوعات التي تنير تفكيري.			
	07	السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو مراجعة موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات.			
	08	احتفظ بالكتب الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها.			
	09	اشعر بسعادة كبيرة عندما اعرف معلومة جديدة.			
	10	عندما ابدأ في مراجعة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي.			
	11	عندما استعد للامتحانات يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة.			
	12	ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان.			
	13	ينشغل ذهني أثناء المراجعة باحتمال عدم إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في المقرر.			
	14	عندما يطلب منا الأستاذ قراءة موضوع ما استعداد للدرس القادم أخاف من عدم فهمه وإتقانه.			
	15	أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام.			

	16	عندما أقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة.			
	17	عندما استعد للامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة.			
	18	أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدي الفهم دورا كبير في النجاح فيها.			
	19	عندما تواجهني مشكلة ما في المراجعة أخشى عدم تمكني من حلها.			
	20	أثناء الدروس أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه.			
فقرات توجهات أهداف الإنجاز في بعد الأداء	21	أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى اشعر بالتفوق عليهم.			
	22	أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين.			
	23	أشعر بأنني أكثر كفاءة من زملائي عندما استطيع القيام بالأعمال التي يعجز عن قيام بها.			
	24	أراجع جيدا كي انجح واحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي.			
	25	عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين له أشعر بسعادة كبيرة لاعتقاده بأنني أفضل من باقي الزملاء.			
	26	أفكر في ما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة.			
	27	عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني يضعف مستواي مقارنة بزملائي.			
	28	أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها الأستاذ حتى لا اشعر بالحرج أمام زملائي.			
	29	أحاول جاهدا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة.			

	30	أحاول جاهدا للحصول على علامات جيدة في كل المواد الدراسية.			

الملحق رقم(3): آراء الأساتذة المحكمين في مقياس العزو السببي التحصيلي واستبيان توجهات الأهداف.

هذا الجدول يوضح آراء الأساتذة المحكمين في مقياس العزو السببي التحصيلي واستبيان توجهات الأهداف:

الأستاذ	التخصص	الجهة التي يعمل بها
نحوي عائشة	علم النفس العيادي	جامعة محمد خيضر بسكرة
شفيق ساعد	علم النفس المرضي الاجتماعي	جامعة محمد خيضر بسكرة
دبراسو فطيمة	علم النفس المعرفي	جامعة محمد خيضر بسكرة

الملحق رقم(4): مقياس العزو السببي التحصيلي في صورته النهائية.

من المقاييس السببية المتعددة الأبعاد ومتعددة العزوات لـ "ليفكورت" الخاص بأنماط العزو السببي التحصيلي.

التعليمات:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة: أمامك مجموعة من العبارات أرجو منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيدا، وأن تجيب بدقة وحرص وتضع علامة (×) أمام البديل الذي تعتقد أنه ينطبق عليك.

ومن الضروري أن تعرف أنه ليس هناك إجابة سليمة أو غير سليمة لأي من العبارات، وليس هناك وقت محدد للإجابة، لذا أشر/ أشيري إلى الجواب فورا بعد قراءة العبارة وفهمها.

ملاحظة: علما أن المعلومات التي ستدلني بها ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة والبحث العلمي فقط، لذا يرجى الإجابة بصراحة وصدق، وأن لا تهمل أية عبارة.

شكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة

الرقم	الفقرات	موافق	غير موافق
01	عندما احصل على درجة متدنية في أي مادة فإنني اشعر بان السبب الرئيس هو عدم دراستي بشكل كاف.		
02	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في أي مادة أتساءل عن قدراتي الدراسية.		
03	اذا حصلت على درجة مرتفعة في مادة ما فان ذلك يعود إلى تساهل المدرس في تقدير العلامات بعد تأدية الامتحان.		
04	يعتمد نجاحي في أي مادة على حظي الجيد في الامتحانات		
05	الدرجات المرتفعة التي احصل عليها في أي مادة هي دائما نتيجة مباشرة للجهود التي ابذلها.		
06	العامل المهم في حصولي على درجات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.		
07	إذا كون المدرس فكرة سيئة عني فانه على الأرجح سيضع لي درجات على أي عمل أقدمه اقل الدرجات التي يعطيها لطالب آخر إذا قدم العمل نفسه.		
08	معظم الدرجات المتدنية التي احصل عليها في مادة تعود إلى الأخطاء غير المقصودة		
09	عندما افشل في جعل أدائي في المدرسة في أي مادة كما هو متوقع مني فإنني أعزو ذلك غالبا إلى قلة الجهد المبذول.		
10	إذا رسبت في مادة ما، فالسبب يعود لعدم امتلاك المهارات اللازمة لها		
11	إن بعض الدراجات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني أن هذه الاختبارات أسهل من غيرها.		
12	اشعر بأن العلامات المرتفعة التي احصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل كبير إلى عوامل الصدفة كان تأتي أسئلة الامتحان من الأسئلة التي أتوقعها.		
13	عندما احصل على علامة مرتفعة في أي مادة فذلك راجع إلى أنني درست تلك المادة بجدية.		
14	الدرجات المرتفعة التي احصل عليها في أي مادة تعطيني		

	صورة جيدة عن قدراتي الدراسية.		
15	الدرجات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع إلى عدم نجاح المدرس في تقديمها.		
16	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تجعلني اعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماما.		
17	الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم ادرس المادة بشكل جاد وكاف.		
18	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في مادة ما سوف افترض بأنني لا امتلك القدرة على النجاح.		
19	أحيانا احصل على درجات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي ادرسها؛ لأن تعلمها كان سهلا.		
20	يؤدي الخط دورا كبيرا في حصولي على علامات مرتفعة في كثير من المواد.		
21	استطيع أن اجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي إذا بذلت جهدا كافيا لذلك.		
22	عندما احصل على درجات مرتفعة فان سبب ذلك يعود إلى استراتيجيات الدراسة التي استخدمها.		
23	بعض الدرجات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد والمعلم في وضع العلامات.		
24	إن بعض الدرجات المرتفعة التي احصل عليها وقد تكون لسوء حظي كأن أدرس المادة في وقت غير ملائم.		

الملحق رقم(5):استبيان توجهات الأهداف في صورته النهائية.

التعليمات:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة: أمامك مجموعة من العبارات أرجو منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيدا، فإذا رأيت:

- أن العبارة تناسبك وتتفق مع شخصيتك ضع إشارة (//) ضمن عمود (تنطبق علي دائما)
- إذا كانت العبارة تتفق في بعض الأحيان ولا تتفق في بعضها الآخر مع شخصيتك ضع إشارة (//) ضمن عمود (تنطبق علي أحيانا).
- أما إذا كانت العبارة لا تتفق مع وجهة نظرك ومع ظروفك وشخصيتك ضع إشارة (//) ضمن عمود (لا تنطبق علي إطلاقا).

ملاحظة:

علما أن المعلومات التي ستدلني بها ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة والبحث العلمي فقط، لذا يرجى الإجابة بصراحة وصدق وهدف حسب رأيك الخاص فقط، وأن لا تهمل أية عبارة.

شكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة

	الرقم	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي إطلاقا
فقرات توجهات أهداف الإنجاز في بعد الإتقان	01	عندما أواجه موضوعات صعبة ابذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها.			
	02	أراجع الموضوعات المقررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها.			
	03	أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئا جديدا حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعة فيها.			
	04	أحب مناقشة زملائي أو أستاذ المادة بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لم افهمها جيدا.			
	05	اهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفائتي العلمية.			
	06	أفضل قراءة الموضوعات التي تنير تفكيري.			
	07	السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو مراجعة موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات.			
	08	احتفظ بكتب الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها.			
	09	اشعر بسعادة كبيرة عندما اعرف معلومة جديدة.			
	10	عندما ابدأ في مراجعة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي.			
	11	عندما استعد للامتحانات يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة.			
	12	ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان.			
	13	ينشغل ذهني أثناء المراجعة باحتمال عدم إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في المقرر.			
	14	عندما يطلب منا الأستاذ قراءة موضوع ما استعداد			

		للدرس القادم أخاف من عدم فهمه وإتقانه.			
	15	أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام.			
	16	عندما أقوم بالأعمال الشخصية المطلوبة من قبل الأساتذة أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة			
	17	عندما استعد للامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة.			
	18	أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدي الفهم دورا كبير في النجاح فيها.			
	19	عندما تواجهني مشكلة ما في المراجعة أخشى عدم تمكني من حلها.			
	20	أثناء الدروس أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه.			
فقرات توجهات أهداف الإنجاز في بعد الأداء	21	أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى اشعر بالتفوق عليهم.			
	22	أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين.			
	23	أشعر بأنني أكثر كفاءة من زملائي عندما استطيع القيام بالأعمال التي يعجز عن قيام بها.			
	24	أراجع جيدا كي انجح واحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي.			
	25	عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين له أشعر بسعادة كبيرة لاعتقاده بأنني أفضل من باقي الزملاء.			
	26	أفكر في ما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة.			
	27	عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني يضعف مستواي مقارنة بزملائي.			
	28	أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها الأستاذ حتى لا اشعر بالحرج أمام زملائي			

	29	أحاول جاهدا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة.			
	30	أحاول جاهدا للحصول على علامات جيدة في كل المواد الدراسية.			