

علاقة توجهات الأهداف بالكفاءة الذاتية

The Relationship between Goal Orientations and Self-Efficacy

قاسم عبد الله يونس

جامعة الشلف (الجزائر)

younesseabdallahkacme@gmail.com

بن عتو عدة *

جامعة الشلف (الجزائر)

benattouadda43@gmail.com

المعلومات المقال	الملخص:
تاريخ الارسال: 2021/06/01 تاريخ القبول: 2020/11/04 الكلمات المفتاحية: ✓ الكفاءة الذاتية ✓ توجهات أهداف إتقان-إقدام ✓ إتقان-إحجام	هدفت الدراسة لمعرفة مساهمة توجهات الأهداف في التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعلم المتوسط، حيث تكونت عينة الدراسة من (346) تلميذا وتلميذة من مستويات دراسية مختلفة يدرسون بولاية الشلف، وبعد تطبيق الأدوات وبعد المعالجات الإحصائية، أسفرت النتائج عن مساهمة لتوجهات أهداف إتقان-إقدام، وإتقان-إحجام في التنبؤ بالكفاءة الذاتية، وهناك تباين في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعليم المتوسط باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وهناك أيضا تباين في توجهات الأهداف إتقان-إحجام و توجهات أهداف أداء-إحجام تبعا للجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما.
Article info	Abstract :
Received : 01/06/2021 Accepted : 04/11/2021 Keywords: ✓ Self-efficacy ✓ Mastery Approach Goals ✓ Mastery Avoidance Goals	This study aims to explore the contribution of goal orientation in predicting self-efficacy among middle school students. The study sample consisted of (346) male and female students from different educational levels in the Wilaya of Chlef. Statistical data analysis revealed the role of the dichotomy mastery-action, mastery- avoidance in predicting self-efficacy. There is a discrepancy in self-efficacy among middle school students according to gender, specialization, and interaction between these two factors. There is also a discrepancy in the mastery-avoidance, and performance-avoidance goal orientation according to gender, academic level, and the interaction between the two.

❖ **مقدمة:** تقوم توقعات الكفاءة الذاتية على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، حيث قصد بها معرفيات أو استعارات قائمة حول الذات تحتوى على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص في التغلب على مواقف ومهمات مختلفة بصورة ناجحة، أما Schwarzer ; 1994 فينظر لها على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية (أورد في: رضوان، 1997، ص 25). وعرفت علوان (2013، ص 226) "الكفاءة الذاتية المدركة بأنها معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية في قدرته للتغلب على المهمات المختلفة بصورة ناجحة وتتمثل في قناعات ذاتية في قدرة السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه. إن البحوث والدراسات التي تناولت الكفاءة أو الفعالية الذاتية ركزت على مجالين: الأول استهدف اكتشاف العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والاختيارات الأكاديمية والمهنية الأساسية، خاصة في مجال العلوم والرياضيات، حيث كشفت الدراسات بأن الكفاءة الذاتية تمثل منبأ جيدا للاختيارات الأكاديمية والمهنية للطلاب في المراحل المختلفة الثانوية والجامعية، أما المجال الثاني: ركزت فيه الدراسات على البحث في العلاقات بين الكفاءة أو الفعالية الذاتية المدركة وبين العديد من الأبنية النفسية من قبيل الدافعية الأكاديمية أو دافعية الانجاز والتحصيل، وخلصت إلى أن الكفاءة المدركة ترتبط على نحو موجب ارتباطا عاليا بالاختبارات الأكاديمية وبالتحصيل الأكاديمي وهي منبئ قوي للأداءات الأكاديمية المرتبطة (الزيات، 1999، ص 385). "ولاحظ إليوت وزملاؤه أن تعريف أهداف الانجاز من خلال الغرض يفقد للدقة لأن الغرض له دالتين مختلفتين هما: السبب من أجله يوجد الشيء أو يفعل من أجله، وثانيهما: النتيجة المقصودة أو الغاية، ويتم استخدام الغرضان للتصور الثنائي لأهداف الانجاز يتضمن أن سبب الانخراط في سلوك الانجاز هو السعي لتطوير الكفاءة أو إثباتها، وأحيانا تكون الغاية لتحقيق كفاءة ذاتية (الشعور بالرضا الداخلي) أو كفاءة معيارية مقارنة بالآخرين (الحصول على تقدير الآخر) فالجانب السببي من الغرض يتضمن الكفاءة (أورد في: الوطبان، 2013، ص 727). و "تؤثر كل من الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي للتعلم والدافعية معا بشكل متآزر على التحصيل الدراسي، فالكفاءة الذاتية تتوسط في تأثير المهارة والخبرة السابقة والقدرة العقلية على التحصيل، كما وتؤثر عمليات التنظيم الذاتي مثل وضع الأهداف ومراقبة الذات وتقييمها، وترتفع الكفاءة الذاتية بالقدرة على ضبط الوقت وأداء المهام واستخدام استراتيجيات تعليمية مثل التنظيم والإحكام والتفكير الناقد (حسونة، 2009، ص 128). ومن خلال ما سبق أمكننا استخلاص مايلي:

- إن توجهات الأهداف تعتبر مؤشر للانجاز وأداء المهمات الأكاديمية المطلوبة لاسيما في إطارها التعليمي والتعلمي لدى المتعلمين.

-إن توجهات الأهداف تعبر عن مستوى اعتقاد الفرد في كفاءته ومدى ثقته في قدراته ومعلوماته نحو التعلم، وهي الخبرة أو المهارة التي تقود بالضرورة للنجاح والتفوق والانجاز في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو المهنية.

-إن توجهات الهدف تعكس اعتقادات أو إدراكات الفرد تقديره لذاته بأن لديه مستوى من الكفاءة أو الفاعلية الذاتية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو ما يكلف به دائما وليس أحيانا.

-توجهات الأهداف لديها أربعة مصادر أساسية هي: (الخبرات والأنشطة السائدة ذات دلالة في حياة الفرد، وخبرات أو التجارب التي تقوم على الانجاز الفعلي الحقيقي عبر مدى واسع من الأنشطة، والقدرات اللفظية المصحوبة بأنماط التأثيرات الاجتماعية، وأخيرا البنية الفسيولوجية والانفعالية والوجدانية للفرد في موقف الانجاز).

-إن توجهات الأهداف تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية.

تعتبر نظرية توجيه الأهداف (goals Orientation Theory) إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الانجاز الأكاديمي، وتتجه هذه النظرية أو كما يطلق عليها نظرية توجهات الإنجاز إلى إحداث تكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، فهي توضح كيفية تفسير الأفراد استجاباتهم في مواقف الانجاز، كما تركز أيضا على الهدف الذي ينشده الفرد من إنجاز لمهمة ما، فهي في تطورها المعاصر تتجه نحو البحث في السبب من وراء الانجاز والفروق الكيفية بين الأفراد في الدافعية للإنجاز بعدما أن كان اهتمام الباحثين ينصب على تقديرات كمية تتمثل في تقدير مستويات الدافعية: (مرتفع، متوسط، منخفض) (أبو غالي وأبو مصطفى، 2016، ص 106).

عمدت نظرية الأهداف التقليدية على شكلين من الأهداف هما: أهداف الإتقان، وأهداف الأداء، حيث تركز أهداف الإتقان على تطوير الكفاءة وإتقان المهمة، وهي تؤدي إلى المثابرة لمواجهة التحديات والصعوبات، وتكون الدافعية الداخلية مرتفعة، أما أهداف الأداء فتتركز على إظهار الكفاءة مقارنة بالآخرين وترتبط بالمثارة الأقل وتجنب التحدي والدافعية الأقل، بعدها طور (Elliott) وزملاؤه النموذج الثلاثي والذي اشتمل على أهداف الإتقان التي تركز على تطوير الكفاءة، وأهداف الأداء التي قسمها إلى أهداف الأداء (الإقدام) تسعى لتحقيق الكفاءة مع التركيز على المعايير الخارجية للكفاءة، وأهداف الأداء (الإحجام) الموجهة نحو السلبية يركز الفرد فيها على تجنب الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من طرف الآخرين، وهي ترتبط بقلق المهمة والخوف من الفشل، وتجنب المهمة والتأجيل والقلق الأكاديمي (أورد في: أبو غالي وأبو مصطفى، 2016، ص 107).

حدد عبود (2015، ص133) أن " مكونات أنموذج بنترتش الرباعي الذي هو نموذج تربوي قياسي إلى تقويم سلوك الطالب الإنجازي في أداء مهماته في عملية التعلم، حيث يتكون من أربعة أبعاد أو مكونات وهي كالآتي:

أ- **أهداف الإتيقان (التمكن) - الإقدام (الرغبة):** هي أهداف يضعها بعض المتعلمين الذين يعدون المدرسة فرصة للتنافس أو التحدي لقدراتهم، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل مع التميز بالمثابرة في المهام الصعبة، ويستخدمون استراتيجيات ما وراء التعلم والتنظيم الذاتي وتزداد دافعتهم كلما ازدادت العوائق والصعوبات، فالإتيقان مكون للتمكن والنجاح والتفوق على الآخرين.

ب- **أهداف الإتيقان - الإحجام:** فيها يسعى الأفراد إلى تجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه، ويحاول الفرد تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفء ومن الأمثلة الدالة على ذلك: مجاهدة الطالب في دراسته ومثابرته فيها لتجنب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم أو الفشل في تعلم محتويات مقرر دراسي ما أو منهج دراسي" (عبود، 2015، ص 134).

ج- **أهداف الأداء - الإقدام:** هي أهداف يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين، حيث توصل بنترتش في دراسته التجريبية أن الأفراد في الموقف التجريبي يحققون مستويات عالية من الميول والمتعة في المهمة تماما مثل الموقف التجريبي المعتمد على أهداف الإتيقان.

د- **أهداف الأداء - الإحجام:** إن الأفراد يهتمون بالحصول على أحكام ايجابية عن أدائهم ويدركون الذكاء على أنه بنية ثابتة لا تتغير ونمط الفرد السببي هو تجنب التحدي والاستمرار في الأداء لمواجهة الصعوبات وتتناسب القدرة عكسيا مع الجهد وينتج عن ذلك جوانب وجدانية سالبة مثل: القلق وتهديد تقدير الذات والشعور بالخجل والذنب ويختارون المهام السهلة لعدم المخاطرة بالأخطاء" (عبود، 2015، ص 135).

توصلت دراسة (Adesope, Zhoo & Nesbit, 2015) إلى وجود علاقة ايجابية بين أهداف الإتيقان - إقدام واستراتيجيات تحفيز الذات (تنظيم الجهد وقيمة المهام)، ووجود علاقة سلبية بين أهداف الإتيقان - إحجام واستراتيجيات تحفيز الذات، وأن كثيرا ما ترتبط التصورات الذاتية للطلبة بسلوكيات الانجاز كالمثابرة والمشاركة المعرفية (أورد في: الزبيدي والبلوشية، 2020، ص 98).

❖ **الدراسات السابقة:** هدفت دراسة كل من (Jacklyne Sides & Joshua Cueva, 2020) التي دامت 8 أسابيع إلى تحديد أثر توجهات الأهداف على التحفيز وعلى الكفاءة الذاتية لدى طلاب المدارس الابتدائية في مادة الرياضيات، حيث شملت الدراسة شبه التجريبية 70 طالبًا في فصول الرياضيات

للفصين الثالث والرابع شارك طلاب المجموعة التجريبية في الإعداد لهدف إنجاز عمليات الضرب، قام الباحث بمتبع تقدمهم من خلال نشاط الرسم البياني والعصف الذهني الأسبوعي، فأشارت النتائج إلى أن الطلاب المشاركين في تحديد توجهات الأهداف أظهروا زيادة في الأداء الرياضي لحقائق الضرب، ومع ذلك لم يكن هناك أي أثر لتوجهات الهدف على الدافع أو الكفاءة الذاتية (Sides et al, 2020, p.1).

وفي دراسة أخرى لـ (Honick & al, 2019) والتي هدفت إلى سد الفجوة الخاصة إذا كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي كوسيط أو تعتبر وسيط بين توجهات الأهداف الذي يرتبط بالأداء، حيث قدرت العينة بـ (409) طالبا وطالبة جامعية، وبعد المعالجات الإحصائية كشفت التحليلات أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقات بين توجهات الأهداف العامة وبين التحصيل الدراسي، وهناك علاقة ارتباطية بين توجهات الأهداف والتحصيل الدراسي والنجاح في الدراسة على الرغم من أن تأثير الوساطة أكثر أهمية في علاقة توجهات الأهداف الموجه نحو الإتقان فإن الكفاءة الذاتية لم تقم بتعديل العلاقة بين توجه أهداف الأداء المستهدفة والنجاح (Honick, Broadbent et Fuller-Tyszkiewicz, 2019, p.1).

في حين توصلت دراسة (ناهد فتحى، 2019) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وكل من توجهات الهدف والكفاءة الذاتية والقدرة على حل المشكلات، كذا الكشف عن البناء العاملي لمقياس المناعة النفسية، حيث تكونت عينة الدراسة من (152) طالبا وطالبة من المتفوقين دراسيا، وبعد تطبيق مقياس الدراسة، وبعد تحليل المعطيات أشارت النتائج إلى أن مقياس المناعة يتكون من 10 عوامل، وأن هناك مستوى مرتفع من المناعة النفسية، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الكفاءة الذاتية وحل المشكلات وتوجهات الأهداف، وهناك فروق تبعا للجنس ولصالح الذكور في المناعة النفسية، وأن المتغيرات الثلاثة: (الكفاءة الذاتية، حل المشكلات، توجهات الأهداف) هي منبئات بالمناعة النفسية (فتحى، 2019، ص 549).

وتوصلت دراسة (Kifle Kassaw & Melese Astatke, 2017) والتي هدفت إلى الكشف عن دور مساهمة كل من الجنس ومستوى توجهات الأهداف والكفاءة الأكاديمية الذاتية على الأداء الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الأستاذة المتكويين، حيث قدرت العينة بـ (482) طالبا وطالبة متكونة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، وبعد استخدام معامل الارتباط لبيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، أسفرت النتائج عن مساهمة الجنس وتوجهات الأهداف والكفاءة الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، وهناك فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي ولصالح الذكور، وجود فروق في توجهات الأهداف بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع والمنخفض، وهناك علاقة ارتباطية بين توجهات الأهداف والكفاءة الذاتية، وأنه كلما ارتفعت توجهات الأهداف لدى الطلاب ارتفع بالمثل تحصيلهم الدراسي، كما كشف التحليل أن التحصيل الدراسي كانت مرتبطة بشكل إيجابي وهام مع توجهات أهداف الإتقان وأهداف الأداء، وأن المستويات

الفرعية للتوجه نحو الهدف مشتركة تساهم بشكل كبير في التنبؤ الأكاديمي (Kassaw et al, 2017, p.1).

ولقد هدفت دراسة (Davids,2015) إلى اختبار العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف والدافع للنجاح بين طلاب السنة النهائية في جامعة مختارة في مقاطعة ويسترن كيب، قدرت العينة ب(128) طالباً في السنة النهائية طُلب منهم ملء استبيان مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والنجاح مقياس التحفيز وتوجهات الهدف، وبعد المعالجة الإحصائية وتحليل الانحدار توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف والتحفيز على النجاح، بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف من المؤشرات الهامة في التنبؤ بالدافع لتحقيق النجاح، كما تشير النتائج إلى أنه كلما زاد إيمان الفرد بإدراكه للكفاءة الذاتية زادت احتمالية وضع أهداف طموحة يمكن ترجمتها بدورها إلى الالتزام بتحقيق هذه الأهداف، بالإضافة إلى ذلك فالطلاب الذين يحتاجون إلى التميز أو الذين يظهرون مستويات أعلى من الدافع للنجاح يميلون إلى وضع تحديات لأنفسهم ووضع بالتالي توجهات الأهداف أكثر من أولئك الذين لديهم مستويات أقل من الدافع للنجاح (Davids,2015, P.4).

ومن جهتها أشارت دراسة كل من (Nese Ozka & al,2014) والتي حاولت التحقق من العلاقة الارتباطية بين توجهات الأهداف ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين المترشحين، حيث قدرت عينة الدراسة ب(447) وبعد تطبيق أدوات الدراسة وبعد التحليل الإحصائي للبيانات أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس حيث كانت الإناث أكثر توجهاً نحو توجهات الهدف إثنان-إقدام وتوجهات أهداف إثنان-إحجام، وأن هناك علاقة ارتباطية بين توجهات الأهداف والكفاءة الذاتية للمعلمين (Ozka, Demirtas, Sucuoglu et Guzeller,2014 , P.223).

❖ **مشكلة الدراسة:** من المهم أن تعكس بعد اعتقادات أو إدراكات الفرد تقديره لذاته بأن لديه مستوى من الكفاءة أو الفاعلية الذاتية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو ما يكلف به دائماً وليس أحياناً، وهناك بعد اتساع مدى الأنشطة والمهام التي يعتقد أو يدرك الفرد أن بإمكانه أدائها تحت مختلف الظروف، ولما كانت تلعب توجهات الأهداف دوراً كبيراً في التحصيل الدراسي والنجاح، فلقد أفرزت الدراسات السابقة نتائج متباينة لكنها متسقة إلى حد كبير، حيث نجدها أبرزت العلاقة بين توجهات الأهداف والكفاءة الذاتية من جهة وأثبتت الدور الوسيط الذي تلعبه الكفاءة الذاتية كمتغير وسيطي في العلاقة بين توجهات الأهداف والتحصيل الدراسي والنجاح من جهة ثانية، يذهب البحث الحالي في نفس الاتجاه لكن لإبراز العلاقة بين توجهات الأهداف والكفاءة الذاتية باستخدام نموذج بينترش الرباعي وعلى عينة من تلاميذ

التعليم المتوسط خاصة، ولعل هذه الثغرة ما يحاول البحث الحالي التوصل إليه، حيث كانت إشكالية البحث كما يلي: هل توجد علاقة ارتباطية بين توجهات الأهداف والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟

❖ فرضيات الدراسة:

-تختلف مساهمة توجهات الأهداف: (الإلتقان-إقدام، الإلتقان-إحجام، وأداء-إقدام، وأداء-إحجام) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية

-تختلف درجات توجهات الأهداف: (الإلتقان-إقدام، الإلتقان-إحجام، وأداء-إقدام، وأداء-إحجام) باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

-تختلف درجات الكفاءة الذاتية باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

❖ أهداف الدراسة: يمكن حصر أهمية الدراسة فيما يلي:

-إبراز مساهمة توجهات الأهداف: (الإلتقان-إقدام، الإلتقان-إحجام، وأداء-إقدام، وأداء-إحجام) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية

-إبراز تباين توجهات الأهداف: (الإلتقان-إقدام، الإلتقان-إحجام، وأداء-إقدام، وأداء-إحجام) باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- إبراز تباين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعليم المتوسط باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

-إجراء التحليل الموازي لمقياس الكفاءة الذاتية.

❖ أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة في جانبين هما: الجانب النظري حيث تفيد هذه الدراسة

الباحثين لما يتم عرضه من أهمية لمقياس توجهات الأهداف ودلالات صدقه وثباته عبر مختلف الدراسات من جهة، كما تفيد الأساتذة المختصين في القياس النفسي في فهم طبيعة مكونات مقياس توجهات الأهداف وبنيته عند تدريسه للطلاب. أما الجانب التطبيقي فمن خلاله يأمل الباحثين في تفسير نتائج هذه الدراسة وفقاً للبيئة المحلية وإمكانية التنبؤ على عينات مماثلة للحصول على نفس النتائج عند توظيف الشروط الإمبريقية اللازمة. ومحاولة تكييف مقياس الكفاءة الذاتية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط من خلال التحليل الموازي في إبراز العوامل الكامنة وتثبيت بنيته العالمية بواسطة التحليل العملي التوكيدي.

❖ التعاريف الإجرائية:

- **أهداف إتقان-إقدام:** الغرض من الانخراط في سلوك الانجاز فيما يتمثل في تطوير الكفاءة وإتقان العمل، وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات هذا البعد بالذات.
- **أهداف إتقان-إحجام:** الغرض من الانخراط في سلوك الانجاز فيما يتمثل في تجنب عدم إتقان العمل، وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات هذا البعد بالذات.
- **أهداف أداء-إقدام:** الغرض من الانخراط في سلوك الانجاز فيما يتمثل إثبات الكفاءة وإظهارها، وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات هذا البعد بالذات.
- **أهداف أداء-إحجام:** الغرض من الانخراط في سلوك الانجاز فيما في تجنب إظهار عدم الكفاءة، وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات هذا البعد بالذات.
- **الكفاءة الذاتية:** ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في الأداء، وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية.

❖ **حدود الدراسة:** تمثلت في الكشف عن البنية العاملية الاستكشافية والتوكيدية والتحليل الموازي لمقياس توجهات الأهداف واستقصاء العوامل الكامنة. وأجريت الدراسة في متوسطة (لعربي الجبالي) عين مران، بولاية الشلف بالغرب الجزائري وفي الفترة الزمنية ما بين (2020-2021) وانها ركزت على فئة تلاميذ التعليم المتوسط.

❖ **منهج وطريقة إجراء الدراسة:** لقد تم إتباع المنهج الوصفي بتطبيق الإحصاء لتحليل معطيات الدراسة، باعتبار أنه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

❖ **طريقة اختيار العينة وخصائصها:** تكونت العينة النهائية من (346) تلميذا تم اختيارهم بطريقة قصدية وذلك حسب استعدادهم للتجاوب معنا طوعية من جهة، وحسب ما أتيح لنا الاتصال به بعد الموافقة الصريحة لمدير المؤسسة، أي 177 ذكور و 169 اناث موزعين حسب السن من 11 سنة إلى 14 سنة 210 تلميذا ومن 15 سنة إلى 18 سنة 136 تلميذا . أما حسب المستوى الدراسي فقد بلغ عدد تلاميذ السنة الأولى 46 تلميذا وتلاميذ السنة الثانية 86 تلميذا ، بينما بلغ عدد تلاميذ السنة الثالثة والسنة الرابعة على التوالي 83 و 131 تلميذا.

❖ أدوات الدراسة:

✓ **مقياس توجهات الأهداف:** قام الباحث عبود جواد راضي بمراسلة العالم Pintrch وطلب الإذن بالترجمة وتطبيق وبعد الموافقة شرع في ترجمة هذه النظرية، كما قام الباحث أيضا بوضع تعليمات الإجابة عن المقياس بدقة، يتكون المقياس من 32 فقرة يقيس أربعة أبعاد فرعية: (أهداف

الإلتقان/إقدام، أهداف الإلتقان/إحجام، أهداف أداء/إقدام، أهداف إحجام) بمعدل 10 فقرات للهدف الأول، و11 فقرة للهدف الثاني، أما الهدف الثالث بمعدل 6 فقرات، والهدف الرابع قدر ب5 فقرات، وقد تم تقدير كل مفردة من المفردات على مقياس من خمسة نقاط تتراوح بين: (1) لا تنطبق أبداً، و(5) تنطبق دائماً.

أ-صدق وثبات مقياس توجهات الأهداف: لقد تم اعتماد(معامل بيرسون)،والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها لتوضيح هذا الاتساق،كما تم استخدام طريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات،حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم(01) : صدق البناء وطرق استخراج الثبات لمقياس توجهات الأهداف

المتغير	صدق البناء الداخلي	ألفا	التجزئة
إلتقان-إقدام	تراوح معامل الارتباط ما بين(0.40-0.55) عند مستوى الدلالة(0.01)	0.68	0.68
إلتقان-إحجام	تراوح معامل الارتباط ما بين(0.45، 0.65) عند مستوى الدلالة(0.01)	0.81	0.73
أداء-إقدام	تراوح معامل الارتباط ما بين(0.588، 0.69) عند مستوى الدلالة(0.01)	0.72	0.71
أداء-إحجام	تراوح معامل الارتباط ما بين(0.46، 0.69) عند مستوى الدلالة(0.01)	0.61	0.63

نلاحظ بأن معاملات الصدق والثبات جاءت بدرجة مقبولة، وعليه يمكن الاطمئنان على استخدام المقياس في الدراسة الحالية بشيء من التحفظ في حدود حجم العينة والمجتمع المسحوب منه.

✓ استخدام(الثبات المركب)ألفا الطبقية لمقياس توجهات الأهداف: هي صيغة معدلة من (ألفا) اقترحها(كرومباخ) نفسه لأجل الأخذ بالحسبان تلك المقاييس التي تنقسم إلى محاور أو أبعاد فرعية،ذلك أن طريقة(ألفا كرومباخ) تقوم على منطق نسبة الدرجة الحقيقية التي تمثل كل التباين المنتظم الذي تشترك فيه كل الفقرات(مستبعدة بذلك التباين المشترك بين فقرات المجموعات أو العوامل) إلى التباين الكلي للمقياس.(تيغزة، 2011، 32) وبعد تطبيق معادلة ألفا الطبقية وحساب التباين لكل بعد والتباين الكلي وحساب ألفا كرومباخ لكل بعد قدرت ألفا الطبقية ب=0.806.

✓ صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها لتوضيح هذا الاتساق،كما تم استخدام طريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات، حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم(02) : صدق البناء وطرق استخراج الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية

المتغير	صدق البناء الداخلي	ألفا	التجزئة
الكفاءة الذاتية	تراوح معامل الارتباط ما بين(0.41-0.53) عند مستوى الدلالة(0.01)	0.63	0.67

✓ استخدام طريقة مهالانوبيس (Mahalanobis distance): يعتمد منطق طريقة (Mahalanobis) على أنه يأخذ في الاعتبار التباين والارتباط من سلسلة البيانات، كما يقيس هذا الأسلوب بعد كل ملاحظة (أو مشاهدة) عن مركز متوسط جميع الملاحظات داخل البيانات، والملاحظات التي تقع خارج التوزيع النموذجي يمكن تحديدها وهي تؤثر على العلاقة الارتباطية، فهو يعمل على إجراء حسابات لتوسيع نطاق الاستجابات من حيث الانحرافات المعيارية مع توحيد البيانات، ويستخدم خصيصاً للكشف عن القيم المتطرفة في مجموعة البيانات، أو لتحديد اتساق البيانات لدى أفراد العينة، يعتمد في تطبيقه على مربع كاي مضاف إليه درجات الحرية (المتغيرات المستقلة) وعند النسبة الحرجة لمربع كاي والتي هي 0.001، وعند درجة القطع تساوي 18.467، أي قيمة تقع أعلى من درجة القطع هذه وتقل عن القيمة الحرجة لتساوي مثلاً: 0.000 تعتبر قيم شاذة ويتم حذفها من المعالجة الإحصائية (Tabachnick et al., 2007, P.408).

ولكي نحصل على قيمته نستخدم الانحدار المتعدد في برنامج (spss) وندخل المتغيرات المستقلة في الخانة المخصص لها، ثم المتغير التابع، وبعد ذلك نأشر ونفعل طريقة (Mahalanobis) فيعطينا متغير آخر جديد (MAH-1) هو قيمة (Mahalanobis) المحسوبة. (في عدة، 2017: 209)، بعد إجراء طريقة (Mahalanobis) واستبعاد القيم الشاذة والمتطرفة قدرت العينة النهائية بـ (346).

✓ التحليل الموازي لمقياس الكفاءة الذاتية: بعد إجراء التحليل الموازي لهورن، أسفرت النتائج عن وجود عامل عام واحد، بمعنى أحادي البعد، مما يشير إلى أن الفقرات العشرة (10) تقيس نفس السمة وهي الكفاءة الذاتية، حيث تراوحت قيمة (Egan value root) للعامل العام بـ 2.273.

❖ الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات: لقد تم استخدام كل من تحليل الانحدار المتعدد، وتحليل التباين الثنائي والتفاعل بين المتغيرات على اعتبار طبيعة فرضيات الدراسة.

❖ عرض وتفسير نتائج:

✓ عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص: تختلف مساهمة كل من توجهات الأهداف التالية: (الإتقان-إقدام، الإتقان-إحجام، وأداء-إقدام، وأداء-إحجام) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعليم المتوسط. وقبل استخدام تحليل الانحدار لا بد من فحص شروط استخدام تحليل الانحدار المتعدد وهي: فحص العلاقات الخطية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع: فحسب ما أشار إليه (Palant, 2007) على أنه من الأفضل أن تظهر المتغيرات المستقلة على الأقل بعض العلاقة مع المتغير التابع حسب حمادوش (2019)، حيث قدرت معاملات الارتباط بين (0.21، و 0.331، و 0.335).

عدم وجود ارتباط ذاتي بين المتغيرات المستقلة: فالتعددية الخطية توجد عندما تكون المتغيرات المستقلة مرتفعة (0.90) حيث قدرت الارتباطات بين (0.17، و-0.24) ولم تتجاوز قيمة (0.90).

اختبار Tolerance ومعامل VIF: يشير الغامدي (2010) إلى أنه إذا كانت قيمة (VIF) أكبر من 10 دل على وجود ارتباط متعدد مرتفع ويكافئ ذلك أن معامل التحديد للمتغير المستقل = 0.90، كما أن قيمة (VIF) لا تقل عن الصفر، ويشير أيضا الفروخ (2010) أنه يجب اختبار معامل التضخم (VIF) واختبار التباين المسموح (Tolerance) للتأكد من عدم وجود ارتباط عال، وقدرت قيم المتغيرات المستقلة على التوالي كمايلي: (1.15، 1.18، 1.29، 1.29) وكلها قيم أصغر من 3 وأصغر من 10 مما يدل أنه لا يوجد ارتباط متعدد، في حين قدرت قيم (Tolerance)، كالآتي: (0.84، 0.86، 0.77، 0.77)، وهي قيم أقل من الواحد حيث يجب أن لا تقل عن (0،1)، لأن نقص السماحية (0،1) تعني أن الارتباط المتعدد مع المتغيرات الأخرى مرتفع مما يزيد من احتمالية تحقق المصاحبة الخطية المتعددة حسب حمادوش (2019).

إعتدالية التوزيع الطبيعي: يتم الاعتماد على قيم معامل الالتواء والتقلطح، فنقوم بقسمة إحصاءات التقلطح على الخطأ المعياري للتقلطح، ونفس الأمر بالنسبة للالتواء، كما أن قيمة (Zskew) أقل من (1.96+، و-1.96) بأن توزيع المجتمع ليس ملتوي موجبا أو سالبا، والقيم التي تزيد عن 1.96 تعتبر ملتوية.

التوزيع الطبيعي للبواقي وعدم وجود قيم متطرفة: ويتم ذلك من خلال قيمة (Mahalanobis) والتي يجب أن تقل عن (17.23) وذلك لأننا نتعامل مع 4 أربعة متغيرات فقيمتها تتغير بموجب عدد المتغيرات، وأيضا قيمة (Cooks) حيث تعتبر مشكلة إذا ما تجاوزت (1) وفي هذه الدراسة قدرت ب (0.023) وهي أصغر وعليه فقد استوفيت جميع الشروط وعند استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Regrisson multiple) حيث دلت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (03) : نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	معامل التحديد المصحح R ²	خطأ التقدير	Durbin watson
1	0.347	0.120	0.110	4.740	1.996

يبين الجدول قيمة الارتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع (الكفاءة الذاتية)، حيث نجد بأن معامل الارتباط قدر ب (0.34) وبعد تربيعه وتصحيحه أصبح يساوي (0.11) أي ما نسبته (11 %) وهي نسبة معتبرة جدا، ويشير خطأ التقدير إلى أخطاء قليلة نسبيا في النموذج، وقدرت قيمة (Durbin watson) ب (1.996) مما يعني أن هناك ارتباط موجب للبواقي المعيارية.

وللتحقق من دلالة النموذج تم إجراء تحليل تباين الانحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي :

علاقة توجهات الأهداف بالكفاءة الذاتية

جدول (04): تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	1051,616	4	262,904	11,701	دال عند 0.01
الخطأ	7683,981	342	22,468		
الكلي	8735,597	346			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة دالة عند مستوى 0.01، وهذا يدل على أن هناك معادلة للانحدار وبغية التأكد من وجود أية مساهمة تم استخراج معاملات (Beta) المعيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (05): معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالكفاءة الذاتية

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل B المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	24,077	2,523		9,543	دال عند 0.05
إتقان-إقدام	0,201	0,057	0,188	3,535	دال عند 0.05
إتقان-إحجام	-0,146	0,034	-0,234	4,348	دال عند 0.05
أداء-إقدام	0,090	0,060	0,083	1,494	غير دال
أداء-إحجام	-0,112	0,071	-0,088	1,581	غير دال

نستنتج من الجدول السابق وجود مساهمة لتوجهات أهداف إتقان-إقدام بقيمة بيتا المعيارية قدرها (0.18)، مما يعني أنها كلما ارتفعت توجهات أهداف إتقان-إقدام بدرجة معيارية واحدة يصاحبه تغير وارتفاع في الكفاءة الذاتية بدرجة معتبرة لا تتجاوز (0.18)، أي ما نسبته 18%، ووجود مساهمة لتوجهات أهداف إتقان-إحجام بقيمة قدرها (0.23) مما يعني أنها كلما ارتفعت توجهات أهداف إتقان-إحجام بدرجة معيارية واحدة يصاحبه تغير وانخفاض في الكفاءة الذاتية بدرجة معتبرة لا تتجاوز (0.23) أي ما نسبته 23%، وعدم وجود مساهمة لمتغيري: (أداء-إقدام، وأداء-إحجام) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية. وعليه يمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\text{الكفاءة الذاتية} = \text{الثابت} + (0.188 \times \text{أهداف إتقان-إقدام}) + (0.234 \times \text{أهداف إتقان-إحجام}).$$

لقد دلت نتائج تحليل الانحدار المتعدد على وجود مساهمة لتوجهات أهداف إتقان-إقدام بقيمة بيتا المعيارية قدرها (0.18) مما يعني أنها كلما ارتفعت توجهات أهداف إتقان-إقدام بدرجة معيارية واحدة يصاحبه تغير وارتفاع في الكفاءة الذاتية بدرجة معتبرة لا تتجاوز (0.18) أي ما نسبته 18%، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة حيث نجد أن أصحاب أهداف الإتقان-إقدام يركزون على التعلم لذات التعلم ويميلون إلى المثابرة وبذل جهد كبير وكمية المذاكرة ومن الرغبة الذاتية في التعلم وحب الاستطلاع ومحاولة التعمق في الفهم والتّمييز والتقدير الذاتي أيضا في البيئة الصفية

التي تنشأ الجو للتنافس بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة، فالتلاميذ التي تكون لهم توجهات أهداف إتقان-إقدام(الرغبة) يعتقدون أن الكفاءة تتطور مع الزمن من خلال التمرين والجهد يستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الإحباط والملل، وينظرون إلى الجهد كوسيلة مهمة وضرورية لتحسين الكفاءة، ويستخدمون استراتيجيات تعلم تقود إلى الفهم الحقيقي للمراد الأكاديمي(مثل التعلم ذو معنى التوسع ومراقبة الفهم واكتساب المهارات الجديدة وتطويرها وفهم الاندماج والمشاركة والاستجابة للأنشطة التي تتطلب دافعية الإنجاز) كما يسعى الأفراد ذوي أهداف إتقان-إقدام أكثر استعدادا لتحدي المهام الصعبة والاستمرار في إنجازها ولديهم مشاعر إيجابية اتجاه مواقف التعلم ويظهرون أنماطا تكيفية من العزو السبب في هذه المواقف، وغالبا ما يرتبط توجهات هدف الإتقان بالمشاركة طويلة المدى والاندماج في مهام التعلم والاستمتاع بها بدرجة كبيرة، كما ينظرون إلى المعلم باعتباره مصدرا للتعلم أو موجهها لهم يساعدهم في النجاح في مراحل تعلمية تعليمية والتحصيل الجيد والانتقال من صف إلى الآخر، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Jacklyne & Joshua 2020؛) حيث توصلت إلى أنه لم يكن هناك أي أثر لتوجهات الهدف على الدافع أو الكفاءة الذاتية، كما تتفق مع دراسة (ناهد فتحي، 2019)، والتي خلصت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين موجبة بين كل من الكفاءة الذاتية وحل المشكلات وتوجهات الأهداف. ولقد دلت النتائج أيضا على وجود مساهمة لتوجهات (أهداف إتقان-إحجام) في ضوء الأدب النظري، حيث أن الطلاب ذوي توجهات أهداف (إتقان-إحجام) يستخدمون معايير متتالية من الصواب القائم على التخويف والترهيب؛ عدم إتمام المهمة؛ سوء الفهم؛ التركيز على تجنب المهمة؛ مما يعني أنه كلما ارتفعت توجهات أهداف إتقان-إحجام بقيمة (-0.23) بدرجة معيارية واحدة يصاحبه تغير وانخفاض للكفاءة الذاتية بدرجة معتبرة لا تتجاوز (0.23) أي ما نسبته 23% راجع إلى ميل الفرد إلى تجنب الفشل في التعلم أو عدم الوصول إلى التمكن ليستخدم الفرد مجموعة من المحكات في التفوق على الخطأ وأداء المهمة بصورة خاطئة ويركزون على تجنب نفي الكفاءة وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين سعيا منهم لتجنب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم والفشل في تعلم محتويات مقرر دراسي ما أو منهج دراسي معين وبالتالي تجنب الوقوع في الأخطاء، وأصحاب أهداف الإتقان-الإحجام توصف الكفاءة من وجهة نظرهم في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المهمة أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز 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 منها كذلك المجاهدة لتجنب الوقوع في الأخطاء؛ فقدان إحدى القدرات البدنية أو العقلية) مهارة معينة شيء تم حفظه في الذاكرة)، ويذكر Pintrich (2000) أنه رغم ندرة الدراسات الخاصة بأهداف الإتقان/الإحجام إلا أنه يمكن التنبؤ ببعض الآثار السلبية لها بصفة عامة، حيث أن التركيز الشديد على عدم الخطأ قد يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق وكذلك انخفاض مستوى الاهتمام والفاعلية الذاتية بهذا الهدف وما إذا كان يرتبط بمخرجات تربوية تكييفية أم مخرجات غير تكييفية وما إذا كانت آثار هذا الهدف تعتمد على مستوى أهداف

الأداء لدى الفرد أم لا، ولعل هذا ما يفسر إلى حد بعيد مساهمة بيتا المعيارية السالبة بتوجهات أهداف إتقان-إحجام، حيث كلما ارتفعت توجهات أهداف إتقان-أحجام تنخفض معها الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء التلاميذ، وهذه النتيجة المتوصل إليها تختلف مع دراسة (Kifle Kassaw & Melese Astatke , 2017) والتي خلصت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين توجهات الأهداف والكفاءة الذاتية، وأنه كلما ارتفعت توجهات الأهداف لدى الطلاب ارتفع بالمثل تحصيلهم الدراسي.

وتوصلت النتائج أيضا إلى عدم وجود مساهمة لمتغيري: (أداء-إقدام، وأداء-إحجام) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية، وقد يعزى تفسير ذلك في ضوء خصائص كل واحد منها على الكفاءة الذاتية، حيث نجد بأن هؤلاء الطلاب يتجنبون المهام الصعبة في محاولة لتجنب التقييمات السلبية، وهو أقل دافعية للتعلم ويرون الأخطاء على أنها نقص في القدرة، ويتخلون بسهولة عن المهمة عندما يفشلون في إنجازها، ويركزون على الأحكام على قدرتهم أكثر من الاندماج في المهمة وبذل الجهد للوصول إلى مستوى الإتقان، هذا التوجه غالبا ما يؤدي إلى زيادة القلق وعدم القدرة على الاستمرار في مواجهة العقبات أو الصعوبات أو الضغوط التي تواجههم، ولعل هذا ما يتنافى مع الكفاءة الذاتي لدى هؤلاء التلاميذ ويفسر إلى حد معقول عدم مساهمة أهداف أداء-إتقان، وأهداف أداء-إحجام فهم بذلك يمتلكون خصائص سلبية لا تتماشى مع تطلعاتهم في التعلم وبالتالي تجعلهم يتجنبون إبراز كفاءتهم الذاتية، والنتيجة المتوصل إليها لا تتفق مع دراسة (الزبدجالي، 2013) حيث توصلت إلى أن أكثر المتغيرات إسهاما في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي هي: (معتقدات الفعالية الذاتية، وهدف إتقان-إقدام، وهدف أداء-إحجام).

✓ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص: تختلف درجات توجهات الأهداف التالية: (الإتقان-إقدام، الإتقان-إحجام، وأداء-إقدام، وأداء-إحجام) باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (06): قيمة (ف) لاختبار لامبدا ويلكس Lambda de Wilks

المتغير	قيمة Lambda de Wilks	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس X المستوى الدراسي	0.841	2.12	دال عند 0.001

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك فروق في تباين درجات توجهات الأهداف تبعا للجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما وذلك بالنظر لدلالة لقيمة (ف) والتي قدرها (2.12) عند مستوى الدلالة (0.001) ولمعرفة دلالة الفروق ولصالح أي توجه من توجهات الأهداف قمنا باختبار (Tests des effets inter-sujets)، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (07) : نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا للجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس x م.الدراسي	إتقان-إقدام	7	251,572	35,939	1,648	غير دال
	إتقان-إحجام	7	1701,014	243,002	4,031	دال عند 0.05
	أداء-إقدام	7	132,924	18,989	,888	غير دال
	أداء-إحجام	7	268,852	38,407	2,518	دال عند 0.01
الخطأ	إتقان-إقدام	338	7372,034	21,811	--	--
	إتقان-إحجام	338	20374,133	60,279	--	--
	أداء-إقدام	338	7226,235	21,379	--	--
	أداء-إحجام	338	5155,483	15,253	--	--
المجموع الكلي	إتقان-إقدام	346	527358,000	--	--	--
	إتقان-إحجام	346	449081,000	--	--	--
	أداء-إقدام	346	184055,000	--	--	--
	أداء-إحجام	346	106236,000	--	--	--

نلاحظ من خلال جدول مصدر التباين وجود فروق في توجهات أهداف إتقان-إحجام بقيمة(ف) قدرها(4,03) عند مستوى الدلالة(0.05)لصالح سنة أولى بمتوسط حسابي قدره(38.63) ووجود فروق في توجهات أهداف أداء-إحجام بقيمة(ف)قدرها(2.51) عند مستوى الدلالة(0.05) ولصالح سنة أولى بمتوسط حسابي قدره(18.83) وعدم وجود فروق في توجهات الأهداف الأخرى:(إتقان-إقدام، أداء-إتقان).

لقد دلت نتائج مصدر التباين عن وجود تفاعل بين متغيري الجني والمستوى الدراسي في توجهات أهداف إتقان-إحجام بقيمة(ف) قدرها(4,03) عند مستوى الدلالة(0.05)لصالح سنة أولى بمتوسط حسابي قدره(38.63)ويمكن تفسير ذلك في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري التي تناولت توجهات الهدف على وجود فروق فردية في توجهات أهداف إتقان-إحجام لدى تلاميذ التعليم المتوسط ويرجع ذلك إلى طبيعة مرحلة التعليم المتوسط أثناء انتقالهم من مرحلة ابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط التي يدرس فيها هؤلاء التلاميذ، فيميلون إلى امتلاك وجهة النظر الكامنة للقدرة، ويضعون لأنفسهم أهدافا أدائية، ويعتقدون بقوة إلى الإحساس بالكفاءة وقيمة الذات بمعزل عن أدائهم،وبعبارة أخرى فهم يشعرون بأنهم أنكياء بناءا على تحصيلهم الدراسي،وإن عدم إتمام المهمة؛ وسوء الفهم؛ تجعلهم لا يطورون إحساسا قويا للكفاءة الذاتية،ولكي يشعروا بالكفاءة يتوجب عليهم حماية أنفسهم(ذواتهم) من الفشل، وهؤلاء الطلبة يعززون فشلهم

إلى ضعف القدرة والتي يعتقدون بأنها خاصة وثابتة، ويتبنون استراتيجيات تجنبية للتخلص من حدة فشلهم مثل الجهد الزائف؛ أو يظهرون عدم اهتمامهم؛ أو يضعون لأنفسهم أهدافاً منخفضة جداً أو مرتفعة بشكل غير واقعي ويُعززون مشكلاتهم إلى قدراتهم المنخفضة؛ بحيث لم يعد بإمكانهم حماية أنفسهم من الأمر الواقع فإنهم نتيجة لتكرار خبرات الفشل وعدم قدرتهم على تجنبها والتبرير فإننا نجدهم يميلون إلى الشعور بعدم الكفاءة، ويضطرون إلى القبول أو الاعتراف به وبالتالي يتدهور لديهم الإحساس بقيمة الذات.

كما دلت النتائج مصدر التباين على وجود فروق في توجهات أهداف (أداء-إحجام) بقيمة (ف) قدرها (2.54) عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح سنة أولى متوسط بمتوسط حسابي قدره (18.83) ويتضح ذلك من خلال الأدب النظري إلى ميل الفرد إلى تجنب الظهور بمظهر أقل من الآخرين، ويعتمد الفرد على استخدام معايير المقارنة لتجنب الحصول على أقل الدرجات أو الظهور أقل من الآخرين (Pintrich, 2000)، بينما الطلاب الذين يتبنون أهداف أداء-إحجام يحاولون تجنب الفشل بكل الطرق، حتى لو تجنبوا العمل في هذه المهمة، كما أنهم يسعون لتجنب الأحكام غير المقبولة أو غير المؤيدة لكفاءتهم مقارنة بالآخرين وهي أهداف يحاول الفرد فيها تجنب الأحكام السابقة من الكفاءة ومحاولته للحصول على أحكام إيجابية منها.

وفي نفس السياق، توصل (Pintrich and Schunk, 2010) أن الأفراد يهتمون بالحصول على أحكام إيجابية عن أدائهم ويدركون الذكاء على أنه بنية ثابتة لا تتغير ونمط الفرد السببي هو تجنب التحدي والاستمرار في الأداء لمواجهة الصعوبات وتناسب القدرة عكسياً مع الجهد وينتج عن ذلك جوانب وجدانية سالبة مثل القلق، وتهديد تقدير الذات والشعور بالخجل والذنب ويختارون المهام السهلة لعدم المخاطرة بالأخطاء، وقد ذكر Pintrich et Schunk (2010) أن الأفراد في هذا النوع من التوجيه يرون أن الجهد والقدرة يرتبطان عكسياً، أي أنه كلما أظهر الفرد جهداً أكبر دل ذلك على قدرة أقل وقد يقود ذلك إلى أنماط من العجز المكتسب (المتعلم) خاصة إذا كانت ثقة الفرد بنفسه منخفضة أما إذا كانت ثقته بنفسه عالية في ذكائه فإن ذلك يقود إلى أنماط من العزو السببي المتكيف مثل البحث على التحدي والمثابرة، وقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت في الصفوف الدراسية عن التحدي والمثابرة وتأثيرهما الإيجابي على المخرجات الدافعية الأخرى، ويشير مفهوم الإحجام في التجنب أو الامتناع أو الرغبة أو الحاجة لتجنب الفشل أو تجنب التقويم السلبي للقدرة (مكون إحجامي) (Pintrich et Schunk, 2010, p.102).

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (راضي، 2015)، والتي توصلت إلى وجود فروق في توجهات أهداف الانجاز الأربعة: (إتقان-إقدام، إتقان-أداء، إتقان، وأداء-إحجام) تعزى لمتغير الصف الدراسي ولصالح الصف الخامس، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، وتختلف أيضاً مع

دراسة (زيارة، 2016) والتي خلصت لوجود فروق في الجنس ولصالح الذكور في بعدي الأداء (إقدام، وإحجام).

✓ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: والتي تنص: تختلف درجات الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعليم المتوسط باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما. ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (08): نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا للجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	م.الدلالة
الجنس x مستوى الدراسي	الكفاءة الذاتية	7	359,889	51,413	2.08	دال عند 0.04
الخطأ	الكفاءة الذاتية	338	8352,172	24,711	--	--
م. الكلي	الكفاءة الذاتية	346	258307,000	--	--	--

نلاحظ من خلال جدول مصدر التباين أعلاه وجود فروق الكفاءة الذاتية تبعا لتفاعل متغيري الجنس والتخصص بقيمة (ف) قدرها (2.08) عند مستوى الدلالة (0.04)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (27.40).

لقد دلت نتائج مصدر التباين وجود فروق الكفاءة الذاتية تبعا لتفاعل متغيري الجنس والتخصص بقيمة (ف) قدرها (2.08) عند مستوى الدلالة (0.04) حيث كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (27.40) ويمكن تفسير ذلك بارتفاع الكفاءة الذاتية للإناث على حساب الذكور في مختلف مستويات التعليم المتوسط يرجع ذلك إلى حب الاستكشاف والبحث والتفاهم والتفكير والانتباه والإدراك واستراتيجيات التوافق مع البيئة والتي يمكن اعتبارها محاولات لتحقيق الكفاءة، وهذا الكفاح من أجل تحقيق الكفاءة يُطلق عليه لفظ Affectance وهي عملية تؤدي إلى الشعور بالكفاية والفاعلية؛ والحاجة للكفاية أو الفاعلية هي التي تفسر معظم ما يقوم به الفرد من إنجازات وتحصيل داخل حجرة الدراسة وخارجها ويتضمن اكتساب معلومات ومهارات مرتبطة بالتكيف وفق المحيط المدرسي وداخل مجال الصفوف الدراسية، فإن الكفاية ترتبط بقوة بنواتج التحصيل؛ وزيادة كفاءاتهم بزيادة جهدهم؛ ولا يفسر المشاركة في الأنشطة السهلة والتي لا تؤدي إلى زيادة المهارات والفهم، فلقد أظهرت البحوث زيادة الجهد والمثابة في مواقف الإنجاز عندما يشعر الأفراد بالفعالية والكفاية والثقة بأن لديهم القدرة (متضمنة الاستراتيجيات الضرورية) للنجاح في المهمة وإذا كانت فعالية الذات هي الأحكام على قدرات الفرد على الأداء في مواقف الإنجاز، والأفراد الذين يتحملون مسؤولية ما يحدث لهم من نجاح أو فشل هم الذين يكون موضع الضبط لديهم داخليا، أما من يرجعون النجاح والفشل إلى أسباب خارجية فهؤلاء يكون موضع الضبط لديهم خارجيا، حيث تتحدد خصائص الأفراد

ذوي الكفاءة الذاتية مرتفعة في التفكير الفعّال والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة، التخطيط الجيّد، المستوى العالي من الإنجاز والطّموح والالتزام بالأهداف والسّعي لتحقيقها، الإقبال على المهام الصّعبة وإتقانها في حين لخصّ باندورالعوامل الدّائمة لمصادر الكفاءة الذاتية في الخبرات الإيجابية والملاحظة واقتناع والتّعزيز والاستثارة الانفعالية المتوسطة، وهناك خصائص يتميزون بها وهي: (يتميّزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس، كما ويملكون مهارات اجتماعية فائضة وقدرة عالية على التّواصل مع الآخرين. علاوة على أنهم يملكون طاقة عالية ويتحملون المسؤولية، ولعل هذا ما يفسر تفوق الإناث على الذكور في الكفاءة الذاتية.

ومن جهة أخرى، فإن المرونة النفسية تعدّ سمة تتضمّن سلوكيات ومعتقدات يمكن اكتسابها وتعلمها وتطبيقها، وترجع هذه الخاصية لديناميكية الفرد التي يدعمها التفكير الإيجابي والحوار والتّفاعل الجيّد مع الآخرين، والشخصية المرنة قادرة على التكيف مع ظروف الحياة المؤلمة وظروف الحياة الضّاغطة والمتغيّرة والمؤثّرة على الاستجابات الانفعالية والاجتماعية والمعرفية اتجاه هذه الظروف والمواقف، أيضا استجابة الفرد إيجابيا للظّروف الحياتية والبيئة المحيطة، وقدرته على التّعايش معها والتي تتجم عن رؤيته ومعتقداته وتعزّز توافقه النّفسي والاجتماعي، ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (بدوي، 2007؛ أبو العلا، 2004) حيث هناك فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية ولصالح الذكور والتي قد تعزي لعوامل اجتماعية وثقافية وتوقعات الجنس كالإحساس بالاستقلالية والقوة الذهنية. (سامي عيسى حسونة، 2009: 130) وتتفق أيضا مع دراسة. (سامي حسونة، 2009) حيث خلصت لوجود فروق في الكفاءة الذاتية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

❖ **خاتمة:** لقد كان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى مساهمة توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي لبنتريش (إتقان-إقدام، إتقان-إحجام، أداء-إتقان، وأداء-إحجام) على عينة مكونة من (346) بعد استبعاد الدرجات الشاذة باستخدام طريقة مهالانوبيس، وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس (توجهات الأهداف، والكفاءة الذاتية) وبعد تحقق فيها شروط الصدق والثبات، وبعد استخدام تحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين الثاني، أسفرت النتائج عن مساهمة لتوجهات أهداف إتقان-إقدام، وإتقان-إحجام في التنبؤ بالكفاءة الذاتية، وهناك تباين في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعليم المتوسط باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وهناك أيضا تباين في توجهات الأهداف إتقان-إحجام وتوجهات أهداف أداء-إحجام تبعا لجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما.

❖ قائمة المراجع:

1. أبو غالي، عطا ف محمود و أبو مصطفى عودة نظمي (2016). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 1(20).
2. حسونة، سامي عيسى (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 2(13).
3. رضوان، سامر جميل (1997). توقعات الكفاءة الذاتية البناء النظري والقياس. مجلة شؤون اجتماعية، 55(14).
4. الزبيدي، علي مهدي كاظم عبد القوي سالم والبلوشية، باسمه بنت سالم (2020). القدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الانجاز بأساليب الهوية لدى طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، 15(15)، قطر.
5. الزيات، فتحي مصطفى (1999). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. المؤتمر السنوي السادس - جودة الحياة، القاهرة، مصر.
6. عبود، جواد راضي (2015). بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الانجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج برتنش الرباعي. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 17(7).
7. علوان، سالي طالب (2013). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 33(9)، العراق.
8. الوطبان، محمد بن سليمان (2013). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية. مجلة العلوم التربوية، 3(25)، جامعة الملك سعود.
9. Honicke, T., Broadbent, J., Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019). Learner Self-Efficacy, Goal Orientation, and Academic Achievement: Exploring Mediating and Moderating Relationships. *Higher Education Research & Development*. 39(4), pp.689-703.
10. Sides, J-D., Cueva J-A. (2020). Effect of Goal Setting for Motivation, Self-Efficacy, and Performance in Elementary Mathematics. *International Journal of Instruction*. 13(4), pp.1-16.
11. Kassaw, K., Astatke, M. (2017). Gender, Academic Self-Efficacy, and Goal Orientation as Predictors of Academic Achievement. *Global Journal of Human-social science: A Arts & Humanities-Psychology*. 17(6), pp.55-65.
12. Ozka, N., Demirtas, V-Y., Sucuoglu, H-K., Guzeller, C- O. (2014). The Relationship Between the Achievement Goal Orientation and the Self Efficacy Beliefs of the Candidate Teachers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(1), pp. 212-227.
13. Davids, S. (2015). The relationship between self-efficacy, goal-setting and achievement motivation among students in their final year at a selected university in the Western Cape Province. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Commerce thesis, Department of Industrial Psychology, University of the Western Cape, America.
14. Tabachnick, B-G., Fidell, L-S. (2007). *Using Multivariate Statistic*. 5th ed: Pearson Education.