بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطية؟

د./ عبدالناصر السيد عامر
مدرس القياس والتقويم بكلية التربية
بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة الصدق البنائى لنظرية توجه الهدف بأبعادها الثلاثة أهداف التمكن والأداء- إقدام والأداء – إحجام، وشملت عينة الدراسة على ١٥٩ طالب فى كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس ووزعت إلى ١٢٣ من طلاب الفرقة الرابعة و٥٦ من طلاب الدراسات العليا. وتم الاعتماد على مقياس Middleton & Midgley (1997) لقياس توجهات الأهداف الثلاثة حيث بلغ معامل الثبات ألفا لبُعد التمكن (٠,٨٥) ولبُعد الأداء – إقدام (٠,٨٣) ولبُعد الأداء – إحجام (٠,٨٤). وتم التحليل الاحصائى باستخدام معامل ارتباط بيرسون والتحليل العاملى الاستكشافى باستخدام طريقة المحاور الرئيسية والتحليل العاملى التوكيدى وتحليل المسار بين العوامل.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين التمكن والأداء – إقدام ٠,٢٧ ($P < 0.01$) وبين التمكن والأداء – إحجام ٠,١٣- ($P < 0.01$) وبين الأداء – إقدام ٠,٢٩ ($P < 0.01$). وأتضح فى التحليل العاملى الاستكشافى استقلال بين الأهداف الثلاثة بعد التدوير، وفى ضوء التحليل العاملى التوكيدى أثبت أن نموذج العلاقات بين الأهداف الثلاثة افضل مطابقة مع البيانات حيث بلغت RMSEA = ٠,٠٥١ و AGFI = ٠,٩٤ و CFI = ٠,٩٧ ، أما نموذج الاستقلال أثبت سوء مطابقة للبيانات حيث بلغت RMSEA = ٠,١٤ و ٠,٨٢ = AGFI و ٠,٨٢ = CFI. واثبت نموذج الهرمية باعتبار أن أهداف الأداء- إقدام سبب لأهداف التمكن أفضل مطابقة للبيانات من نموذج الهرمية التبادلية أو الهرمية من التمكن إلى الأداء حيث بلغ ٠,٠٨ = RMSEA و ٠,٩١ = AGFI و ٠,٩٤ = CFI.

عموماً الدراسة لا تدعم مبدأ الاستقلالية بين الأهداف الثلاثة وتؤكد على أهمية العلاقات بين الأهداف الثلاثة فى ضوء التحليل العاملى التوكيدى وتدعم العلاقة السببية من أهداف الأداء إلى أهداف التمكن فى ضوء تحليل المسار بين العوامل، وتدعم البنية على أنها متعددة الأبعاد للنظرية، وليست أحادية البُعد.

بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطية؟

د./ عبد الناصر السيد عامر
مدرس القياس والتقويم بكلية التربية
بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

تقديم :

لماذا يذاكر الطالب ويندمج في مقرراته الدراسية؟ هل للحصول على تقديرات أو درجات مرتفعة فقط؟ أم للحصول على قبول واستحسان زملائه أو أسرته؟ أم للظهور بأنه أفضل من زملائه في الفصل؟ أم محاولة للإتقان والتمكن والفهم لمحتوى هذه المقررات؟ أم لتحقيق كل ما سبق؟

وللإجابة على التساؤلات السابقة حاولت نظريات الدافعية تفسير لماذا يتعلم الفرد؟ ومن أهم هذه النظريات هي: نظرية توجه الهدف Goal Orientation Theory أو نظرية هدف الإنجاز Achievement Goal Theory وهي إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة لسيطرة الاتجاه الاجتماعي – المعرفي لتفسير الدافعية. وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال دافعية الإنجاز خلال الخمسة عشر عاماً السابقة (Pintrich, 2003)، وهي تمد الفرد بالأسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الإنجازية(Dweck, 1986, Pintrich, 2000)، والأهداف هي تمثيلات معرفية لما يجب على الفرد إنجازه وتوجه السلوك نحو تحقيق هذه الأهداف (Wentzel, 1991).

تبنت نظرية توجه الهدف نوعين من الأهداف هما: أهداف التمكن Mastery Goals (يطلق عليها أحياناً أهداف التعلم أو المهمة) ويكون اهتمام الفرد منصباً على تنمية الكفاية وتحسينها، وفهم ما يتعلمه الفرد (Ames & Archer, 1988)، وكمثال لعنصر يقيس هذا البعد "من المهم لي أن أتعلم أكثر ما يمكن في مقرر ما". أما أهداف الأداء Performance Goals (يطلق عليها أحياناً أهداف القدرة أو الأنا) ويكون اهتمام الفرد منصباً على الحصول على

أحكام إيجابية عن قدرته وكفايته من الآخرين وإظهار تفوقه على زملائه (Dweck, 1986) وكمثال لعنصر يقيس هذا البعد "أنا أريد أن أكون أفضل من زملائى فى الفصل".

أعتبر المنظرون الأوائل لهذه النظرية (Ames & Archer, 1988, Dweck, 1986, Dweck & Leggett, 1988) . أن طبيعة هذا البناء هى تصنيفية ثنائية البعد وهو أن أهداف التمكن (جيدة) وأهداف الأداء (سيئة)، بمعنى أن تأثير أحدهما على نواتج التعلم المعرفية والدافعية يعاكس تماماً تأثير الهدف الآخر، واعتبروا أن أهداف التمكن ترتبط بالنواتج الإيجابية للتعلم بينما ترتبط أهداف الأداء بالنواتج السلبية للتعلم.

ولكن المنظرين المحدثين للنظرية (Elliot, 1999, Elliot & Church, 1997, Elliot & Harackiewicz, 1996, Middleton & Midgley, 1997, Skaalvik, 1997) وضعوا إطاراً متكاملاً لنظرية توجه الهدف وهذا الإطار يتضمن التكامل بين النظرية الكلاسيكية لدافعية الإنجاز والتى ترى أن نشاط الفرد فى أى مهمة إنجازية يكون موجهاً نحو الحصول إلى النجاح (مكون إقدامى) أو تجنب الفشل (مكون إحجامى)، والبناء الثنائى للأهداف المكون من بعدى التمكن والأداء، ونتج عن هذا التكامل إطار ثلاثى الأبعاد Trichotomous وفيه تكونت نظرية توجه الهدف من ثلاثة أبعاد هى أهداف التمكن (كما فى البناء الثنائى) ولكن تم تقسيم أهداف الأداء إلى مكونين مستقلين نظرياً هما أهداف الأداء – الإقدام Approach- Performance وفيها يسعى الفرد إلى الحصول على أحكام إيجابية عن كفايته أو قدرته حتى يكون أفضل من زملائه وأهداف الأداء – إحجام avoidance – performance وفيها يسعى الفرد إلى تجنب الأحكام السلبية عن قدرته ويحاول تجنب إظهار قدرته المنخفضة حتى لا يبدو وكأنه كالغبى أو التائه أمام زملائه.

اختلفت نتائج الدراسات فيما يخص كينونة بناء النظرية بأبعادها وهى أهداف

التمكن وأهداف الأداء – إقدام وأهداف الأداء – إحجام وفيما يلى استعراض لنتائج هذه الدراسات حول العلاقات بين الأهداف.

١- الطبيعة الاستقلالية لأبعاد نظرية توجه الهدف

يبدو أن نتائج التحليل العاملى الاستكشافى تؤيد الاستقلال الاحصائى بين أهداف التمكن وأهداف الأداء (فى ضوء النظرية ثنائية البعد)، فتم الحصول على عاملين تشبع على العامل الأول العناصر التى تمثل أهداف التمكن وتشبع على العامل الثانى العناصر التى تمثل أهداف الأداء وكما توصل إلى ذلك Ames & Archer (1988) و Miller et al., (1993) و Roedel et al., (1994).

وهذا الاستقلال الاحصائى فى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى يتفق مع مطورى النظرية ثنائية البعد Dweck (1986) و Dweck & Leggett (1988) و Ames & Archer (1988) وتبين أن العلاقة الارتباطية بين بعدى التمكن والأداء تؤيد الاستقلال بين المكونين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (- 0.12) عند Miller et al., (1993) و (- 0.03) عند Ames & Archer (1988) واقتربت من الصفر عند Roedel et al., (1994).

ومع تمايز أهداف الأداء إلى بعدى الإقدام والإحجام توصلت أيضاً الدراسات العاملية الاستكشافية إلى استقلال بين الأبعاد الثلاثة Elliot & Church, 1997, Middleton & Midgley, 1997, Pajares et al., 2000) وأيضاً اثبت نموذج التحليل العاملى التوكيدى للأبعاد الثلاثة أن النموذج الاستقلالى متطابق مع البيانات حيث زادت قيمة مؤشرات حسن المطابقة عن ٠,٩٠ (Middleton & Midgley, 1997).

٢- الطبيعة الارتباطية بين أبعاد نظرية توجه الهدف

ولتقصى العلاقات الارتباطية بين أهداف التمكن وأهداف الأداء – إقدام وأهداف الأداء – إحجام تم عرض نتائج بعض الدراسات التى هدفت إلى دراسة هذه العلاقة فى الجدول التالى:

جدول (١) نتائج بعض الدراسات الارتباطية بين أبعاد نظرية توجه الهدف

	الباحث	العينة	المادة	الكود	تمكن – إقدام	تمكن–إحجام	إقدام–إحجام	ملاحظات
١	Middleton & Midgley (2002	الصف الخامس	الرياضيات	١	٠,١٥٠	-٠,٠٦	٠,٤٣٠	
٢	Church et al., (2001)	الكلية	كيمياء	١	٠,١٥٠	٠,٠٢	٠,٢٣٠	دراسة (١)
					٠,٢٤٠	٠,٠٧	٠,٣٥٠	دراسة (٢)
٣	Smith et al., (2002)	الكلية	التعلم في الفصل بصفه عامة	١	٠,١٣٥٠٠	٠,١٤٥٠٠	٠,٢٣٠	مقياس Elliot & Church (1997)
					٠,١٧٥٠٠	-٠,٠٢	٠,٤٥٠	مقياس Skaalvik (1997)
٤	Harackiewicz et al., (1997)	الكلية	علم نفس تربوى	١	٠,٢٩٠	-٠,١٠	٠,٢١٠	
٥	Skaalvik (1997)	السادس والثامن (المدارس النرويجية)	العمل المدرسي	١	٠,٣١٠	٠,٠٣	٠,٢٠٠	
			الرياضيات	١	٠,٢٥٠	٠,٠٦	٠,١٨٠	
٦	Elliot & Church (1997)	الكلية	علم نفس	١	٠,٣١٠	٠,١١	٠,٣٨٠	
٧	Pajares et al., (2000)	الصف السابع	الكتابة	١	٠,٣٥٠٠	٠,١٠	٠,٤٨٠	متغيرات مقامة
				١	٠,٤٧	--	٠,٤٢	عوامل
			العلوم	١	٠,٣٠٠	٠,٠٧	٠,٤٨٠	متغيرات مقامة
				١	٠,٤٨	--	٠,٣٥	عوامل
٨	Bong (2001)	المدارس متوسط (طلبة كوريين)	علوم	١	٠,٥٢٠	٠,٠٩	٠,٤٥٠	
			رياضيات	١	٠,٥٧٠	-٠,٠٤	٠,٢٨٠	
		المدارس العليا	علوم	١	٠,٥٨٠	٠,٢٢٥٠	٠,٤٠٠	
			رياضيات	١	٠,٥٧٠	٠,٢٢٥٠	٠,٣٠٠	
٩	Shih & Alexander (2000)	الرابع الابتدائى	رياضيات	١	٠,٤٠٠			قياس قبلى
					٠,٥٠٠			قياس بعدى
١٠	Barron & Harackiewicz (2001)	كلية	علم نفس تربوى	١	٠,٣١٠			
١١	Harackiewicz et al., (2002)	كلية	علم نفس تربوى	٢	٠,٠٦	-٠,٢٨٠	٠,٢٢٠	
١٢	Harackiewicz et al., (2000)	كلية	علم نفس تربوى	٢	٠,٠٥	-٠,٢٩٠	٠,٢٤٠	
١٣	Middleton & Midgley (1997)	الخامس	الرياضيات	٢	٠,٠٤	٠,٠١	٠,٥٦٠	
14	Midgley & Urdan (2001)	السابع	رياضيات	٢	٠,٠٧	-٠,٠٥	٠,٥٩٠	
١٥	Smith et al., (2002)	الكلية	التعلم الجامعي	٢	٠,٠٥	-٠,١٦٠٠	٠,٤٤٠	مقياس Middleton & Midgley (1997)

الكود: (١) الدراسات التى توصلت إلى علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التمكن والأداء– إقدام الكود (٢) الدراسات التى توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التمكن والأداء– إقدام

** دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ * دلالة إحصائية عند ٠,٠١

يتبين من جدول (١) أن بعض الدراسات تؤيد الطبيعة الاستقلالية بين أهداف التمكن وأهداف الأداء – إقدام، حيث تراوحت قيمة العلاقة من ٠,٠٤ إلى ٠,٠٧ (الدراسات التى تم تكويدها ٢).

وعلى الرغم من أن نتائج التحليل العاملى الاستكشافى توصلت إلى استقلال احصائى بين الأهداف الثلاثة، إلا أن معظم الدراسات التى هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين الأهداف الثلاثة توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف التمكن والأداء – إقدام وهى دالة إحصائياً عند ٠,٠١ (كما فى الدراسات التى لها كود ١)، وزادت قيمة العلاقة عن 0.4 عند Bong (2001) و Shih & Alexander (2000) و Pajares et al., (2000).

رغم تمايز بعد الأداء إلى الإقدام والإحجام فى التأصيل النظرى وكذلك فى التحليل الامبريقى فى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى، إلا أن كل الدراسات الارتباطية بلا استثناء توصلت إلى علاقة ارتباطية موجبة بينهما ودالة إحصائيا عند ٠,٠١ و ٠,٠٥ وزادت قيمة هذه العلاقة عن ٠,٤ عند Middleton & Midgley (1997) و Midgley & Urdan (2001) و Bong (2001) و Smith et al., (2002) و Pajares et al., (2000) وهذا يتعارض مع الاستقلال بين البعدين فى التأصيل النظرى والامبريقى.

وتميزت نتائج الدراسات الارتباطية بالإتساق فيما يخص العلاقة بين أهداف التمكن وأهداف الأداء – إحجام وهى عدم وجود علاقة ارتباطية إذا أنها اقتربت من الصفر أو أخذت قيمة سالبة منخفضة كما يتضح من جدول (١) عدا ما توصل إليه Bong (2001) على عينة من الطلبة الكوريين حيث كانت العلاقة ارتباطية موجبة (٠,٢٢).

٣- الآراء المعارضة للطبيعة التصنيفية لأبعاد نظرية توجه الهدف.

لم تكن الطبيعة التصنيفية الثنائية لنظرية توجه الهدف أو التصنيفية الثلاثية (تمكن – إقدام – إحجام) هى المسيطرة فى تفسير طبيعة هذا البناء، وطبيعة النقد نحو هذه النظرة يتلخص فى أن أهداف التمكن ليست نهايات على متصل متناقضة

مع أهداف الأداء، وأن هذه الطبيعة التصنيفية أو القطبية Polarization of Goals (كما أطلق عليها Murphy & Alexander 2000) هى أقل فائدة فى تطوير النظرية والبحث فى مجال توجهات الأهداف (Pintrich, 2000) والنظرة التصنيفية لمفاهيم الدافعية تستحق إعادة النظر فهل يتبنى الفرد أهداف التمكن ولا يتبنى أهداف الأداء؟ (Murphy & Alexander. 2000) ويجب أن لا نتعامل مع توجهات الأهداف بهذه البساطة وهى أن أهداف التمكن جيدة، وأهداف الأداء سيئة ولكن لابد من تبنى وجهة نظر الأهداف المتعددة (Pintrich, 2003) وهذه التصنيفية تبسط الطبيعة الدينامية المعقدة والمتعددة للعلاقة بين توجهات الأهداف (Elliot & Church, 1997, Murphy & Alexander, 2000).

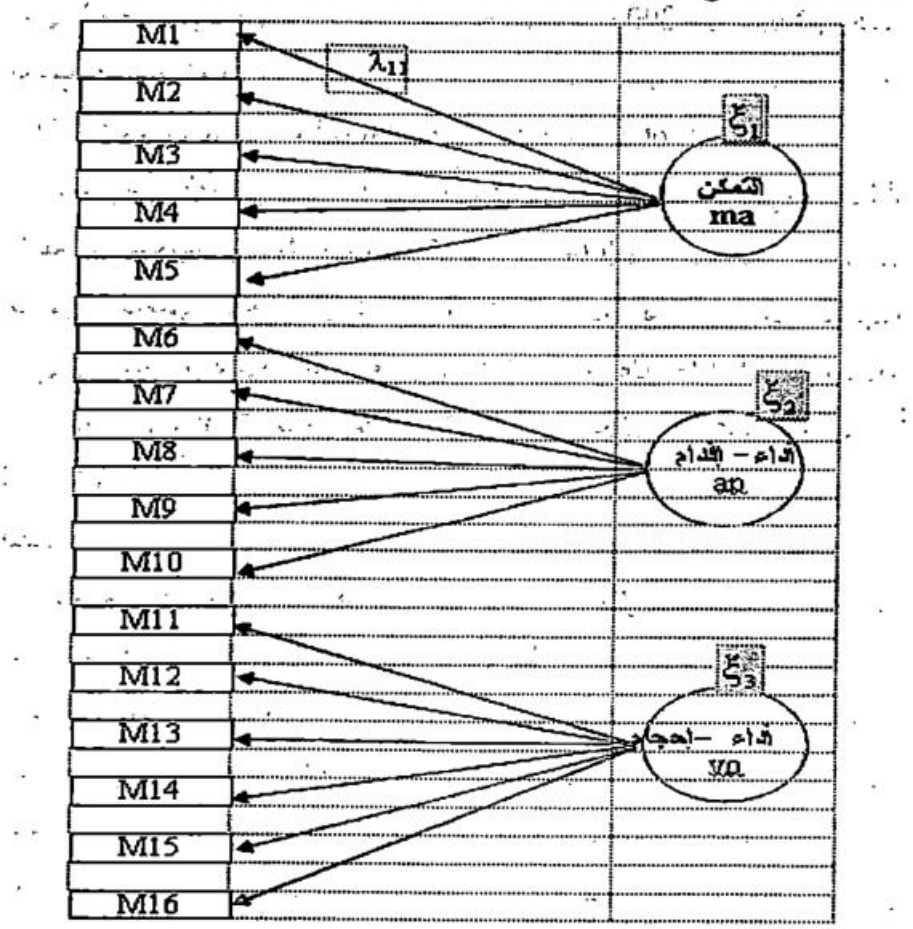
ويفترض Murphy & Alexander (2000) درجة من الارتباطية أو الاعتمادية الداخلية بين أبعاد بناء الدافعية وفى رد Printrich (2000) على ذلك أكد بأن الاعتمادية الداخلية بين أبعاد الدافعية تبرر التصور بأن كل مفاهيم الدافعية يمكن أن تتجمع أو تتمركز حول عامل عام (G) وأطلق عليه عامل الدافعية ويبدو أن Pintrich (2000) استعار فكرة العامل العام من مجال القدرات العقلية متمثلاً فى الذكاء.

مشكلة الدراسة :

لاقت نظرية توجه الهدف اهتماماً بحثياً فيما يتعلق بتأثير أبعادها على نواتج التعلم المعرفية والدافعية. ولكن يبدو أن الطبيعة البنائية أو الصدق البنائى للنظرية لم يتم تناوله بدرجة كبيرة من البحث والدراسة، وهذا ما دعا Smith et al., (2002) و Pintrich (2000) إلى توجيه البحث فى مجال نظرية الهدف لتوضيح طبيعة هذا البناء بأبعاده المختلفة. تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يخص العلاقات الارتباطية بين الأبعاد الثلاثة، ويمكن طرح عدة نماذج لطبيعة العلاقة بين الأبعاد الثلاثة.

١- النموذج الاستقلالى

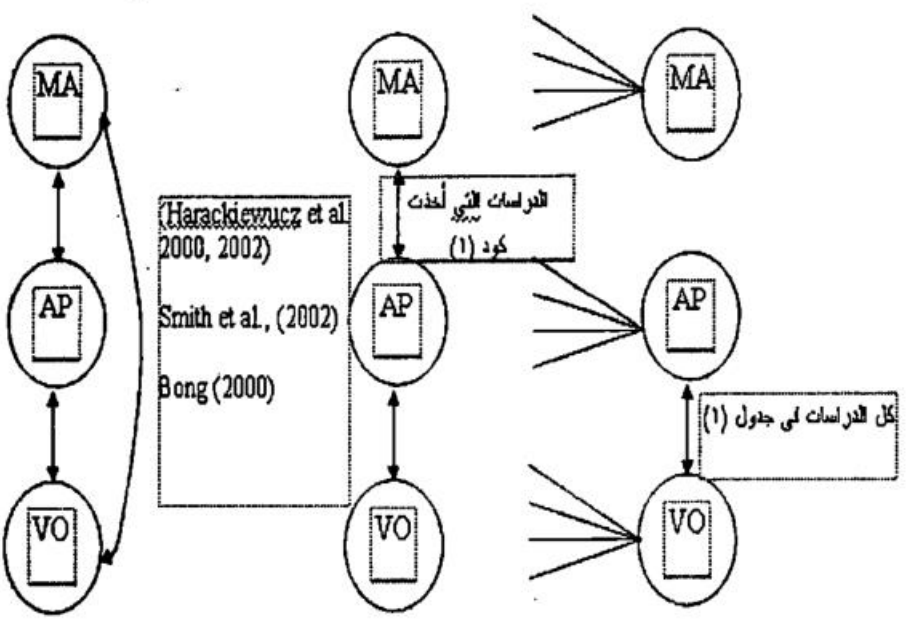
هذه النموذج أيدته كل الدراسات العاملية الاستكشافية (Ames & Archer, 1988, Elliot & Church, 1997, Middleton & Midgley, 1997, Miller et al., 1993, Roedel et al., 1994, Skaalvik, 1997, Pajares et al., 2000)، وأيضاً تم تدعيمة فى ضوء نموذج التحليل العاملى التوكيدى عند Middleton & Midgley (1997) وفى ضوء ذلك يمكن التعبير عن النموذج الاستقلالى فى ضوء التحليل العاملى التوكيدى كالآتى:



شكل (١): نموذج التحليل العاملى التوكيدى للبناء الاستقلالى بين الأهداف الثلاثة

٢- نموذج العلاقات الارتباطية بين الأبعاد الثلاثة

توصلت بعض الدراسات فى جدول (١) وهى التي أخذت الكود (٢) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أهداف التمكن وأهداف الأداء - إقدام، حيث اقتربت هذه العلاقة من الصفر وكذلك توصل Ames & Archer (1988) و Miller et al., (1993) إلى علاقة ارتباطية سالبة أيضاً ولكنها اقتربت من الصفر، ولكن معظم الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أهداف التمكن والأداء - إقدام (الدراسات إلى أخذت الكود ١) وتوصلت كل الدراسات إلي عدم وجود علاقة ارتباطية بين أهداف التمكن وأهداف الإحجام وأن كانت بعض الدراسات توصلت إلى علاقة ارتباطية سالبة بينهم ودالة عند ٠,٠٥ مثل Bong (2000) و Smith et al., (2002) و Harackiewicz et al., (2002) بالتالى يمكن طرح ثلاثة نماذج للتحليل العاملى التوكيدى للتعبير عن طبيعة العلاقات بين الأبعاد الثلاثة كالآتى:

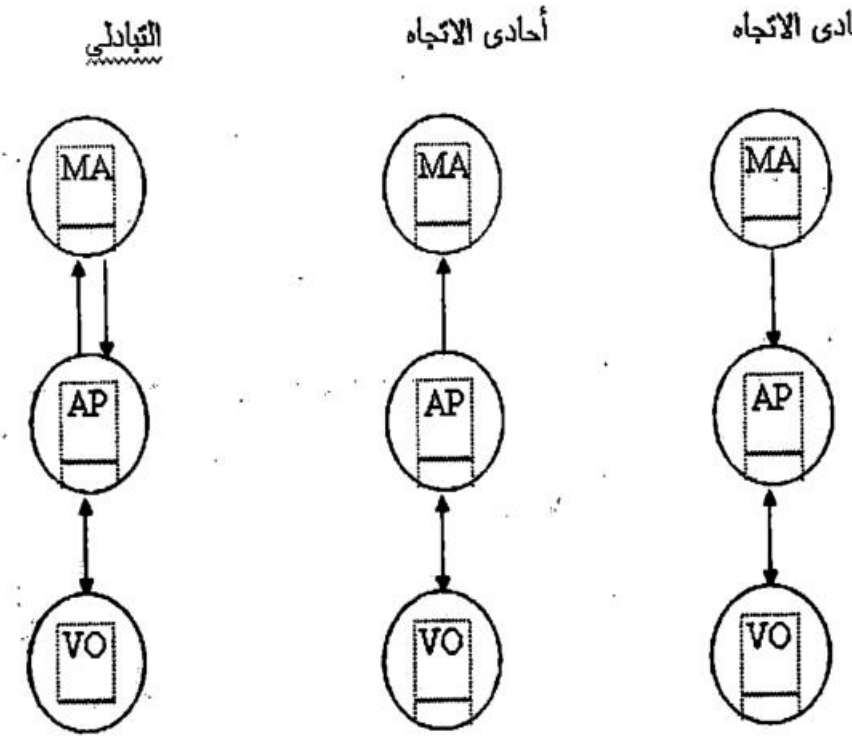


شكل (٢): نماذج التحليل العاملى التوكيدى
للعلاقات الارتباطية بين توجهات الأهداف الثلاثة

٣- نموذج العلاقات التأثيرية

العلاقة الارتباطية الموجبة العالية إلى حداً ما بين أهداف التمكن وأهداف الأداء- إقدام كما في دراسات Bong (2001) و(2000) Shih & Alexander و Pajares et al., (2000) تدعم ما قاله Hagen (1994) بأنه بدلاً من التعارض بين توجهات الأهداف يمكن أن تكون متلازمه (في: Bong, 2001). ويطرح Harackewiecz et al., (1997) طرحاً هو انه يمكن أن تكون العلاقة بين أبعاد توجهات الهدف الأداء والتمكن علاقة هرمية، وطالب باكتشاف طبيعة هذه الهرمية حيث أن المستويات العليا من أهداف التمكن يمكن أن تؤدى إلى مستويات عليا من أهداف الأداء. وهذا يتفق مع تصور Wentzel (19991, 2000) حيث أشار إلى إمكانية تحقق الطبيعة الهرمية بين أهداف التمكن وأهداف الأداء لأنه من غير المحتمل أن يسعى التلاميذ إلى الحصول على تقديرات عالية وأحكام إيجابية عن قدراتهم بدون على الأقل تحقيق مستوى عالى من إتقانه للمهمة التى يريد إنجازها (أهداف التمكن).

ويبدو أن التحليل النظرى يؤيد العلاقة الهرمية أحادية الاتجاه والتبادلية بين بعدى التمكن والأداء وذلك عندما يكون توجه الفرد نحو المقرر هو التمكن والتعمق فى المعارف فإن هذا يؤدى إلى الحصول على تقديرات مرتفعة ما لم تتداخل عوامل أخرى والعكس صحيح فإذا كان توجه الفرد هو أدائى والحصول على تقديرات مرتفعة والتفوق على زملائه، فإن هذا يتطلب أن يمارس الفرد أهداف التمكن، وهى الفهم والتعمق فى موضوعات المقرر، فى ضوء ذلك يمكن طرح ثلاثة نماذج سببية بين بعدى الأداء والتمكن كما يلى:



شكل (٣): ثلاثة نماذج سببية بين أهداف التمكن والأداء – الإقدام

في ضوء العرض السابق يمكن طرح مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما مدى مصداقية الطبيعة الاستقلالية بين الأبعاد الثلاثة لنظرية توجه الهدف؟

٢- أى من النماذج التى تعكس الطبيعة الارتباطية بين الأبعاد الثلاثة أكثر اتفاقاً ومطابقة مع البيانات؟

٣- ماهى طبيعة العلاقة الهرمية بين الأبعاد الثلاثة للنظرية؟

٤- ما هو أفضل نموذج من النماذج السابقة يعكس أفضل تمثيل لطبيعة بناء نظرية توجه الهدف بأبعادها الثلاثة؟

هدف الدراسة :

فى ضوء ما سبق عرضه فأن الدراسة هدفت إلى الآتى:

١- معرفة مدى مصداقية النموذج الاستقلالى بين أبعاد نظرية الهدف.

٢- المقارنة بين النماذج الثلاثة للعلاقات الارتباطية بين أبعاد التمكن والأداء – إقدام والأداء – إحجام، ومعرفة أيهما أكثر اتفاقاً ومطابقة مع بيانات العينة.

٣- التحقق من جدوى الطبيعة الهرمية بين أهداف التمكن والأداء.

٤- معرفة أفضل نموذج من النماذج التى تم عرضها أكثر مطابقة مع بيانات العينة.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة فى إطار منهجها الوصفى الارتباطى إلى التحقق من الصدق البنائى لنظرية توجه الهدف بأبعادها الثلاثة.

الطريقة والإجراءات :

١- العينة

تكونت العينة من ١٧٢ طالب من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس ونتيجة للبيانات المفقودة أصبحت العينة ١٥٩ طالب وطالبة. وتنوعت إلى ١٤٠ أنثى (٨٨,١%) و١٩ ذكر (١١,٩%). وتوزعت حسب الشعبة ٣٠ من طلاب شعبة ابتدائى علوم (١٨,٩%) و٧٣ من طلاب الفرقة الرابعة شعبة ابتدائى لغة عربية (٤٥,٩%) و٥٦ من طلاب الدراسات العليا دبلوم مهنى (٣٥,٢%) وبلغ متوسط عمر العينة ٢٠,٦٤ بانحراف معيارى ٢,٣.

٢- الأدوات:

بالاطلاع على الدراسات السابقة نلاحظ أن أهم المقاييس المستخدمة لقياس أبعاد توجهات الأهداف الثلاثة هى مقاييس Elliot & Church (1997) و Middleton & Midgley (1997) و Skaalvik (1997) وقد تم تقنين مقياس Elliot & Church (1997) على طلبة الكلية بينما تم تقنين المقياسين الآخرين على عينات فى المراحل التعليمية الأولى وأيضا تم استخدامهما على مستوى طلبة الجامعة وقد

تم الاستعانة بمقياس Elliot & Church (1997) وأيضاً بمقياس Middleton & Midgley (1997) لقياس التوجهات الثلاثة فى عينة الدراسة.

تكون مقياس Middleton & Midgley (1997) من ثلاثة أبعاد، البعد الأول يقيس أهداف التمكن ويتكون من خمسة عناصر من أمثلتها "السبب الرئيسى لأدائى فى المقرر هو أنى أحب أن أتعلم أشياء جديدة"، والبعد الثانى يتضمن خمسة عناصر تمثل أهداف الأداء – أقدام ومن أمثلتها "أشعر بالنجاح لو أن أدائى أفضل من زملائى فى الفصل"، والبعد الثالث يتكون من ستة عناصر تمثل أهداف الأداء – إحجام ومن أمثلتها "السبب الأساسى الادائى فى المقرر هو تجنب نظرة الآخرين لى وكأنى لا أستطيع إنجاز ما هو مطلوب منى"، وكانت بدائل الاستجابة على عناصر المقياس سبعة بدائل فى ضوء مقياس ليكرت.

وتكون مقياس Elliot & Church (1997) من ١٨ عنصر موزعين كالآتى: ستة عناصر تقيس بعد التمكن وكأمثلة العناصر "أنا أريد أن أتعلم أكثر ما يمكن بقدر المستطاع وستة عناصر تقيس الأداء – إقدام ومن عناصرها: من المهم لى أن يكون أدائى أفضل من زملائى"، وستة عناصر تقيس أهداف الأداء – إحجام، ومن أمثلتها "أنا أتجنب أن يكون أدائى سيىء فى الفصل".

وفيما يلى وصف إحصائى للأبعاد الثلاثة فى المقياسين وكذلك معاملات الثبات.

جدول (٢): وصف احصائى لأبعاد المقياسين وثبات الأبعاد الثلاثة

المؤشر	مقياس Middleton & Midgley			مقياس Elliot & Church		
	الإحجام	الأداء	التمكن	الإحجام	الإقدام	التمكن
المتوسط	١٧,٦	١٧,٨	١٧,٩	١٥,٩	٢١,١٢	٢٣,٣
الانحراف المعيارى	٥,٦٣	٤,٤٤	٤,٠٣	٣,٢١	٥,٣٠	٤,٥٨
الالتواء	-٠,١٢٩	-٠,٣٥	-٠,٥١	-١,١٣	-٠,٢٩	٠,١٢٢
الثبات فى عينة الدراسة	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٧٧	٠,٨٦	٠,٨٥
عدد العناصر فى عينة الدراسة	٦	٥	٥	٤	٦	٦
الثبات فى المقياس الأصلى	٠,٨٤	٠,٨٤	٠,٨٤	٠,٧٧	٠,٩١	٠,٨٩
عدد العناصر فى المقياس الأصلى	٦	٥	٥	٦	٦	٦

يتضح من جدول (٢) بالنسبة لمقياس Middelton & Midgley تراوح معامل الثبات الفا للأبعاد ٠,٨٥ (تمكن) و ٠,٨٣ (إقدام) و ٠,٨٤ (إحجام) فى عينة

الدراسة، و ٠,٨٤ للأبعاد الثلاثة فى العينة التى استخدمها Middleton & Midgley وهى لطلاب الصف الخامس الابتدائى، بينما فى مقياس Elliot & Church نجد أنه فى عينة الدراسة بلغ معامل الثبات ألفا للأبعاد الثلاثة ٠,٨٥ و٠,٨٦ و ٠,٧٧ (لأربعة عناصر)، بينما بلغ ٠,٨٩ و ٠,٩١ و ٠,٧٧ (سبعة عناصر) للعينة التى استخدمها مطورى المقياس وهى طلبة الكلية وذلك لأبعاد التمكن والأداء – إقدام والأداء – إحجام على التوالى.

ونلاحظ عندما تم حساب ثبات ألفا لبعد الإحجام للعناصر الستة لمقياس Elliot & Church فى عينة الدراسة الحالية بلغت قيمته ٠,٥٤ وبما أن المحك الأدنى المقبول للثبات هو ٠,٧٠ (Nunnaly, 1978) ولذلك تم حذف العنصر E17 "أنا أخاف اسأل أستاذى سؤال تافهة فيعتقد بأننى غير فاهم" والعنصر E18 "اتمنى أن تكون دراستى فى المقرر بدون تقويم" وبعد حذفهما من المقياس بلغ معامل الثبات ألفا ٠,٧٧ ويبدو أن العنصر "١٧" و "١٨" تسبب فى حدوث درجة من عدم الاتساق الداخلى لهذا البعد حيث توصل Smith et al., (2002) إلى أن ثبات هذا البعد ٠,٦٥ وتم حذف العنصر ١٧ وأصبح ثباته ٠,٦٩، بل أن Harackiewicz et al., (2000) أضطر إلى عدم تضمين هذا البعد فى تحليله نتيجة انخفاض ثباته حيث بلغ ٠,٥١. ونتيجة لهذا فأن الباحث الحالى فضل عدم تضمين العنصرين ١٧ و ١٨ فى تحليل بُعد الإحجام لهذا المقياس.

والمستقرئ لجدول (٢) يتبين أن معاملات الثبات عند Elliot & Church أعلى من معاملات الثبات فى عينة الدراسة الحالية وذلك يعود إلى أن الباحث تبنى خمسة بدائل للاستجابة ولكن Elliot & Church تبنى سبعة بدائل للاستجابة. وهذا ما أدى إلى ارتفاع معاملات الثبات للأبعاد فى عينة Elliot & Church عن عينة الدراسة الحالية. وتبين من جدول (٢) أن معامل الإلتواء كان أقل من الواحد الصحيح ما عدا بعد الأداء – إحجام عند Elliot & Church حيث بلغ ١,١٣- وهذا يعنى توافر الاعتدالية إلى حد ما. لهذه الأبعاد وأن كان الباحث لا يعتمد بدرجة كبيرة فى تحليلاته على المجموع الكلى للأبعاد بقدر اعتماده على العناصر

المكونة للأبعاد، ولذلك تم تقدير معامل الإلتواء لهذه العناصر وتميزت بالاعتدالية إلى حد ما. إذ تراوحت قيمة معامل الإلتواء لعناصر مقياس Elliot & Church من ٠,١٤- إلى ١,٣٣- وفى مقياس Middleton & Midgley تراوحت قيمته من ٠,٠٤- إلى ٠,٤٩ وهذا يعنى أن العناصر فى مقياس Middleton & Midgley أكثر اعتدالية من عناصر مقياس Elliot & Church.

بحساب معاملات الارتباط بين بعد التمكن فى المقياسين، اتضح أن قيمته ٠,٧١ ($P < 0.01$) وبين بعد الأداء- إقدام فى المقياسين ٠,٦٧ ($P < 0.01$) ومعامل الارتباط بين بعد الأداء – إحجام فى المقاسين ٠,١٦ ($P < 0.05$). ويتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين التمكن – التمكن وبين الإقدام – الإقدام، ولكن تبين قيمة معامل الارتباط المنخفض بين بعدى الإحجام فى المقياسين وهذا يثير درجة من الدهشة إلى حد ما. وفى هذا الشأن يؤكد Urdan (1997) بأنه يوجد أتساق بين المقاييس التى تقيس أهداف التمكن لمقاييس مختلفة ولكن يوجد اختلاف فى محتوى المقاييس المستخدمة فى قياس أهداف الأداء. وفى هذا الإطار تبرز قضية قياسية خاصة بمصداقية محتوى هذه المقاييس، أشار إليها Marsh (1994) فى مجال توجهات الأهداف فى مجال الرياضة، حيث فى ضوء الاستجابات على مقياسين مختلفين لقياس توجهات الأهداف توصل إلى أن العلاقة بين مقاييس التمكن فى المقياسين هى علاقة ارتباطية عالية. مما يدل على أنهما يقيسوا نفس المفهوم فى حين أن مقاييس الأداء فى أحد المقياسين تقيس الأداء، ولكن فى المقياس الآخر لا تعكس سوء أهداف التمكن أكثر منه أهداف أداء (فى: Marsh et al., 2002, Smith et al., 2002) وهذا ما حدث بالفعل فى الدراسة الحالية بالنسبة لمقياس Elliot & Church حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين أهداف التمكن وأهداف الإحجام ٠,٥١ وهى قيمة مرتفعة جداً فى ضوء تراث الدراسات السابقة التى تم عرض جزء منها فى جدول (١) حيث أنها علاقة تقترب من الصفر أو علاقة سلبية صغيرة، وبينما بلغت قيمة العلاقة بين أهداف التمكن والإحجام لمقياس Middlton & Midgley ٠,١١- وهذا يتفق تماماً مع الدراسات السابقة وتراث

الظاهرة. وهذا يدعو بنا إلى الاستنتاج بأن أهداف الأداء – إحجام عند Elliot & Church لا تقيس المكون الإحجامى لنظرية توجه الهدف إنما تقيس أهداف التمكن ويتضح من خلال تحليل محتوى عناصر هذا البعد عند Elliot & Church حيث أن عناصر هذا البعد تقيس تجنب الفشل وهذا ما يدفع بالطلاب إلى المثابرة فى المذاكرة وبذل الجهد مثل "خوفى من الأداء المنخفض فى المقرر يحفزنى على بذل الجهد" أو "أنا أكون منزعج إذا حصلت على تقدير منخفض"، فى حين أن المكون الاحجامى عند Middleton & Migdley يقيس الجانب الاحجامى بصورة صريحة مثل "السبب الرئيسى لأدائى فى المقرر أن لا أكون كالتائه أمام زملائى" و"السبب الأساسى لادائى فى المقرر هو أن لا يعتقد أستاذى بأننى أقل كفاءة من زملائى".

الإجراءات

تم تطبيق مقاييس الدراسة لقياس أهداف التمكن والأداء – إقدام والأداء – إحجام وذلك قبل نهاية الترم الأول للعام الجامعى ٢٠٠٤ وذلك فى المحاضرة الأخيرة فى الترم (قبل امتحان النظرى بأسبوعين) وتم إعطاء العينة مقياس Elliot & Church أولاً ثم مقياس Middleton & Midgley بعده مباشرة وتم إعطاء الطلاب التعليمات الخاصة بالمقياسين والهدف منهما. وتم صياغة عبارات المقياسين، وذلك لمقياس أهداف التمكن والأداء – إقدام والأداء – إحجام فى مقرر القياس والتقويم وليس نحو العمل الجامعى بصفة عامة.

التحليل الاحصائى

تم تناول التحليل الاحصائى فى الخطوات التالية:

١- تم حساب العلاقات الارتباطية بين الأهداف الثلاثة فى المقياسين.

٢- تم إجراء مفاضلة بين المقياسين ومنه نصل إلى المقياس الأفضل للمعالجة الإحصائية فى الدراسة.

٣- تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافى لمقياس Middleton & Midgley (1997) وذلك باستخدام طريقة المحاور الرئيسية (PAF) والتدوير المائل بطريقة Oblimin.

٤- تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى للنماذج المتضمنة فى الدراسة باستخدام البرنامج الاحصائى Lisrel (8) من إعداد Joreskog & Sorbom (1993).

٥- تم إجراء تحليل المسار بين العوامل (المعادلة البنائية) وذلك لدراسة التأثيرات السببية بين أهداف التمكن وأهداف الأداء – إقدام.

وتم الاعتماد على مؤشرات حسن المطابقة $\chi 2$ حيث القيمة المنخفضة مع عدم الدلالة الإحصائية تشير إلى اتفاق النموذج والمؤشرات المطلقة AGFI و GFI إذا زادت قيمتهما عن ٠,٩ تعنى أن النموذج يتفق مع البيانات ومؤشر RMSEA حيث القيمة ٠,٠٥ فأقل تعنى اتفاق جيد للنموذج والقيمة من ٠,٠٥ إلى ٠,٠٨ تعنى اتفاق مقبول والمؤشرات المتزايدة NNFI و CFI حيث القيمة ٠,٩ فأكثر تعنى حسن اتفاق النموذج مع البيانات ولمزيد عن مؤشرات حسن المطابقة يمكن الرجوع إلى عامر (٢٠٠٤).

النتائج

أولاً: نتائج العلاقات الارتباطية واختبار المقياس الأنسب للتحليل الاحصائى

جدول (٣): العلاقات الارتباطية بين الأهداف الثلاثة فى المقياسين

الأهداف / الأهداف		Elliot & Church			Middleton & Midgley		
		تمكن	أداء-إقدام	أداء-إحجام	تمكن	إقدام	إحجام
Elliot & Church	تمكن	١,٠٠					
	إقدام	٠,٤٣*	١,٠٠				
	إحجام	٠,٥١*	٠,٣٥*	١,٠٠			
Middleton & Midgley	تمكن	٠,٧١*	٠,٣٢*	٠,٢٨*	١,٠٠		
	إقدام	٠,٣٥*	٠,٦٧*	٠,٤٥*	٠,٢٧*	١,٠٠	
	إحجام	-٠,١١	٠,٢٤*	٠,١٦**	-٠,١٣	٠,٢٩*	١,٠٠

* دالة عند ٠,٠١ ** دالة عند ٠,٠٥

تبين من جدول (٣) فى ضوء أبعاد مقياس Elliot & Church أن العلاقة بين أهداف التمكن والأداء – إقدام ٠,٤٣ ($P < 0.01$) وهى متقاربة مع ما توصل إليه

Shih & Alexander (2000) و Bong (2001) و Pajares et al., (2000) وتوجد علاقة ارتباطية موجبة من الأداء – إقدام والأداء – إحجام ٠,٣٥ ($P < 0.01$) وهى تتفق مع معظم الدراسات. كما هى موضحة فى جدول (١) اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة كبيرة بين أهداف التمكن وأهداف الأداء – إحجام وبلغت ٠,٥١ ($P < 0.01$) وهى نتيجة مخالفة عن نتائج كل الدراسات الموضحة فى جدول (١) وكذلك تخالف التأصيل النظرى لطبيعة العلاقة بين أهداف الأداء – إحجام وأهداف التمكن التى تقترب من الصفر وإن كانت سالبة فى بعض الأحيان وهذا يعود إلى أن بعد الإحجام يقيس أهداف التمكن فى طبيعته وليس أهداف الأداء – إحجام.

وفى ضوء العلاقة بين أبعاد مقياس Middleton & Midgley يتضح أن العلاقة بين أهداف التمكن وأهداف الأداء – إقدام ٠,٢٧ ($P < 0.01$) وهذا يتفق مع دراسات Church et al., (2001) و Skaalvik (1997) و Pintrich (2000) وغيرها من الدراسات كما فى جدول (١) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين أهداف الأداء – إقدام والأداء – إحجام ٠,٢٩ ($P < 0.01$). وهذا يتفق مع كثير من الدراسات فى جدول (١)، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط بين أهداف التمكن والأداء – إحجام ٠,١٣- وهى غير دالة إحصائياً وهذه النتيجة منطقية وتتفق تماماً مع معظم الدراسات فى جدول (١).

فى التحليل السابق يبدو أن مقياس Middleton & Midgley (1997) أكثر اتفاقاً من حيث العلاقة بين أبعاده مع الدراسات السابقة من مقياس Elliot & Church (1997) وهذا يدعم الاعتماد على مقياس Middleton & Midgley فى التحليلات الإحصائية للدراسة ويمكن التدليل على ذلك بأن العلاقة بين أهداف الإحجام عند Elliot & Church و أهداف الإحجام عند Middleton & Midgley هى ٠,١٦ وهى علاقة ضعيفة وأن كانت دالة إحصائيا عند ٠,٠٥ وفى هذا الإطار يحذر العديد من الباحثين أمثال Marsh (1994) و Marsh et al., (2002) بأهمية التحقق من صدق المحتوى للمقاييس المستخدمة فى الدراسة

وأوصوا بإجراء أطلقوا عليه Evaluation of Jingle – Marsh (1994) "Jangle Fallacies" حيث أن Jingle (تفترض أن المقاييس التى لها نفس المسمى تعكس نفس المحتوى) و Jangle (تفترض أن المقاييس التى لها أسماء مختلفة تعكس أبنية مختلفة) وفى هذا الإطار تشير Bong (1996) إلى أن كثيراً من الباحثين سريعاً ما يضعون مسميات بدون التحقق من وجودها فى التراث وهذا يخلق قضية مفاهيميه معقدة وأوصت باستخدام نموذج التحليل العاملى التوكيدى باعتباره حالة خاصة من المعادلة البنائية لتقويم الصدق التميزى والتقاربى لأبنية دافعية مختلفة (فى: Marsh et al., 2002).

وفى ضوء طرح Bong (1996) تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى للأبعاد الثلاثة فى ضوء مقياس Elliot & Church وأيضاً للأبعاد الثلاثة فى ضوء مقياس Middleton & Midgley.

جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس Middleton & Midgley ولمقياس Elliot & Church

النموذج	χ^2 / df	RMSEA	GFI	AGFI	NNFI	CFI
Elliot & Church	1054.57 / 104	0.24	0.72	0.64	0.54	0.60
Middleton & Midgley	411.23 / 104	0.14	0.87	0.82	0.79	0.82

تبين من جدول (٤) أن أى من النموذجين لا يتفق مع البيانات ولكن نموذج Middleton & Midgley أكثر تطابقاً مع البيانات من نموذج Elliot & Church حيث بلغت قيمة مؤشر GFI ٠,٧٢ لمقياس Elliot & Church ، بينما بلغت ٠,٨٧ لمقياس Middleton & Midgley وبلغت قيمة مؤشر CFI ٠,٦٠ لمقياس Elliot & Church بينما أثبت نموذج مقياس Middleton & Midgley أكثر اتفاقاً إلى حد ما مع البيانات من مقياس Elliot & Church. ونتيجة لذلك اعتمد الباحث فى التحليل الاحصائى للتحقق من أهداف الدراسة على مقياس Middleton & Midgley.

ثانياً: التحقق من هدف الدراسة الأول

تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافى باستخدام طريقة المحاور الرئيسية والتدوير المائل باستخدام طريقة Oblimin، وتم تحديد عدد العوامل مسبقاً بثلاثة عوامل، لأن ظهور أكثر من ثلاثة عوامل ليس له تفسير. وقد تم اختيار التدوير المائل نتيجة لوجود ارتباطات بين بعض أبعاد نظرية توجه الهدف، كما اتضح فى مناقشة نتائج معاملات الارتباطية وتبين أن العامل الأول فسر 26.9% من تباين مصفوفة الارتباط والجذر الكامن له ٤,٠٣ وفسر العامل الثانى 23.6% من تباين مصفوفة الارتباط والجذر الكامن له ٣,٧ وفسر العامل الثالث 10.8% من تباين المصفوفة والجذر الكامن له 1.73. ويظهر من التحليل قبل التدوير أن كل المتغيرات الستة عشر تشبعت على العامل الأول وهذا يدعم طرح Pintrich (2000) بوجود العامل العام لكل أبنية الدافعية، ولكن بعد التدوير حدث تمايز للعوامل الثلاثة حيث تشبعت عناصر البعد الأول (التمكن) على العامل الأول، وبلغت قيمة التشبع فى المدى من ٠,٦٩ إلى ٠,٨٢ بينما تشبعت عناصر بعد الأداء – إقدام على العامل الثانى وتراوحت قيمة التشبع من ٠,٦٤ إلى ٠,٧٨ وتشبعت عناصر بعد الأداء – إحجام على العامل الثالث وبلغت قيمة التشبع من ٠,٥٥ إلى ٠,٨٤، بالتالى فإن نتائج التحليل العاملى الاستكشافى تؤيد وجهة النظر الاستقلالية بين توجهات الأهداف الثلاثة. وقد حدث ذلك بصورة صريحة وهذا يتفق مع نتائج التحليل العاملى الاستكشافى فى دراسات Elliot & Church (1997) و Middleton & Midgley (1997) و Skaalvik (1997) و Pajares et al., (2000).

ثالثاً: عرض نتائج التحليل العاملى التوكيدى

للتحقق من هدف الدراسة الأول تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى باستخدام طريقة المربعات الدنيا غير الموزونة (ULS). وقد تم تحديد الاستقلال بين المتغيرات الكامنة فى البرنامج بوضع عبارات كالتالى:

Let ma and vo uncorrelated
Let ma and ap uncorrelated
Let ap and vo uncorrelated

حيث ma (التمكن) و ap (أداء – إقدام) و vo (أداء – أحجام)

وتبين أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تعنى عدم اتفاق النموذج مع البيانات حيث بلغت قيمة $\chi 2$ = ٤١١,٢٣ بدرجات حرية = ١٠٤ ($P < 0.01$) وهى دالة إحصائية، وبلغت قيمة RMSEA = 0.14 أى أنها زادت عن ٠,٠٨ وانخفضت قيمة المؤشرات الأخرى عن ٠,٩ حيث بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة ٠,٨٧ = GFI و مؤشر ٠,٨٢ = AGFI ومؤشر ٠,٧٩ = NNFI ومؤشر ٠,٨٢ = CFI وهذا يدل على أن نموذج الاستقلال بين الأبعاد الثلاثة لا يعكس طبيعة هذا البناء على الرغم من أن نتائج التحليل العاملى الاستكشافى أيدت الاستقلال بين الأهداف الثلاثة.

٢- التحقق من هدف الدراسة الثانى:

وهو المقارنة بين النماذج الثلاثة للعلاقات الارتباطية بين الأهداف الثلاثة. فيما يلى نتائج التحليل العاملى التوكيدى.

جدول (٥): مؤشرات حسن المطابقة للنماذج العالمية الثلاثة للعلاقات بين الأهداف الثلاثة

مؤشرات المطابقة / النموذج العاملى	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NNFI	CFI
Ma ⟷ Ap Ap ⟷ Vo Vo ⟷ Ma	142.98 / 101	0.051	0.95	0.94	0.97	0.97
Ma ⟷ Ap Ap ⟷ Vo	166.39 / 102	0.063	0.95	0.93	0.95	0.96
Ap ⟷ Vo	277.08 / 103	0.11	0.91	0.88	0.88	0.90

يتضح من جدول (٥) أن أفضل نموذج يتفق مع البيانات هو النموذج الذى يفترض علاقات ارتباطية بين الأهداف الثلاثة حيث كانت قيمة $\chi 2$ = ١٤٢,٩٨ فى حين بلغت لنموذج العلاقات بين أهداف الأداء – إقدام والتمكن، والأداء – إقدام والأداء – إحجام ١٦٦,٣٩ وبلغت للنموذج الثالث الذى يفترض بوجود علاقة

ارتباطية بين بعدى الأداء ٢٧٧,٠٨. وكانت أعلى قيم لمؤشرات GFI و AGFI و NNFI و CFI لنموذج العلاقات بين توجهات الأهداف الثلاثة وكانت أقل قيمة لمؤشر RMSEA لنموذج العلاقات بين الأهداف الثلاثة أيضاً وأثبت نموذج العلاقات بين التمكن والأداء – أقدام وبين الأداء إقدام والأداء – أحجام حسن مطابقة أيضاً للبيانات حيث بلغت مؤشرات حسن المطابقة قيم مثلى كما فى جدول (٥).

ويتضح مما سبق أن العلاقات الارتباطية بين أهداف التمكن وأهداف الأداء – أقدام لم تكن دالة إحصائياً حيث بلغت ٠,١٣- (العلاقة بين المتغيرات المقاسة فى جدول ٣) إلا أن تضمين هذه العلاقة فى النموذج أحدثت تحسن بصورة كبيرة فى مطابقة النموذج للبيانات حيث أدت إلى انخفاض قيمة RMSEA من ٠,٠٦٣ إلى ٠,٠٥١ وأدت إلى انخفاض قيمة $\chi 2$ من ١٦٦,٣٩ إلى ١٤٢,٩٨.

وتبين أن العلاقات بين المتغيرات الكامنة للأهداف الثلاثة وهى موضحة فى الجدول الآتى:

جدول (٦): العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الكامنة للأهداف الثلاثة وقيمة T المقابلة

	التمكن	الأداء – أقدام	الأداء – إحجام
التمكن	١,٠٠		
الأداء – إقدام	٠,٣٢ (٩,٤٧)	١,٠٠	
الأداء – إحجام	٠,١٤- (٤,٨٦-)	٠,٣٥ (١٠,٥٨)	١,٠٠

تبين من جدول (٦) أن كل معاملات الارتباطات بين العوامل زادت عن قيمة معامل الارتباطات بين المتغيرات المقاسة (فى جدول ٣) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات المقاسة للتمكن والأداء – أقدام ٠,٢٧، بينما بلغت بين المتغيرات الكامنة (العوامل) ٠,٣٢، والعلاقة بين المتغيرات المقاسة للتمكن والأداء إحجام ٠,١٣- وهى غير دالة إحصائيا ولكن فى ضوء العلاقة بين المتغيرات الكامنة (العوامل) بلغت ٠,١٤- وهى دالة إحصائياً عند ٠,٠٥ حيث زادت قيمة T المقابلة لها عن ١,٩٦ وبلغت (٤,٨٦-).

٣- للتحقق من هدف الدراسة الثالث

لمعرفة مدى جدوى الطبيعة الهرمية بين أهداف التمكن وأهداف الأداء – إقدام تم إجراء تحليل المسار بين المتغيرات الكامنة (المعادلة البنائية) وتم اعتبار وجود علاقة ارتباطية بين بعدى الأداء واعتبار الهرمية بين بُعد التمكن وبُعد الأداء – إقدام وفيما يلى نتائج التحليل.

جدول (٧): مؤشرات حسن المطابقة للتأثيرات السببية بين بُعد التمكن وبُعد الأداء – إقدام

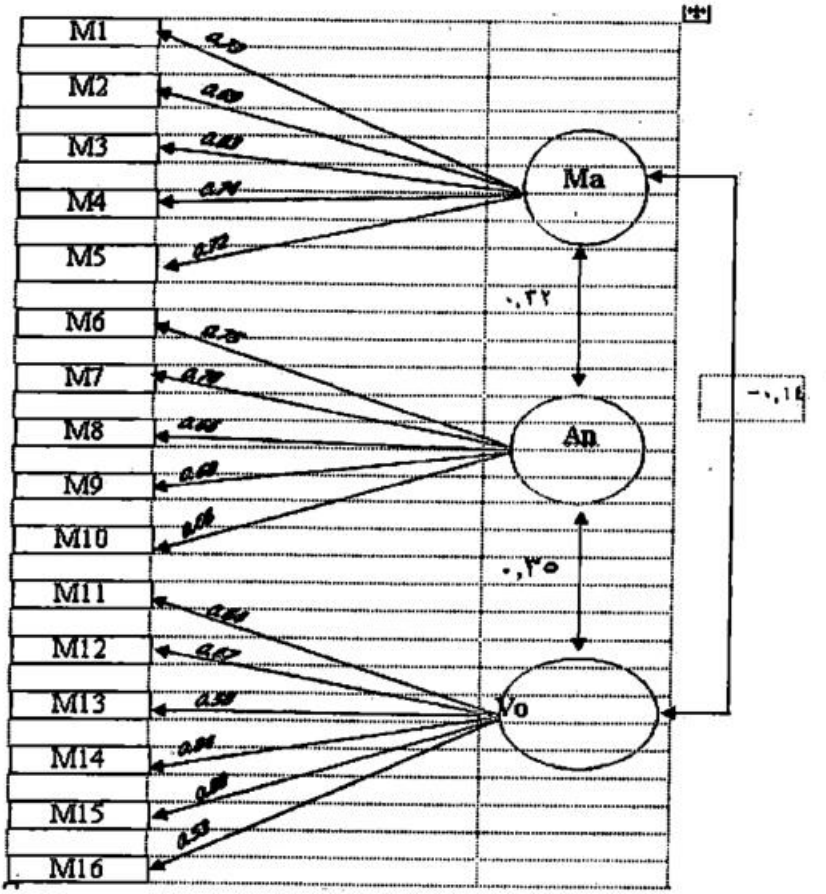
مؤشرات المطابقة / النموذج العاملى	χ^2/ df	RMSEA	GFI	AGFI	NNFI	CFI
Ma ⟶ Ap	295.87 / 10٢	0.11	0.90	0.87	0.86	0.88
Ap ⟶ Ma	205.33 / 102	0.08	0.93	0.91	0.93	0.94
Ma ⟶ Ap Ma ⟵ Ap	298.61 / 102	0.11	0.90	0.87	0.86	0.87

يتضح من جدول (٧) أن أفضل نموذج يشرح العلاقة السببية بين أهداف التمكن والأداء – إقدام هو نموذج التأثير أحادى الاتجاه الذي يعتبر فيه أهداف الأداء – الإقدام هي سبب الأهداف التمكن حيث كانت له أقل قيمة لمؤشر $\chi 2$ (٢٠٥,٣٣) وأعلى قيم لمؤشرات GFI (٠,٩٣) و AGFI (٠,٩١) و NNFI (٠,٩٣) و CFI (٠,٩٤)، وكانت له أقل قيمة لمؤشر RMSEA (٠,٠٨) ويليه فى الترتيب من حيث الاتفاق مع البيانات النموذج الذى نعتبر فيه أهداف التمكن سبب لأهداف الأداء – أقدام، أما النموذج التبادلى أثبت انه أقل النماذج اتفاقاً مع البيانات حيث كانت له أكبر قيمة لمؤشر $\chi 2$ (٢٩٨,٦١) وأقل قيم للمؤشرات المطلقة والمتزايدة.

٤- للتحقق من هدف الدراسة الرابع

لمعرفة افضل نموذج يتطابق مع البيانات من النماذج التى تم عرضها، تبين من

قراءة جدول (٥) وجدول (٧)، أن أفضل نموذج يعكس طبيعة بناء نظرية توجه الهدف هو نموذج العلاقات الإرتباطية بين توجهات الأهداف الثلاثة حيث كانت له أفضل قيم لمؤشرات حسن المطابقة، حيث بلغت قيمة RMSEA = ٠,٠٥١ و زادت قيمة المؤشرات المطلقة والمؤشرات المتزايدة عن ٠,٩٤، يليه فى الأفضلية نموذج العلاقات الارتباطية بين أهداف التمكن والأداء – إقدام وبين أهداف الأداء – إقدام والأداء – أحجام، ثم نموذج العلاقة الهرمية بين أهداف التمكن والأداء – إقدام باعتبار أن أهداف الأداء – إقدام هى سبب لأهداف التمكن وفيما يلى النموذج الأفضل من حيث تشبعاته وعلاقاته بين العوامل.



شكل (٥): أفضل نموذج للتحليل العاملى التوكيدى لأبعاد توجهات الأهداف

المناقشة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة بنية نظرية توجه الهدف وظهرت رؤى عديدة حول طبيعة هذا البناء، فأفترض المطورون الأوائل للنظرية باعتبارها بنـاء ثنائى الأبعاد وذات طبيعة استقلالية وحتى فى مجال العمل الأمبريقى تم التأكد مـن هذه الاستقلالية كما توصل إليها

(Ames & Archer, 1988, Deweck, 1988, Dweck & Leggett, 1988, Miller et al., 1993, Roedel et al., 1994).

ثم أصبحت النظرية مجالاً خصباً وأساساً لتفسير الطبيعة الإنجازية سـواء فـى العمل المدرسى أو فى ميدان الرياضة. وأصبحت مكون هام فى مجال البحث فـى الدافعية والانفعال، وهذا ما أدى بالمنظرين الجدد إلى تطوير هذا البناء وذلك بتمايز أهداف الأداء إلى أهداف إقدام وأهداف إحجام ثم توالت الدراسات على طبيعة البناء فى إطاره الثلاثى وتباينت نتائج الدراسات الارتباطية فيما يخص العلاقة بين أهداف التمكن وأهداف الأداء - الإقدام، حيث توصلت بعض الدراسات إلى عـدم وجـود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بينهما إذ كادت تقترب من الصـفر. ولكـن أغلـب الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة تراوحـت مـن ٠,١٥ إلـى ٠,٥٨. والدراسة الحالية توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـائيا بلغت ٠,٢٧ ($P<0.01$) فى ضوء مقيـاس Middleton & Midgley (1997).

وقد اتسقت نتائج الدراسات الارتباطية فيما يخص العلاقة بين أهـداف الـتمكن والأداء-إحجام إذ اقتربت العلاقة من الصفر أو كانت قيمتها سالبة، وهذا ما حـدث بالفعل فى الدراسة الحالية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,١٣- وهى غير دالة إحصائياً، بينما كانت العلاقة بين العوامل للبعدين ٠,١٤- وهى دالة إحصائياً. على الرغم من صغر قيمة معامل الارتباط بين البعدين إلا أن إضافة العلاقة بينهما فـى نموذج التحليل العاملى التوكيدى أحدث تحسن فى مؤشرات حسن المطابقـة عـن النموذج الذى تم فيه حذف العلاقة بين البعدين.

ويبدو أن نتائج التحليل الاستكشافى تؤيد النظرة الاستقلالية بصـورة واضـحة

خاصة للبناء العاملى بعد التدوير، حتى أنه بإجراء التحليل الاستكشافى المحدد بثلاثة عوامل باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى كانت قيمة ١٦٣,٣٩ = χ^2 ودرجات الحرية = ٧٥ وهى دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وبقسمة χ^2 / df يتضح أن قيمتها ٢,٢ تقريباً أى أقل من ٣ وهذا يعنى أن النموذج متفق مع بيانات العينة، وهذا عكس ما تم التوصل إليه من نتائج التحليل العاملى التوكيدى حيث أثبت نموذج الاستقلال بعكس سوء مطابقة مع البيانات وهذا عكس ما توصل إليه Middleton & Midgley (1997) حيث أثبت أن نموذج التحليل العاملى التوكيدى حسن مطابقة مع البيانات ولكنهم لم يحددوا الاستقلالية بين الأهداف الثلاثة إذا كانت توجد علاقات بين الأبعاد ولكنهم فسروا ذلك على أساس استقلالية بين الأهداف.

وفى ضوء نتائج التحليل العاملى التوكيدى تبين أن أفضل نموذج هو نموذج العلاقات الارتباطية بين الأهداف الثلاثة وهذا يدعم وجود ارتباطات بين الأهداف الثلاثة وهذا يتفق مع معظم الدراسات فى جدول (١).

وعلى الرغم من أن مطورى نظرية توجه الهدف ميّزوا بين مكونى الأداء – الإقدام والإحجام إلا أن العلاقة الارتباطية بينهم هى موجبة ودالة إحصائياً وهذا ما دعا Elliot (1999) و Smith et al., (2002) إلى ضرورة إعطاء أهمية فى مجال البحث لمعرفة مدى التمايز والاستقلال بين مكونى الأداء الإقدام والإحجام. ولكن حتى بعد أن تم تضمين عناصر بُعدى الأداء فى عامل واحد أثبت النموذج سوء مطابقة للبيانات حيث بلغت قيمة RMSEA = ٠,١٥ ومؤشر AGFI = ٠,٥٦ مما يؤكد على أهمية الاستقلال للمكونين الإقدام والإحجام. ولكن مع تمايز بُعد الإقدام عن بُعد الإحجام والتعامل مع بناء النظرية باعتبار مكون من ثلاثة أبعاد أثبت نموذج التحليل العاملى التوكيدى حسن مطابقة مع بيانات العينة حيث بلغت قيمة مؤشر RMSEA = ٠,٠٥١ ومؤشر AGFI = ٠,٩٥ وهذا يدعم أهمية الاستقلال بين بُعدى الأداء، أى أن قبول نظرية توجه الهدف ثلاثية الأبعاد أفضل من بناءها فى ضوء بُعدين هما التمكن والأداء.

وفى ضوء الطبيعة الهرمية بين بُعدى التمكن والأداء- إقدام، يتضح قبول مبدأ الهرمية بين البُعدين، ولكن ليست فى ضوء التأثيرات التبادلية ولكن التأثير أحادى الاتجاه مع اعتبار أن أهداف الأداء هى سبب لأهداف التمكن، أى إذا كان توجه الفرد أدائى وهو الحصول على درجات مرتفعة فإنه يستلزم أن يتبنى الطالب أهداف التمكن وهو الفهم لمحتوى المقرر الدراسى وهذا يبرر مناداة Harackiewicz et al., (1997) و Wentzel (2000) باحتمالية توافر العلاقة الهرمية بين أبعاد نظرية توجه الهدف.

وبالتالى فإن نتائج الدراسة الحالية أيدت مدخل الارتباطات بين الأهداف الثلاثة وكذلك نموذج العلاقة الهرمية باعتبار أن أهداف الأداء هى سبب لتبنى الأفراد التوجهات التكمنية فى ضوء التحليل العاملى التوكيدى، ولكن يمكن قبول الاستقلالية فى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى.

وفى ضوء ذلك طرح Pintrich (2000) أهمية توافر العامل العام لأبعاد الدافعية، وهذا الطرح تم رفضه تماماً فى ضوء نتائج التحليل العاملى التوكيدى، حيث أثبت نموذج العامل العام سوء مطابقة للنموذج مع البيانات حيث بلغت قيمة مؤشر RMSEA = ٠,٧١ و GFI = ٠,٧١ و AGFI = ٠,٦٢ و ٠,٤٦ = NNFI وهذا يدعم وجهة النظر القائلة بأن نظرية توجه الهدف بناء متعدد الأبعاد وليس أحادى البعد – على الرغم أن نتائج التحليل العاملى الاستكشافى أعطت عامل واحد تشبعت عليه كل عناصر المقياس قبل التدوير.

بالتالى على الباحثين الذين بصدد التعامل مع نظرية توجه الهدف ألا يتعاملوا فى تحليلاتهم فى ضوء الدرجة الكلية للأبعاد الثلاثة، بل لابد من التعامل مع الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة.

الدراسة الحالية نتائجها غير قابلة للتعميم على الإطلاق لأنها أجريت على طلاب الجامعة فى مقرر القياس والتقويم كما أن حجم عينة الدراسة متوسط إلى حد ما فلابد من إجراء الدراسة على عينات أخرى فى مراحل دراسية مختلفة حتى نتأكد من ثبات هذه البنية عبر أعمار زمنية مختلفة وعبر مواد تدريسية مختلفة.

كما أن الدراسة تعانى أن معظم أفراد عينتها من الإناث (٨٨,١%) فهل تتغير نتائج الدراسة الحالية فى حالة ما إذا كانت معظم العينة من الذكور؟

كما أن الدراسة الحالية اعتمدت على دراسة العلاقة السببية من أبعاد التمكن والأداء إقدام فى إطار منهجية تعتمد على جمع البيانات فى ضوء استبيان تم تطبيقه، وكان الأجدر والأفضل هو دراسة السببية فى إطار تجربة حقيقة كما انتهجتها العديد من الدراسات مثل دراسة Elliot & Harachiewicz (1996).

ويجب إعطاء أهمية للدراسات المستقبلية فى مجال نظرية توجه الهدف للطبيعة التفاعلية بين الأبعاد الثلاثة وكيفية حدوث هذا التفاعل فى تأثيره على نواتج التعلم التحصيلية والدافعية.

أخيراً هل تتسم نتائج الدراسة الحالية بالاستقرار إذا ما تم قياس توجهات الأهداف فى بداية دراسة المقرر؟، وهل نتوقع الحصول على بنية لنظرية توجه الهدف كما حدث فى الدراسة الحالية؟ وهل تختلف نتائج الدراسة الحالية إذا تم الاعتماد على قياس توجهات الأهداف نحو العمل المدرسى أو الجامعى ككل؟، وماذا نتوقع لبناء نظرية الهدف فى مناخ تدريس يعتمد فيه المعلم على التنافس بين الطلاب أو مناخ تدريسى يعتمد على التعاون بين الطلاب؟، وهل تختلف بنية نظرية الهدف كما توصلت إليها الدراسة الحالية عن بنيتها فى ميادين مختلفة غير مجال التعلم المدرسى مثل مجال الرياضة أو مجال العمل المؤسسى؟

وإذا كانت الإجابة على التساؤلات السابقة هى بنعم فماذا يكون طبيعة بنية نظرية توجه الهدف، وإذا كانت الإجابة لا بالتالى تضل هذه البنية إلى درجة من التماسك والاستقرار بحيث يصلح أن نطلق عليها مسمى النظرية.

المراجـــع

١- عامر، عبد الناصر السيد (٢٠٠٤). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٥، ١٠٥-١٥٧.

2- Ames, C., & Archer, J.C. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.

3- Barron, K.E., & Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing Multiple Goal Models. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 706-722.

4- Bong, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. Contemporary Educational Psychology, 21, 149-165.

5- Bong, M. (2001). Between and within Domain Relations of Academic Motivation among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task Value, and Achievement goals. Journal of Educational Psychology, 93, 23-34.

6- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gabel, S.L. (2001). Perceptions of Classroom environment, Achievement goals, and Achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 93, 43-54.

7- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. American psychologist, 41, 1040-1048.

8- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.

9- Elliot, A.J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. Educational Psychologist, 34, 169-189.

10- Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.

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

12- Hagen, A.S. (1994, April). Achievement Motivation Processes and the Role of Classroom Context. Paper Presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New orleans.

13- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., & Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of Achievement goals in the college classroom: Maintaining Interest and Making The Grade. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 1284-1295.

14- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M., & Elliot, A.J. (2000). Short term and long term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. Journal of Educational Psychology, 92, 316-330.

15- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., & Elliot, A.J. (2002). Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance from freshman year through Graduation. Journal of Educational Psychology, 94, 562-575.

16- Joreskog, K.G., & Sorbom, D. (1993). Lisrel 8, Structural Equation Modeling with the Simples Command Language. Hill sdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associate.

17- Marsh, H.W. (1994). Sport Motivation Orientations: Beware of The Jingle-Jangle fallacies. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, 365-380.

18- Marsh, H.W., Graven, R.G., Hinkley, J.W. & Debus, R.L. (2003). Evaluation of the Big. Two-factor Theory of Academic Motivation orientations: An Evaluation of Jingle-Jangle fallacies. Multivariate Behavioral Research, 38, 189-224.

19- Middleton, M.J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An unexplored aspect of goal theory. Journal of Educational Psychology, 89, 710-718.

20- Middleton, M.J., & Midgley C. (2002). Beyond Motivation: Middle School Students' Perceptions of Press for Understanding in Math. Contemporary Educational Psychology, 27, 373-391.

21- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and achievement Goals:A further examination. Contemporary Educational Psychology, 26, 61-75.

22- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene A.A. & Newman, D.(1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. Contemporary Educational Psychology, 18, 2-14.

23- Murphy, P.K., & Alexander, P.A. (2000). A Motivation Exploration of Motivation Terminology. Contemporary Educational Psychology, 25, 3-53.

24- Pajares, F., Britner, S.L.,& Valiante, G. (2000). Relation

Between Achievement Goals and Self – Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. Contemporary Educational Psychology, 25, 406-422.

25- Pintrich, P.R., (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on issues in Motivation Terminology, Theory and Research. Contemporary of Educational Psychology. 25. 92-104.

26- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, 95, 667-686.

27- Roedel, T.D., Schraw, G., & Plake, B.S. (1994). Validation of a measure of learning and performance goal orientations. Educational and psychological measurement, 54, 1013-1021.

28- Shih, S.S. & Alexander, J.M. (2000). Interacting Effects of Goal Setting and Self-or other referenced feedback on children's development of self-efficacy and cognitive skill within the taiwanee classroom. Journal of Educational Psychology, 92, 536-543.

29- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating Ego orientation: Relations with task and avoidance orientation. Achievement, self perceptions and anxiety. Journal of Educational Psychology, 89, 71-81.

30- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. British Journal of Educational Psychology, 72, 155-190.

31- Urdan, T.C. (1997). Achievement Goal Theory: Past results,

future directions. In M.L. Maher & P.R. Pintrich (Eds.), Advances in Motivation and achievement (Vol. 10, pp. 99-142). Greenwich, CT: JAI Press.

32- Wentzel K.R. (1991). Social and Academic Goals at School: Motivation and Achievement in Context. In M.L. Maehr & P.R. Intrich (Eds.), Advances in motivation and achievement (Vol.7, pp. 185-212). Greenwixh, CT: JAI Press.

33- Wentzel, K.R. (2000). What is it that I'm Trying to Achieve? Classroom goals from a content perspective. Contemporary Educational Psychology, 25, 105-115.

What is Structure of Goal Orientation Theory: Independence or correlation?

Dr. Abd El Nasser El Sayed Amer

Abstract

The study aimed to recognize the structural validity for goal orientation theory that consist of mastery goals, Approach – performance goals, and avoidance – performance goals. The sample included 159 student enrolled in Ismailia's Education College – Suez Canal University. The sample consists of 123 student in fourth grade undergraduate and 56 in graduate stage. Middleton and Midgley's scale was used to measure goal orientations. The Alpha Coefficient was (0.85) for mastery goals, (0.83) for approach-performance goals, and (0.84) for avoidance – performance goals.

The results demonstrated that Pearson Correlation Coefficient between mastery and approach – performance goals was 0.27 ($P > 0.01$), -0.13 ($P > 0.01$) between mastery and avoidance – performance goals, and 0.29 ($P > 0.01$), between approach and avoidance performance goals. The confirmatory factor Model that reflect the relationships among three goals is the best Model in terms of goodness-fit indexes (RMSEA = 0.05, AGFI = 0.94, CFI = 0.97). The confirmatory factor Model that reflect the independence between three goals demonstrated badness-fit. (RMSEA = 0.14, AGFI = 0.82, CFI = 0.82). The hierarichal Model when the approach-performance is independent and mastery goals is dependent reflect goodness of fit to sample date (RMSEA = 0.08, AGFI = 0.91, CFI = 0.94).

Generally the study don't support the independence among three goals and assert the relationship among them in term of confirmatory factor analysis. Finally the result supported the hierarichal nature between mastery and approach – performance goals especially when we consider approach-performance the cause and mastery goals the result. The results also supported the multidimensional nature of the theory.