الآداب للدراسات النفسية والتربوية | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد الثامن 8
ديسمبر 2020

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة

منحى التنبؤ وتحليل التجمعات

د. ربيع عبده أحمد رشوان*

rrshoan@qu.edu.sa

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على نسب شيوع أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة، والفروق في هذه المتغيرات باختلاف متغيري النوع والتخصص الأكاديمي والتفاعلات المشتركة بينهما، كما هدف إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية أهداف الإنجاز، ومدى إمكانية تحديد البروفيلات التي تميز طلاب الجامعة في متغيرات البحث، وبلغ عدد المشاركين 540 طالبًا وطالبة من طلاب جامعة جنوب الوادي، طُبّق عليهم مقياس توجهات الأهداف، ومقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من إعداد Pekrun وآخرين، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت نتائج البحث إلى أن أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة هي الأكثر شيوعًا بين الطلاب، وأن انفعال الفخر كان أكثر الانفعالات شيوعًا، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متغيرات البحث راجعة لاختلاف متغيري النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما، عدا أهداف الإقدام المعتمدة على الذات؛ فكانت الفروق لصالح الإناث، أما بالنسبة إلى التخصص فكانت هناك فروق دالة في القلق لصالح التخصصات الأدبية، وأشارت النتائج أيضًا إلى إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية ببريدة - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

بالتحصيل بمعلومية أهداف الإنجاز، كما أظهرت النتائج وجود تجمعين يمكن من خلالهما تمييز المشاركين في البحث، تم تسمية التجمع الأول الإحجاميين أصحاب الانفعالات السلبية، والثاني الإقداميين أصحاب الانفعالات الإيجابية.

الكلمات المفتاحية: أهداف الإنجاز؛ النموذج السداسي؛ الانفعالات التحصيلية؛ تحليل التجمعات؛ تحليل الانحدار.

Achievement-Related Emotions and its Relationships with Achievement Goals Orientations "The Hexagon model" among University Students: Using Predictions and Cluster Analysis

Dr. Rabie Abdo Ahmed Rashwan *
rrshoan@qu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed at identifying commonality percentages of achievement goals "the hexagon model" and achievement-related emotions of university students and the differences in the variables due to gender, major and their interactions, and exploring the possibility of predicting achievement-related emotions by achievement goals. The results revealed that task/approach goals are the most common among students whereas pride was the most common achievement-related emotion, and there are no statistical significant differences in the study variables due to gender, major and their interactions except for self/approach goals that were statistically significant in favor of females and in anxiety for literary major students.

Keywords: Achievement Goals, The Sixth Model, Achievement-related emotions, predictions, cluster analysis.

*Associate Prof. of Educational Psychology Faculty of Education, Buraidah, Qassim University, Saudi Arabia.

مقدمة:

يُعد الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين والعوامل المرتبطة به أحد أهم الموضوعات التي نالت -وستظل تنال- اهتمام العديد من الباحثين التربويين؛ حيث إن دراسة هذه العوامل تسهم في التوصل لنواتج التعلم المنشودة. وتمثل فئة طلاب الجامعة شريحة كبيرة من المتعلمين، ومن ثم فإن دراسة الانفعالات المرتبطة بتحصيلهم والمتغيرات المرتبطة بها قد حظيت باهتمام العديد من الدراسات الحديثة في مجال علم النفس التربوي.

وبدأ الاهتمام بدراسة الانفعالات الإيجابية وعلاقتها بالتعلم والأداء الأكاديمي مع بداية ظهور علم النفس الإيجابي على يد سليجمان وزملائه .Seligman et al في بدايات القرن الحادي والعشرين، فحتى وقت قريب كانت هناك ندرة واضحة في الاهتمام بعلاقة الخبرات الانفعالية بالتعلم والإنجاز الأكاديمي في الدراسات والبحوث التربوية، وبصفة خاصة الانفعالات الإيجابية Positive emotions كالاستمتاع بالتعلم، والفخر، والأمل، حيث كان تركيز معظم الدراسات والبحوث على الانفعالات السلبية Negative emotions كالقلق بصفة عامة، وقلق الاختبار بصفة خاصة (Acee et al., 2010, 17; Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2008, 10; Mega, Ronconi, & Beni, 2014, 121; Yamac, 2014, 150).

وتُعد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل Achievement-related Emotions -في الوقت الحالي- أحد أهم المتغيرات في الدراسات والبحوث المهتمة بالجوانب الوجدانية في السياق الأكاديمي؛ وذلك من منطلق أن الطلاب يمرون بالعديد من الانفعالات أثناء التواجد في قاعات الدراسة، وأثناء أداء الواجبات المنزلية، والاختبارات الشهرية والفصلية والنهائية، وأن هذه الانفعالات تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى الأداء (Artino & Jones, 2012, 170; Huang, 2011, 379-380; Peterson, Brown, & Jun, 2015, 82).

ويشير McWhaw and Abrami (2001, 312) إلى أن الطالب ربما يتعلم ولديه مستويات مختلفة من الاهتمام تؤثر على الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم؛ فانفعالات المتعلم المصاحبة

لعملية التعلم تؤثر بعمق في تعلمه وإنجازه وصحته النفسية، وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسات والبحوث التربوية في مجال الإنجاز الأكاديمي والمتغيرات المحددة له اهتمت أكثر بالمتغيرات المعرفية كالذكاء، والانتباه، والذاكرة مقارنة بالمتغيرات غير المعرفية بما فيها الجوانب الانفعالية، ويُستثنى من ذلك البحوث والدراسات التي تناولت علاقة قلق الاختبار بالإنجاز الأكاديمي، فهناك ندرة في الاهتمام بالانفعالات الأخرى مثل: متعة التعلم، والأمل، والخجل، والغضب، والشعور بالخزي، واليأس، والفخر، وعلاقة تلك الانفعالات بالأداء الأكاديمي. ويؤكد Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2012, 259) أن انفعالات المتعلم بصفة عامة تؤثر في معدل الجهد المبذول، والدافعية للتعلم، واستراتيجيات التعلم حتى ولو لم يكن الطالب على وعي بذلك التأثير.

ويوجد أيضًا اهتمام متنام بدراسة الانفعالات المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية، حيث كان التركيز في بدايته منصبًا على دراسة الانفعالات المرتبطة بالنواتج الأكاديمية، وتعد البيئة الثقافية وما تؤكد عليه من معايير للكفاءة في المجال الأكاديمي من أهم محددات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (Artino & Jones, 2012, 173; Heidig, Muller, & Reichelt, 2015, 81; Pekrun, 2017, 215; Pekrun & Stephen, 2010, 238, 240-241)؛ ومن هنا تتضح الحاجة الماسة للدراسات التي تهدف إلى الكشف عن مستوى هذه الانفعالات والعوامل المؤثرة فيها في البيئات الثقافية المختلفة.

وتمثل توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientations التي يتبناها المتعلمون في سياقات التعلم أحد أهم المتغيرات التي ربما لها تأثير على انفعالاتهم، وخاصة تلك المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي. وقد مرت هذه التوجهات بعدة نماذج من النموذج الثنائي (إتقان/ أداء) حتى النموذج السداسي الذي يتبناه البحث الحالي؛ ومن هنا فالبحث الحالي يُعد محاولة للتعرف على علاقة الانفعالات التحصيلية بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة باستخدام التنبؤ وتحليل التجمعات.

مشكلة البحث:

يُعد الاهتمام بدراسة الجوانب الانفعالية وتأثيرها على نواتج التعلم من أولويات الباحثين التربويين في الآونة الأخيرة؛ نظرًا لتعدد الدراسات التي اهتمت بالجوانب المعرفية مقارنة بالجوانب الانفعالية التي لم تحظَ بنفس القدر من اهتمام الباحثين على المستويين الإقليمي والدولي.

ويؤكد Peterson et al. (2015, 85) وكذلك Sanchez-Rosas and Furlan (2017, 70) أن الدراسات التي تحاول التوصل لفهم متكامل Integrated وأكثر عمقًا للانفعالات التحصيلية تُعد نادرة جدًا مقارنة بالدراسات التي تناولت هذه الانفعالات بشكل منفرد (كل انفعال على حدة)؛ وكذلك يؤكد Mega et al. (2014, 127) أن هناك ندرة في الدراسات التي تحاول إحداث نوع من التكامل بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل والجوانب الدافعية والمعرفية المؤثرة في التعلم الأكاديمي.

فمن منظور نموذج القيمة - الضبط للانفعالات التحصيلية (سيتم توضيحه فيما بعد) تُعد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل مفهوما متعدد المكونات Multi-Components وأفضل تصور بنائي للانفعالات أن لها بنية هرمية Hierarchical تمثل فيها المكونات الوجدانية والمعرفية والدافعية للانفعالات عوامل من الدرجة الأولى، بينما الانفعالات نفسها تمثل عاملا من الدرجة الثانية (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011, 37)؛ وعلى الرغم من توافر العديد من النتائج التي تؤكد أن انفعالات الفرد تؤثر في مدى واسع من العمليات المعرفية، حيث تستهلك الانفعالات السلبية جزءًا كبيرًا من الطاقة العقلية للفرد بتركيز الانتباه على موضوع الانفعال وعلى الاحتمالات السلبية للنتائج، وهو ما يؤثر سلبًا على العمليات المعرفية عالية الرتبة (حل المشكلات، التذكر، التفكير الاستراتيجي) وعلى جودة الأداء، بينما تُحسّن الانفعالات الإيجابية من مرونة الفرد وقدرته على حل المشكلات (Pekrun & Stephen, 2010, 246-247; Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012, 131; Hagenauer & Hascher, 2014, 20-21; Heidig et al., 2015, 83)؛ وعلى الرغم من هذا كله فإن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت المتغيرات التي تؤثر في تلك الانفعالات وتنبئ عنها.

وفي إطار علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، فعلى الرغم من أهمية دراسة هذه العلاقة فإن الدراسات التي حاولت الربط بينهما تُعد نادرة بصفة عامة (Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas 2014, 115)؛ فمعظم الدراسات التي تناولت علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل تناولت توجهات الأهداف في إطار النموذج الثلاثي أو الرباعي، وهناك ندرة في الدراسات التي تناولتها في إطار النموذج السداسي.

ويذكر Huang (2011, 361) أن نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل توصلت لنتائج متداخلة في كثير منها؛ فإذا كانت الدراسات السابقة توصلت لنتائج أكثر استقرارًا بشأن علاقة توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الثنائي والثلاثي والرباعي بالنواحي الانفعالية والأداء الأكاديمي للمتعلمين، خاصة فيما يتعلق بأهداف الإتقان، الإقدامية وأهداف الأداء الإحجامية، فإن النتائج الخاصة بأهداف الأداء الإقدامية وأهداف الإتقان الإحجامية بها بعض التداخل وعدم الاستقرار (Gillet, Lafreniere, Huyghebaert, & Fouquereau, 2015; Hornstra, Majoor, & Peetsma, 2017; Kohoulat, Dehghani, Kojuri, & Hayat, 2016; Lee, Wormington, Linnenbrink-Garcia, & Roseth, 2017; Ning, 2017; Sanchez-Rosas & Furlan, 2017; Theis & Fisher, 2017).

وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراسات التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لم تتوصل إلى نتائج مستقرة (Johnson & Kestler, 2013, 52; Brondino, Raccanello, & Pasini, 2014, 54; Madigan, Stober & Passfield, 2017, 121)؛ علاوة على ندرة هذه الدراسات، خاصة في البيئة العربية؛ وهو ما يتفق مع تأكيد البعض على ضرورة تناول النموذج السداسي لتوجهات الأهداف بالدراسة؛ للتأكد من صدقه والكشف عن علاقة التوجهات المختلفة بالأداء الأكاديمي (الوطبان، 2013ب، 747)؛ (Hackel, Jones, Carbonneau, & Mueller, 2016, 79; Daivd, 2014, 365)؛ والبحث الحالي يُعد امتدادًا لهذه الجهود، في محاولة للتعرف على إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل من خلال توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي.

ويذكر Pekrun, Elliot, and Maier (2009, 115) أنه على الرغم من التشابه الوظيفي لتوجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل في العديد من الجوانب فإن الأعمال الأكاديمية تتناول هاتين البنيتين بشكل منفصل، وهو ما نتج عنه كم كبير من المعلومات المستقلة بشأن البنيتين، وهو ما تزايد معه عدم الفهم الجيد والعميق لطبيعة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل، هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم الفهم الجيد والعميق للتأثير المشترك لتوجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل على الأداء.

فتوجهات أهداف الإنجاز ليست بنيات منفصلة وإنما تتجمع لتشكّل أنماطا أو بروفيلات فريدة لدى الأفراد، وهو ما يتطلب دراسة توجهات أهداف الإنجاز بصورة كلية للوصول لفهم أكثر دقة للبنية متعددة الأبعاد لتلك الأهداف، وذلك بتبني التحليلات المتمركزة على الأفراد كمنهجية للبحث لتحديد بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز المميزة لهم (Litalien, Morin, & McInerney, 2017, 267; Liu, Wang, Tan, Ee, & Koh, 2009, 91; Hornstra et al., 2017)؛ وهو ما يعد أحد أهداف البحث الحالي، حيث تم استخدام تحليل التجمعات Cluster Analysis في الكشف عن بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل المميزة لطلاب الجامعة.

فعلى الرغم من افتراض التزاوج بين قيمة الهدف (إقدام، إحجام) والقيمة في تحديد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (إيجابية، سلبية) فإن النتائج الإمبريقية لم تدعم هذا الافتراض بصورة مطلقة وإنما تؤيده بصورة جزئية (Brondino et al., 2014, 54)؛ وهو ما يوحي بأن علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل تحتاج إلى دراستها بصورة تجميعية شاملة تأخذ في الحسبان العلاقة بين جميع الأهداف وعدم دراسة العلاقات بين الانفعالات وكل هدف بطريقة منفصلة.

يتضح من العرض السابق ندرة الدراسات السابقة التي تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في علاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز، في إطار النموذج لدى طلاب الجامعة، **ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة للإجابة عن الأسئلة الآتية:**

1. ما انفعالات التحصيل السائدة لدى طلاب الجامعة؟ وهل تختلف هذه الانفعالات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟
2. ما توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب الجامعة؟ وهل تختلف هذه التوجهات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟
3. ما إسهامات توجهات أهداف الإنجاز في التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة عينة البحث الحالي؟
4. ما أنماط (بروفيلات) توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل التي تميز طلاب الجامعة عينة البحث الحالي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. انفعالات التحصيل السائدة لدى طلاب الجامعة، ومدى اختلاف هذه الانفعالات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.
2. توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب الجامعة، ومدى اختلاف هذه التوجهات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.
3. إسهامات توجهات أهداف الإنجاز في التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة عينة البحث.
4. أنماط (بروفيلات) توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل التي تميز طلاب الجامعة عينة البحث الحالي.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من الاعتبارات الآتية:

1. إثراء المكتبة العربية بإطار نظري وافٍ عن بعض المتغيرات الحديثة في علم النفس التربوي والمتمثلة في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي.
2. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بتطوير التعليم الجامعي وبرامج إعداد المعلمين، وذلك بتوجيه الاهتمام بدراسة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، الأمر الذي يسهم في تحسين نواتج تعلمهم.
3. قد تسهم نتائج البحث الحالي في دعم صدق النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز من عدمه في ضوء علاقة هذه الأهداف بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل.
4. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بالعملية التعليمية في معرفة أي توجهات الأهداف أكثر إسهامًا في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وخاصة الإيجابية منها، ومن ثم التركيز عليها ومحاولة تنميتها للتوصل إلى نواتج التعلم المنشودة لديهم.

مصطلحات البحث:

1- الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

يعرفها Pekrun (2006, 317) بأنها "الانفعالات المرتبطة ارتباطًا مباشرًا بأنشطة ونواتج عملية التحصيل"، ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف تعريفًا إجرائيًا للانفعالات التحصيلية" التي تتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد (الطالب/ المعلم) على الأبعاد الفرعية المختلفة للمقياس المستخدم في البحث الحالي.

2- توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي

يعرّفها علي (2015، 131) بأنها "إقدام أو إحجام الفرد (الطالب المعلم) على/عن أداء مهام أكاديمية معينة، اعتمادًا على طبيعة كل مهمة أو متأثرًا بالآخرين ممن حوله أو كنتيجة لمراقبة

ذاته، وبالآتي تظهر ستة توجهات لأهداف الإنجاز (الذات/إقدام، الذات/إحجام، المهمة/إقدام، المهمة/إحجام، الآخرون/إقدام، الآخرون/إحجام)"؛ ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف تعريفًا إجرائيًا لتوجهات أهداف الإنجاز، التي تتحدد بدرجة الفرد (الطالب/ المعلم) على الأبعاد المختلفة للمقياس المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء الإطار النظري للبحث الحالي مع توظيف الدراسات السابقة لخدمة أهدافه:

أولًا: الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

مفهوم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

يعرفها Pekrun and Stephens (2010, 239) وكذلك Artino and Jones (2012, 171) بأنها: الانفعالات التي ترتبط مباشرة بالأنشطة التحصيلية كالمذاكرة أو نواتج التحصيل كالنجاح والفشل، فمعظم الانفعالات المتعلقة بالاستذكار والعمل والمشاركة في الأنشطة الرياضية يمكن اعتبارها انفعالات مرتبطة بالتحصيل؛ لأنها ترتبط بالأنشطة أو النواتج التي يتم الحكم على جودتها وفقًا للمعايير المعتمدة على الكفاءة، ومع ذلك فليست كل الانفعالات التي يمر بها المتعلم في عملية التحصيل انفعالات مرتبطة بالتحصيل، فالتعاطف مع الزملاء بوصفه انفعالا اجتماعيا أثناء التعلم لا يعد ضمن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

ويعرفها Pekrun et al. (2011, 37) وكذلك Pekrun (2017, 215) بأنها: عمليات نفسية متداخلة متعددة الأبعاد لها العديد من المكونات تتمثل في المشاعر الذاتية، المعرفة، الميول، الدافعية، العمليات الفسيولوجية، السلوك؛ ويشير Heidig et al. (2015, 83) إلى أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل تختلف عن النواحي المزاجية في التعلم من حيث الشدة والمدة Intensity and Duration، حيث إن النواحي المزاجية تكون أطول في فترة التأثير وأكثر عمومية، بينما الانفعالات المرتبطة بالتحصيل تتصف بأنها أقصر في فترة التأثير وأكثر نوعية.

نظرية القيمة-الضبط للانفعالات المرتبطة بالتحصيل Control-Value Theory:

افتُرضت هذه النظرية من قبل Pekrun وزملائه في (2006)، وتؤكد على أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يمكن اعتبارهما بمثابة منبئات بالانفعالات الأكاديمية (Hall et al., 2016, 315; Pekrun, 2017, 215)، وحاولت هذه النظرية إحداث نوع من التكامل بين النظريات والنماذج المفترضة للانفعالات بما في ذلك نظرية التوقع والقيمة، ونظرية العزو السببي، والنماذج التي تم افتراضها لتفسير تأثير الانفعالات على الأداء، وذلك بالتركيز على الانفعالات المصاحبة لأنشطة التعلم ونواتجه (Pekrun et al., 2011, 36).

ومن أهم إسهامات هذه النظرية في المجال الأكاديمي تقديم وصف محدد وواضح للانفعالات التحصيلية، وهو ما انعكس إيجابيًا على أدوات القياس في هذا الشأن (Yamac, 2014, 151)؛ وتفترض هذه النظرية أن إدراك الطالب لإمكانية ضبط أنشطة التعلم والتحكم في نواتجها، وكذلك قيمة هذه الأنشطة ونواتجها بالنسبة له يحددان انفعالاته المرتبطة بالتحصيل (Pekrun et al., 2009, 118-119)؛ حيث يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة، مثل الاستمتاع، ويُحدان من الانفعالات السلبية النشطة، مثل الغضب والملل، فاعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التعلم والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها لهذه النواتج يعززان الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالنواتج مثل: الأمل والفخر، وبالعكس، فالاعتقاد بعدم القدرة على التحكم بنواتج التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها لهذه النواتج يعززان ظهور انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج مثل: القلق، واليأس، والخجل (الوطبان، 2013أ، 82)؛ وبمعنى أكثر تحديدًا تفترض نظرية القيمة-الضبط للانفعالات التحصيلية أن معتقدات المتعلم الدافعية ومدركاته عن بيئة التعلم وإمكانياته المعرفية والعوامل البيئية الأخرى تؤثر في تقديرات المتعلم لقيمة موقف التعلم وإمكانية التحكم فيه، الذي ينعكس على انفعالاته التحصيلية وينبئ عن التعلم النهائي ومخرجاته(Marchand & Gutierrez, 2012, 151).

فتقديرات الفرد المعرفية وأحكامه عن موقف التعلم وإمكانية التحكم في النواتج المرغوبة تحدد انفعالات الفرد في موقف التعلم (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012, 191; Hagenauer & Hascher, 2014, 21)؛ ويوضح Pekrun et al. (2009, 116) وأيضًا Heidig et al. (2015, 83) أنه يمكن وصف الانفعالات من خلال بعدين: القيمة (التكافؤ)، والتنشيط Valence and Activation، فبناءً على بُعد القيمة يمكن التمييز بين نوعين من الانفعالات هما: الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية، وبناءً على بُعد التنشيط يمكن التمييز بين الحالة الفسيولوجية النشطة كالإثارة، والحالة غير النشطة كالاسترخاء، وهذان البعدان (القيمة والتنشيط) مستقلان بعضهما عن بعض (متعامدان)؛ فالدرجات المختلفة من المتعة يمكن أن تكون مصاحبة لأي مستوى من التنشيط، وهكذا.

ويمكن وصف الانفعالات المرتبطة بالتحصيل أيضًا في ضوء موضع التركيز، وهنا يمكن الفصل بين عدة مجموعات من الانفعالات في السياقات الأكاديمية، حيث يمكن أن ترتبط الانفعالات المرتبطة بالتحصيل مباشرة بأنشطة التعلم، وكذلك ترتبط بنواتج التعلم كالنجاح والفشل في تحقيق النواتج المستهدفة، ومن هنا نبعت فكرة النموذج ثلاثي الأبعاد للانفعالات التحصيلية بناءً على التفاعل بين بعدي القيمة والتنشيط وبُعد موضع التركيز، ويتضح النموذج كما ذكر في (Artino, Holmboe, & Durning, 2012, 150; Pekrun, 2006, 320; Pekrun & Stephens, (2010, 239; Pekrun, 2017, 216 من خلال الشكل (1):

القيمة	الحالات الإيجابية (السارة)		الحالات السلبية (غير السارة)	
حالة التنشيط / موضع التركيز	نشط	غير نشط	نشط	غير نشط
أنشطة التعلم	المتعة	الاسترخاء	غضب/ إحباط	الملل
النواتج المتوقعة (المأمولة)	الأمل/ السعادة المتوقعة	الارتياح المتوقع	القلق	اليأس
النواتج السابقة (بأثر رجعي)	السعادة/ الفخر/ الامتنان	الاطمئنان/ الارتياح	الخجل/ الغضب	الحزن/ خيبة الأمل

شكل (1): النموذج ثلاثي الأبعاد للانفعالات التحصيلية

ومن أهم افتراضات هذا النموذج أن الانفعالات المرتبطة بأنشطة التعلم لا تقل أهمية وتأثيرًا على الإنجاز الأكاديمي من الانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم (النجاح، الفشل) سواء أكانت النواتج السابقة أم النواتج المتوقعة (Mega et al., 2014, 121)؛ ومن أمثلة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المرتبطة بأنشطة التعلم زيادة مستوى الاستثارة عند المشاركة في مهام جديدة، والملل عند المشاركة في مهام روتينية متكررة، والغضب عند الشعور بأن مطالب المهام غير معقولة وصعبة التحقيق.

فالاستمتاع بالتعلم أو الشعور بالملل من الانفعالات المرتبطة بالأنشطة، بينما الأمل والفخر من الانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم السارة (النجاح)، وفي المقابل القلق واليأس والخجل من الانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم غير السارة (الفشل)، وكذلك من الضروري التمييز بين الانفعالات المرتبطة بالنواتج السابقة كالفخر أو الخجل أو الراحة أو خيبة الأمل، والانفعالات المرتبطة بالنواتج المتوقعة كالأمل أو القلق، وهناك ندرة واضحة في الدراسات التي تناولت الانفعالات المرتبطة بأنشطة التعلم، ومن هنا يجب أن يتم توسيع أجندة البحث في مثل هذه الانفعالات (Artino & Jones, 2012, 173; Brondino et al., 2014, 54; Pekrun & Stephens, 2010, 240; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, 262).

ويُلاحظ من نتائج الدراسات السابقة أن الطلاب يمرون بخبرات انفعالية متنوعة خلال الأداء الأكاديمي، وأن تلك الانفعالات ترتبط بالعديد من المتغيرات ذات الأهمية بالنسبة للتعلم بما في ذلك الإنجاز الأكاديمي، والتنظيم الذاتي للتعلم، ومعتقدات الطلاب عن قيمة التعلم، والقدرة على التحكم في إجراءاته (Hall et al., 2016, 314; Heidig et al., 2015, 83; Mega et al., 2014, 127)؛ فانفعالات المتعلم أثناء التعلم والاستذكار تؤثر على مقدار الجهد المبذول وإستراتيجيات التعلم، فالانفعالات المرتبطة بالتحصيل ترتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والدافعية وبالتنظيم الذاتي، حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة أن الانفعالات الإيجابية تساعد على تركيز الانتباه، واستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم العميقة، ومعدل بذل الجهد،

والتنظيم الذاتي للتعلم، علاوة على زيادة مستوى الدافعية للإنجاز، وبصفة خاصة الدافعية الداخلية، بينما يحدث العكس في حالة الانفعالات السلبية (الوطبان، 2013أ، 78)؛ (Marchand & Gutierrez, 2012, 151; Artino et al., 2012, 152-153; Pekrun, 2017; Peterson et al., 2015, 84; Valiente et al., 2012, 129-130;).

وتوصلت دراسة الوطبان (2013أ) التي هدفت للكشف عن علاقة أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة بالسعودية، إلى أن أهداف الإتقان الإقدامية تنبئ إيجابيًا عن الاستمتاع بعملية التعلم، وسلبيًا عن الملل والخجل والقلق واليأس، بينما تنبئ أهداف الإتقان الإحجامية إيجابيًا عن الملل والخجل والقلق واليأس، وتنبئ أهداف الإتقان الإقدامية وأهداف الأداء الإقدامية إيجابيًا عن الفخر؛ بينما توصلت دراسة Mega et al. (2014) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية يتوسطان تأثير الانفعالات المرتبطة بالتحصيل على الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ وتوصلت دراسة Hall et al. (2016) إلى أن أهداف الإتقان في إطار النموذج الثلاثي تنبئ إيجابيًا عن الاستمتاع بالتعلم والأمل وسلبيًا عن الملل، وأهداف الأداء الإقدامية تنبئ إيجابيًا عن الأمل، بينما تنبئ أهداف الأداء الإحجامية إيجابيًا عن القلق.

كذلك أكدت نتائج دراسة Sanchez-Rosas and Furlan (2017) على أن أهداف الاتقان تنبئ إيجابيًا عن المتعة أثناء الاختبار، بينما تنبئ أهداف الأداء إيجابيًا عن الخجل أثناء الاختبار؛ وقد أكدت نتائج دراسة Kohoulat et al. (2016) أن أهداف الإتقان الإقدامية تنبئ إيجابيًا عن الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الفخر، الأمل)، وسلبيًا عن الانفعالات السلبية (الملل، الغضب)، بينما تنبئ أهداف الإتقان الإحجامية إيجابيًا عن الاستمتاع بالتعلم، وسلبيًا عن الملل، وتنبئ أهداف الأداء الإقدامية إيجابيًا عن الفخر، بينما تنبئ أهداف الأداء الإحجامية إيجابيا عن الخجل والقلق واليأس؛ وعلى عكس النتائج السابقة توصلت نتائج دراسة العيسي (2017) إلى أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لا ترتبط بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ثانيًا: توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي (3×2)

مفهوم توجهات الأهداف:

تعد نظرية توجهات أهداف الإنجاز من أهم النظريات التي تفسر الدافعية بطريقة كيفية (نظريات كيفية للدافعية Qualitative Theories of Motivation)، التي تلقى مزيدًا من الاهتمام، وتركز على السبب وراء اندماج الطلاب في السلوكيات الأكاديمية والغاية من تلك السلوكيات.

ويعرف Sommet and Elliot (2016, 1) توجهات أهداف الإنجاز بأنها التزامات منظمة ذاتيًا Self-Regulatory Commitments تدعم الفرد بتوجهات لتفسير المواقف المرتبطة بالكفاءة والاستجابة لها؛ فهي تمثيلات معرفية مرتكزة على المستقبل (مستقبلية)، توجه السلوك نحو الغايات المرتبطة بالكفاءة، وتظهر في التزام الفرد بها في سلوكه، إما بالإقدام وإما بالإحجام (Hall, Sampasivam, Muis, & Ranellucci, 2016, 314)؛ وتشير كذلك إلى الغايات التي يسعى الطالب إلى تحقيقها من الاندماج في مهام التعلم (McWhaw & Abrami, 2001)؛ فهي أنماط فريدة من المعتقدات ينتج عنها طرق مختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز والاندماج فيها والاستجابة لها (Ames, 1992, 261)؛ فهي غايات مرتبطة بالكفاءة يكافح الفرد لتحقيقها في مواقف الإنجاز (Pekrun et al., 2009, 115; Putwain et al., 2013, 80; Lee et al., 2017, 49).

فالأهداف عبارة عن تمثيلات معرفية لما يحاول الفرد تحقيقه وأسبابه أو غاياته من القيام بالمهمة (Liu et al., 2009, 89)؛ فهي تعكس التوجهات العامة لمواجهة مهام التعلم والاندماج فيها، والتقييم الذاتي للتقدم الأكاديمي، وجودة الأداء، وتركز على إجابة السؤال الذي نصه: "لماذا يحاول الأفراد تحقيق نواتج معينة؟" (Damian, Stoeber, Negru, & Baban, 2014, 961)؛ وهو ما يؤكد على أن توجهات أهداف الإنجاز تعبر عن الأسباب والغايات التي تدفع الفرد للاندماج في سلوكيات الإنجاز، أو الإحجام عنها.

نشأة وتطور نظرية توجهات الأهداف:

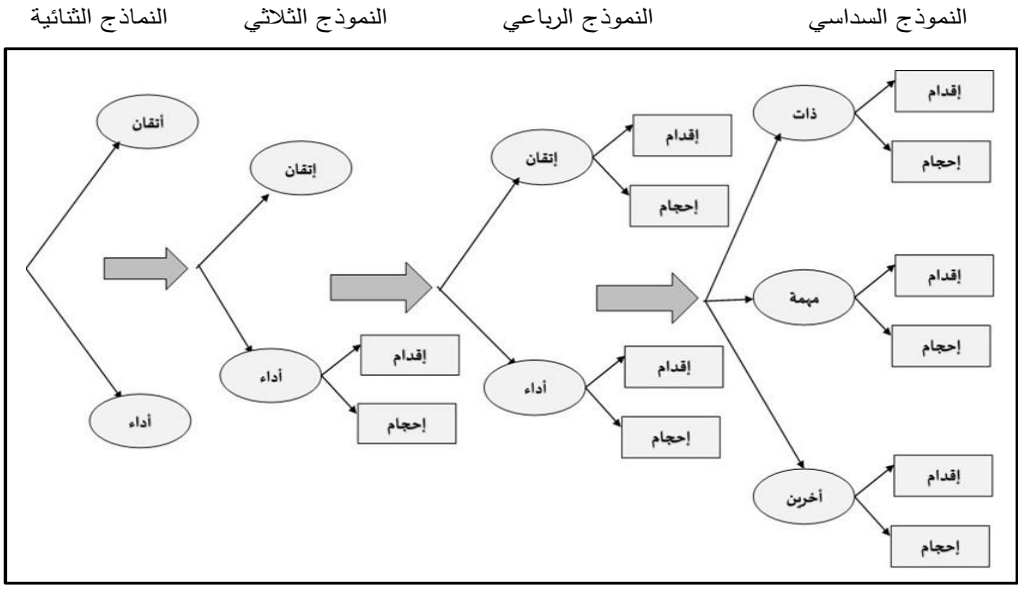
على مدى العقود الثلاثة السابقة هناك اهتمام متنام بدراسة توجهات أهداف الإنجاز وتطبيقاتها في مجال التعلم كأبعاد كيفية لوصف دافعية الإنجاز، وخلال تلك الفترة تم تطوير

العديد من النماذج التي تصف بنية الهدف، بداية من النماذج الثنائية ثم الثلاثية ثم النموذج الرباعي، وأخيرًا النموذج السداسي الذي ظهر في عام (2011) على يد Elliot وزملائه.

إن نظرية توجهات الأهداف -كما يشير Dweck and Leggett (1988)- تتمثل في الاهتمام بكيفية تفكير الطلاب في أنفسهم وفي مهام التعلم وفي الأداء، وطبقًا لهذه النظرية يشار إلى الدافع لإكمال الطلاب لأعمالهم الأكاديمية والاندماج فيها بتوجه الهدف Goal Orientation، ويتمثل الافتراض الرئيسي لنظرية توجهات أهداف الإنجاز في أن مستوى دافعية الطلاب وسلوكهم الأكاديمي يمكن فهمه في ضوء السبب أو الغرض من وراء القيام بالأعمال الأكاديمية والاندماج فيها والغايات التي يحاول الفرد تحقيقها (Bulus, 2011, 541-542; Diseth, 2015, 59; Johnson & Kestler, 2013, 50; Liu, 2015, 53; Lee et al., 2017, 49; Ning, 2017, 424)، فالنماذج المبكرة لتوجهات أهداف الإنجاز التي ظهرت في نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي تم التركيز فيها على معايير تحديد الكفاءة في وصف توجهات أهداف الإنجاز، وفي ضوء ذلك تم تصنيف أهداف الإنجاز إلى نمطين فقط، فيما أُطلق عليه النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز، وفي هذه النماذج تم اعتبار هدف الإنجاز بمثابة الغاية من الاندماج في سلوك الإنجاز، وسُمي الهدف الأول في هذه النماذج بهدف الإتقان، وتكون غاية الفرد هنا تطوير الكفاءة وإتقان مهام التعلم، وتكون معايير الكفاءة هنا معايير ذاتية أو معايير خاصة بالمهمة، والثاني سُمى بهدف الأداء، وتكون غاية الفرد فيه البرهنة على الكفاءة وإظهارها، وغالبًا ما تكون الكفاءة هنا معيارية قائمة على المقارنة مع الآخر (Ames, 1992, 267; David, 2012, 50-52; King, 2016, 190; Theis & Fisher, 2017, 170).

وقد مرت النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز بعدة تطورات حتى ظهر النموذج السداسي على يد Elliot وزملائه في عام 2011م (Elliot et al., 2011; Johnson & Kestler, 2013; Mascret, Elliot & Cury, 2017; Wang, Liu, Sun & Chua, 2017) مرورًا بالنماذج الثلاثية التي تم فيها الفصل بين المكونات الإقدامية والإحجامية لأهداف الأداء، التي يكون فيها معيار الكفاءة

معتمدًا على الآخر، والنموذج الرباعي الذي تم فيه الفصل بين المكونات الإقدامية والإحجامية لأهداف الإتقان، التي يكون فيها معيار الكفاءة معتمدًا على المهام والذات (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014; Lee et al., 2017, 50; Mendez-Gimenez, Cecchini-Estrada, Fernandez-Rio, Mendez-Alonso, & Prieto-Saborit, 2017, 151; Neumeister, Fletcher, & Burney, 2015, 218)، وفي النموذج السداسي تم الفصل بين المهام والذات بجانب الآخر كمعايير للحكم على الكفاءة (David, 2014, 366; Diseth, 2015, 60; Garcia-Romero, 2015, 296; Mascret, Elliot, & Cury, 2015,7-8; Wang et al., 2017, 462)؛ وهو ما يتضح من الشكل (2):



شكل (2): تطور بنية توجهات أهداف الإنجاز (Yang, Taylor, & Cao, 2016, 3)

ففي حالة تبني الطالب لتوجهات أهداف الإتقان نجده يتبنى معايير داخلية للكفاءة، حيث يقارن أداءه بالنسبة للمعايير الذاتية، وفي المقابل في حالة تبني الطالب لأهداف الأداء نجده يتبنى معايير خارجية للأداء، حيث يقارن أداءه بالآخرين، وفي حالة الأهداف الإقدامية (إتقان، أداء)

نجد الفرد يكافح للوصول إلى نواتج إيجابية، بعكس الأهداف الإحجامية التي يكافح الفرد فيها لتجنب النواتج السلبية (Hackel et al., 2016, 74; Yang et al., 2016, 3).

فبعد أن تم التوصل للنموذج الرباعي في (2001)؛ لاحظ Elliot وزملاؤه أن مصطلح الغاية Purpose في وصف توجهات الهدف مصطلح غير دقيق، لأن مصطلح الغاية له دلالتان، هما السبب وراء حدوث الشيء، والثاني يتمثل في النتائج أو النهايات أو الأهداف المرغوبة، بمعنى أن الغايات في وصف توجه الهدف تتضمن بعدين هما السبب وراء الاندماج في السلوك والنتيجة المرغوبة (الهدف) من هذا الاندماج، وفي حالة السبب كبعد للغاية نجد أنه قد يتمثل في تطوير الكفاءة، ويتضمن كذلك إظهار الذات، خاصة في أهداف الأداء، بينما الهدف كبعد للغاية فإنه يركز على الكفاءة بشكل رئيس؛ ولذا ففي النموذج السداسي تم التركيز على الهدف في وصف توجهات أهداف الإنجاز، وبالتحديد الهدف المتعلق بالكفاءة، ومن جانب آخر فهناك ثلاثة معايير للحكم على الكفاءة تتمثل في المَهَمة، الذات، الآخر، وفي النموذج الرباعي لم يتم الفصل بين معياري المهمة والذات في الحكم على الكفاءة في أهداف الإتقان (الوطبان، 2013ب، 728)؛ (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011, 632-633; Mascret et al., 2017, 347; Sommet & Elliot, 2016, 2)؛ ويمكن عرض النموذج السداسي في الشكل (3):

معايير تحديد الكفاءة

		معايير مطلقة (معتمدة على المهمة)	معايير داخل الشخص (معتمدة على الذات)	معايير بين الأشخاص (معتمدة عل الأخر)
القيمة السيكولوجية	إيجابية (إقدام على النجاح)	هدف المهمة/ إقدام	هدف الذات/ إقدام	هدف الأخر/ إقدام
	سلبية (تجنب الفشل)	هدف المهمة/ إحجام	هدف الذات/ إحجام	هدف الأخر/ إحجام

شكل (3): النموذج السداسي (3×2) لتوجهات أهداف الإنجاز (Elliot et al., 2011, 634)

ففي الأهداف المعتمدة على المهمة تستخدم المعايير المطلقة كمرجع للتقييم ومطالب المهمة، ومن هنا تُوصف الكفاءة في مصطلحات جودة العمل وخطئه فيما يتعلق بمتطلبات المهمة؛ بينما الأهداف المعتمدة على الذات تستخدم المعايير داخل الشخص كمرجع للتقييم وتوصف الكفاءة في مصطلحات جودة العمل أو خطئه فيما يتعلق بكيفية أداء الفرد بالنسبة لأدائه السابق، وإمكانية الأداء في المستقبل، بينما الأهداف المعتمدة على الآخر تستخدم فيها معايير المقارنة ومعايير بين الأشخاص كمرجع لتقييم الكفاءة، وهنا توصف الكفاءة في مصطلحات الأداء الجيد أو الخاطئ مقارنة بالآخرين، وبالتحديد يفترض النموذج السداسي ستة توجهات لأهداف الإنجاز (Gillet et al, 2015, 859; Mascret et al. 2015, 8; 2017, 347; Mendez-Yang et al., 2016, 3 Gimenez et al., 2017, 151;) تتمثل في:

1- أهداف المهمة/ إقدام: (أهداف إقدام على المهمة): ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة من خلال مطالب المهمة، كأداء المهمة بشكل صحيح.
2- أهداف المهمة/ إحجام: (أهداف إحجام عن المهمة): ويكون التركيز فيها على تجنب عدم إحراز الكفاءة اعتمادًا على مطالب المهمة، كتجنب أداء المهمة بشكل غير صحيح.
3- أهداف الذات/ إقدام: (أهداف إقدام على الذات): ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة اعتمادًا على معايير داخل الشخص كالأداء بطريقة أفضل من الأداء السابق.
4- أهداف الذات/ إحجام: (أهداف إحجام عن الذات): تركز على تجنب عدم إحراز الكفاءة اعتمادًا على معايير داخل الشخص كتجنب الأداء بطريقة أقل من الأداء السابق.
5- أهداف الآخر/ إقدام: (أهداف إقدام على الآخر): ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة اعتمادًا على الآخرين، كالأداء أفضل من الآخرين.
6- أهداف الآخر/ إحجام: (أهداف إحجام عن الآخر): ويكون التركيز فيها على تجنب عدم إحراز الكفاءة اعتمادًا على الآخرين، كتجنب الأداء بطريقة أسوأ من الآخرين.

ويُلاحظ أن أهداف الآخر/إقدام، وأهداف الآخر/إحجام هي إعادة تسمية لأهداف الأداء الإقدامية وأهداف الأداء الإحجامية، ولكن مع التركيز على المعايير المستخدمة في وصف الكفاءة، وفي أهداف الأداء فإن المعايير هنا هي الآخر (Mascret et el. 2015, 8)؛ كذلك يُلاحظ أن أهداف الإتقان الإقدامية تم فصلها إلى أهداف المهمة/إقدام وأهداف الذات/إقدام، بينما تم تقسيم أهداف الإتقان الإحجامية إلى أهداف المهمة/إحجام وأهداف الذات/إحجام (Johnson & Kestler, 2013, 51)؛ وقد دعمت نتائج الدراسات السابقة الفصل بين المهمة والذات والآخر في وصف أهداف الإنجاز (Mascret et al., 2017, 354; Wang et al., 2017, 466).

وفي إطار النموذج السداسي أكدت دراسة Elliot et al. (2011) على العلاقة التوافقية بين أهداف (مهمة/إقدام) والدافعية الداخلية وفاعلية التعلم، وعلى العلاقة بين أهداف (آخرين/إقدام) والأداء في الاختبار وفاعلية التعلم وأهداف (ذات/ إقدام) مرتبطة بالحيوية داخل بيئة التعلم، بينما أهداف (ذات/ إحجام) ترتبط سلبيًا بالحيوية داخل بيئة التعلم والاستيعاب، واعتبرت أهداف (آخرين/إحجام) أهداف لاتوافقية؛ لعلاقتها السلبية بالأداء في الاختبار والإيجابية بقلق الاختبار وعلاقتها السلبية بالدافعية الداخلية.

وتوصلت دراسة الوطبان (2013ب) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة لا تختلف باختلاف الجنس أو التخصص، وتوصلت دراسة David (2014) أيضًا إلى أن أهداف (المهمة/إقدام) و(الذات/ إقدام) تنبئ إيجابيًا عن الأمل، بينما تنبئ أهداف (المهمة/إحجام) سلبيًا عن قلق الاختبار، وكذلك تنبئ أهداف (الذات/إحجام) سلبيًا عن الأداء في الاختبار لدى طلاب الجامعة الفلبينيين، وهو ما تم اعتباره دليلا على صدق الفصل بين الذات والمهمة كمعايير في تحديد أهداف الإتقان الإقدامية والإحجامية في النموذج السداسي.

كذلك أكدت نتائج دراستي (Wu, 2012; Mascret et al., 2015; Wang et al., 2017) عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي؛ وأكدت نتائج دراسات (Daniels et al., 2009; Pekrun et al., 2009; David, 2014) على التأثير المباشر لتوجهات الهدف على الخبرات الانفعالية للمتعلمين.

ويتضح من نتائج تلك الدراسات أن جميعها تؤكد على أن أهداف الإنجاز في إطار النموذج الثنائي أو الثلاثي أو الرباعي تنبئ عن العديد من النواتج التكيفية وغير التكيفية التي منها الأنماط المختلفة من الانفعالات الأكاديمية، ولكن دراسة توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي وعلاقتها ببعض المتغيرات لم يتم التوصل لنتائج مستقرة بصددها.

كما يتضح من العرض في الإطار النظري أن متغيرات البحث الحالي متمثلة في توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل من المتغيرات ذات الأهمية والجديرة بالدراسة والبحث؛ نظرًا لإسهامها في الأداء الأكاديمي للمتعلمين وغيره من المتغيرات التربوية والنفسية الإيجابية التي تُعد أساسًا لنجاح العملية التعليمية، حيث اتضح من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم توظيفها أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز، وأن معظم الدراسات تناولتها كتوجهات مستقلة، لكل منها تأثير مستقل وأغفلت فكرة أن من هذه التوجهات ما قد يكون له تأثيرات سلبية أو إيجابية على غيره من التوجهات، وهو ما يحاول البحث الحالي التحقق منه؛ بتوظيف الأساليب الإحصائية المناسبة.

فروض البحث:

تم صياغة فروض البحث في ضوء مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة، وتمثلت هذه الفروض في الآتي:

1. توجد فروق دالة إحصائيًا في نسب شيوع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة لدى طلاب الجامعة، ولا تختلف هذه الانفعالات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.
2. توجد فروق دالة إحصائيًا في نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز المختلفة لدى طلاب الجامعة، ولا تختلف هذه التوجهات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.
3. يمكن التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة من خلال توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي.

4. يتميز طلاب الجامعة عينة البحث الحالي بأنماط (بروفيلات) مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج البحث

تم الاعتماد على المنهج الوصفي في اختبار صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته المختلفة.

ثانيًا: حدود البحث

تتحدد نتائج البحث الحالي في ضوء الآتي:

- **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2017).
- **الحدود المكانية:** جامعة جنوب الوادي بقنا، جمهورية مصر العربية.
- **الحدود البشرية:** طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- **الحدود الموضوعية:** الاقتصار على تناول علاقة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي.

ثالثًا: عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث من 200 طالب وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2017م)، تتراوح أعمارهم بين 21 و23 سنة، بمتوسط عمري قدره 21.081 سنة، وانحراف معياري قدره 0.538 سنة، منهم 167 طالبة، بنسبة 83.5%، و33 طالبًا، بنسبة 16.5%.

رابعًا: المشاركون في عينة البحث الأساسية

تكون المشاركون في عينة البحث الأساسية من 540 طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2017م، وهو ما

يعادل تقريبًا نسبة (25%) من عدد طلاب الكلية، تراوحت أعمارهم بين 21 و23 سنة بمتوسط عمري قدره 21.854 سنة، وانحراف معياري قدره 0.534 سنة، ويوضح الجدول (1) توزيع المشاركين عينة البحث في ضوء النوع والتخصص:

الجدول (1): توزيع المشاركين عينة البحث في ضوء النوع والتخصص

النوع	التخصصات الأدبية	التخصصات العلمية	المجموع
ذكور	62	35	97
إناث	267	176	443
المجموع	329	211	540

خامسًا: أدوات البحث

1- مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

أعد هذا المقياس في الأصل .Pekrun et al في 2002، 2011 والمقياس في نسخته الأجنبية يتضمن ثلاثة أجزاء، يختص الأول منها بالانفعالات خلال حضور المحاضرات في الجامعة، والثاني يختص بالانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، والثالث يختص بالانفعالات المرتبطة بالاختبارات، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في العديد من الدراسات (Pekrun et al., 2011, 36)؛ وقام الوطبان في (2013أ) بترجمة الجزء الأول ونقله إلى العربية، وهو المرتبط بالانفعالات خلال المحاضرات، وتم تقنينه على طلاب الجامعة في البيئة السعودية، وفي البحث الحالي تم استخدام الجزء الأول من المقياس، والخاص بالانفعالات خلال حضور المحاضرات بعد التأكد من مناسبته للتطبيق على طلاب الجامعة في البيئة المصرية.

ويتألف المقياس من 42 عبارة، موزعة على سبعة انفعالات تتمثل في الاستمتاع (4) عبارات، الخجل (9) عبارات، الغضب (5) عبارات، الفخر (5) عبارات، القلق (5) عبارات، الملل (10) عبارات، اليأس (4) عبارات، وتتم الاستجابة لعبارات المقياس بالاختيار من بين خمسة

اختيارات تبدأ بموافق بشدة، وتنتهي بغير موافق بشدة، لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وقد تأكد معد المقياس من صدقه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ومن ثبات درجاته باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ.

الكفاءة السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

صدق بنود المقياس:

تم التأكد من صدق بنود المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، فبعد أن تم تحديد النموذج المفترض للمقياس والذي يتكون من سبعة عوامل كامنة تمثل الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة بينها علاقات ارتباطية، تم التحليل بطريقة الاحتمال الأقصى ML باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS v. 21.0 فكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة بالجدول (2):

الجدول (2): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

AGFI	*GFI*	x^2/df	*df*	x^2
0.967	0.971	2.023	798	1614.604
RMSEA	*CFI*	*TLI*	*IFI*	*NFI*
0.032	0.977	0.975	0.980	0.964

يتضح من الجدول (2) أن النموذج المفترض لمقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، حيث كانت النسبة بين كا^2 ودرجات الحرية أقل من 2 وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس *TLI*) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح- وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من 0.05 وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس الحالي؛ وكانت جميع الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات المقياس على أبعادها المفترضة أعلى من الحد

الأدنى المقبول لها (0.3) وهو ما يؤكد أن عبارات المقياس لها تشبعات دالة على سبعة أبعاد، هي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من اتساق عبارات المقياس وتجانسها فيما بينها بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فتراوحت معاملات الارتباط بين 0.444 و0.849 وهو ما يؤكد أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد وتماسكها فيما بينها.

ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بالجدول (3):

الجدول (3): معاملات ثبات درجات مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

الاستمتاع	الخجل	الغضب	الفخر	القلق	الملل	اليأس
0.736	0.839	0.641	0.691	0.714	0.917	0.699

يتضح من الجدول (3) أن لأبعاد مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل معاملات ثبات درجات مقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ومطمئنة وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

2- مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي

تم إعداد هذا المقياس من قبل علي (2015) لقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي، وتكون المقياس في صورته النهائية من 30 عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسة هي: مهمة/إقدام، مهمة/ إحجام، ذات/إقدام، ذات/ إحجام، آخرون/إقدام، آخرون/ إحجام، بواقع 5 عبارات لكل بعد من أبعاد المقياس.

تضمنت فئات الاستجابة على النسخة الأصلية للمقياس ثلاثة بدائل للاستجابة، ولكن تم تعديلها لتصبح خمس (فئات)، حيث إن التدريج الخماسي لفئات الاستجابة أفضل من الثلاثي فيما يرتبط بقيم معاملات ثبات الدرجات، كما تم تغيير عبارة "قاعة أستاذ المقرر" إلى "قاعة المحاضرات" في مفردتين من مفردات المقياس رقم 5 (آخرون/ إحجام)، ورقم 8 (آخرون/إقدام).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تأكد مُعد المقياس من صدق بنوده عن طريق صدق المحكمين وصدق التمييز، بينما تم التأكد من ثبات درجاته عن طريق ثبات درجات التجزئة النصفية وباستخدام معاملات ثبات درجات ألفا كرونباخ، وعلى الرغم من أن مُعد المقياس اعتبر أن هناك درجة كلية للمقياس فإن الباحث لم يتوصل لدراسات سابقة تتعامل مع الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز.

أما في البحث الحالي فقد تم التأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس كالآتي:

صدق بنود المقياس:

تم التأكد من صدق بنود المقياس الحالي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، حيث تم تحديد النموذج المفترض للمقياس والذي يتكون من ستة عوامل كامنة بينها علاقة ارتباطية ولا يوجد عامل كامن عام، وبعد افتراض النموذج وتحديد مؤشرات كل عامل كامن (عبارات) من العوامل الستة تم التحليل بطريقة الاحتمال الأقصى ML باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS V. 21 (Arbuckle, 2012)؛ فكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة بالجدول (4):

الجدول (4): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

AGFI	*GFI*	x^2/df	*Df*	x^2
0.983	0.988	1.748	390	681.627
RMSEA	*CFI*	*TLI*	*IFI*	*NFI*
0.041	0.953	0.936	0.956	0.918

يتضح من جدول (4) أن النموذج المفترض لمقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، حيث كانت النسبة بين كا^2 ودرجات الحرية أقل من 2 وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس *TLI*) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح- وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من 0.05 وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الحالي، وكانت الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لجميع العبارات على أبعادها المفترضة أعلى من الحد الأدنى المقبول لها (0.3)، وهو ما يؤكد أن عبارات المقياس تتشبع على ستة أبعاد، هي توجهات أهداف الإنجاز المختلفة.

الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من تجانس عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز في كل بعد من أبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فتراوحت معاملات الاتساق بين 0.336 و0.827 وهو ما يؤكد أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد وتماسكها فيما بينها.

ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز المختلفة باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بالجدول (5):

الجدول (5): معاملات ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

إقدام/مهمة	إحجام/مهمة	إقدام/آخرون	إحجام/آخرون	إقدام/ ذات	إحجام/ ذات
0.614	0.812	0.725	0.749	0.822	0.685

يتضح من جدول (5) أن للمقياس معاملات ثبات درجات مقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ومطمئنة وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

- اختبار "ت" للعينة الواحدة One Sample T-Test والمقارنة بين النسب المرتبطة وتحليل التباين العاملي (2×2) في التحقق من مدى صحة الفروض الأول والثاني؛ وكذلك تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الخطوات المتتابعة Stepwise في التحقق من مدى صحة الفرض الثالث، وتحليل التجمعات Cluster Analysis بطريقة متوسط التجمعات K-means Cluster Analysis واختبار "ت" للعينات المستقلة Independent sample T-Test في التحقق من مدى صحة الفرض الرابع، وذلك بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS V.22.

نتائج البحث وتفسيراتها:

أولًا: نتائج الفرض الأول وتفسيراتها

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا في نسب شيوع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة لدى طلاب الجامعة، ولا تختلف هذه الانفعالات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحديد درجة القطع الفاصلة بين المستوى المرتفع والمستوى العادي في كل انفعال من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بأنها (عدد العبارات×3.4) حيث تمثل الدرجة 3.4 الحد الأدنى لفئة الاستجابة "تنطبق" (تمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من 3.4 إلى 4.2 بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل)، وتم تحديد عدد الطلاب المرتفعين في كل انفعال من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لتحديد نسبة شيوع كل انفعال لدى الطلاب عينة البحث، وتم بعد ذلك المقارنة بين نسب شيوع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة باستخدام معادلة دلالة الفروق بين النسب المستقلة فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول(6):

الجدول (6): نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب عينة البحث ودلالة الفروق بين تلك النسب

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	الشيوع			الاستمتاع (%50.74)	الخجل (%23.70)	الغضب (%24.81)	الفخر (%82.59)	القلق (%28.15)	الملل (%19.44)
	درجة القطع	العدد	النسبة						
الاستمتاع	13.6	274	%50.74						
الخجل	30.6	128	%23.70	**9.574					
الغضب	17	134	%24.81	**9.120	0.426				
الفخر	17	446	%82.59	**11.795	**24.019	**23.361			
القلق	17	152	%28.15	**7.806	1.671	1.245	**21.505		
الملل	34	105	%19.44	**11.407	1.704	*2.130	**26.775	**3.379	
اليأس	13.6	38	%7.04	**18.08	**7.801	**8.226	**38.381	**9.481	**6.115

يتضح من الجدول (6) أن:

- انفعال الفخر كان أعلى الانفعالات شيوعًا لدى الطلاب عينة البحث، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين نسبة انتشار انفعال الفخر ونسب انتشار باقي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، يليه انفعال الاستمتاع الذي كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين نسبة انتشاره وبين نسب انتشار باقي الانفعالات.
- يمكن اعتبار انفعالات القلق والغضب والخجل على التوالي انفعالات من الدرجة الثانية من حيث نسبة الانتشار، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين نسب انتشار هذه الانفعالات وانفعالي الملل واليأس، يليها انفعال الملل الذي كانت الفروق بين نسبة انتشاره ونسبة انتشار انفعال اليأس فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد أن انفعال اليأس أقل الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من حيث نسبة الانتشار.

وللكشف عن دلالة الفروق في الانفعالات المختلفة المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب عينة البحث باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما، تم استخدام تحليل التباين العاملي (2×2)، وقبل عرض نتائجه يعرض الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب عينة البحث على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

الجدول (7): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) للانفعالات التحصيلية وفقًا للنوع والتخصص

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	التخصص	النوع				العينة ككل	
		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
الاستمتاع	أدبي	13.919	2.977	13.154	3.151	13.298	3.129
	علمي	13.200	2.998	13.506	2.865	13.455	2.882
	العينة ككل	13.659	2.989	13.294	3.042	13.359	3.033
الخجل	أدبي	24.371	7.920	25.910	7.073	25.620	7.253
	علمي	23.714	5.464	24.648	7.175	24.493	6.918
	العينة ككل	24.134	7.109	25.409	7.133	25.179	7.139
الغضب	أدبي	14.081	3.413	14.008	3.301	14.021	3.317
	علمي	13.114	3.496	13.739	3.401	13.635	3.416
	العينة ككل	13.732	3.457	13.901	3.339	13.870	3.368
الفخر	أدبي	19.048	3.175	19.247	2.975	19.209	3.009
	علمي	18.257	2.694	19.097	2.735	18.957	2.740
	العينة ككل	18.763	3.019	19.187	2.879	19.111	2.907
القلق	أدبي	14.758	3.878	15.232	3.712	15.143	3.743
	علمي	13.314	2.731	14.165	2.900	14.024	2.884
	العينة ككل	14.237	3.561	14.808	3.449	14.706	3.473
الملل	أدبي	26.790	8.522	26.071	7.792	26.207	7.926
	علمي	24.314	6.969	25.233	7.772	25.081	7.637

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	التخصص	النوع				العينة ككل	
		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
	العينة ككل	25.897	8.049	25.738	7.786	25.767	7.827
اليأس	أدبي	9.371	2.818	9.543	2.622	9.511	2.656
	علمي	9.743	3.284	9.574	2.844	9.602	2.913
	العينة ككل	9.505	2.983	9.555	2.709	9.546	2.757

ويوضح الجدول (8) نتائج استخدام تحليل التباين العاملي (2×2) كالآتي:

الجدول (8): دلالة الفروق في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في ضوء النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
الاستمتاع	النوع	3.911	1	3.911	0.426	لا يوجد
	التخصص	2.491	1	2.491	0.271	لا يوجد
	النوع×التخصص	21.210	1	21.20	2.309	لا يوجد
	الخطأ	4922.895	536	9.185		
الخجل	النوع	112.949	1	112.949	2.229	لا يوجد
	التخصص	68.040	1	68.040	1.343	لا يوجد
	النوع×التخصص	6.778	1	6.778	0.134	لا يوجد
	الخطأ	27159.612	536	50.671		
الغضب	النوع	5.613	1	5.613	0.497	لا يوجد
	التخصص	28.188	1	28.188	2.498	لا يوجد
	النوع×التخصص	8.988	1	8.988	0.797	لا يوجد
	الخطأ	60.48.102	536	11.284		
الفخر	النوع	19.915	1	19.915	2.359	لا يوجد

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
	التخصص	16.389	1	16.389	1.941	لا يوجد
	النوع×التخصص	7.583	1	7.583	0.898	لا يوجد
	الخطأ	4524.584	536	8.441		
القلق	النوع	32.417	1	32.417	2.754	لا يوجد
	التخصص	116.506	1	116.506	**9.899	0.02
	النوع×التخصص	2.617	1	2.617	0.222	لا يوجد
	الخطأ	6308.738	536	11.770		
الملل	النوع	0.735	1	0.735	0.012	لا يوجد
	التخصص	202.932	1	202.932	3.316	لا يوجد
	النوع×التخصص	49.559	1	493.559	0.810	لا يوجد
	الخطأ	32802.914	536	61.199		
اليأس	النوع	0.001	1	0.001	0.000	لا يوجد
	التخصص	2.996	1	2.996	0.392	لا يوجد
	النوع×التخصص	2.149	1	2.149	0.281	لا يوجد
	الخطأ	4094.448	536	7.639		

يتضح من الجدول (8) أنه:

- **بالنسبة إلى تأثير النوع**: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل راجعة لاختلاف النوع لدى الطلاب عينة البحث.
- **بالنسبة إلى تأثير التخصص**: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل راجعة لاختلاف التخصص لدى الطلاب عينة البحث، ما عدا انفعال القلق فقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 وكانت الفروق لصالح التخصصات الأدبية (متوسط= 15.143)، بمعنى أن التخصصات العلمية (متوسط =14.024) أقل في انفعال القلق من التخصصات الأدبية.

- **بالنسبة إلى تأثير التفاعل بين النوع والتخصص:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل راجعة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص لدى الطلاب عينة البحث.

ويمكن تفسير النتائج الحالية والخاصة بشيوع انفعالات الاستمتاع بالتعلم والفخر وانخفاض نسب شيوع انفعالات اليأس والقلق والخجل والغضب في ضوء افتراضات نظرية القيمة-الضبط للانفعالات التحصيلية (Lichtenfeld et al. (2012, 191؛ فوصول الطالب إلى السنة النهائية من سنوات الدراسة يكسب الطالب اعتقادا بإمكانية السيطرة على نواتج التعلم، وأن النتائج المرغوب تحقيقها يمكن الوصول إليها في ضوء إمكانيات المتعلم وما اعتاد عليه من استراتيجيات ومهارات استذكار خلال سنوات الدراسة السابقة، كذلك في السنوات الأخيرة من الدراسة الجامعية تكون لأنشطة التعلم قيمة إيجابية كبيرة لدى الطالب، والتي تتمثل في أهمية هذه الأنشطة بالنسبة للتخرج أو تطوير الذات.

أما زيادة انفعال القلق لدى طلاب التخصصات الأدبية عنه لدى طلاب التخصصات العلمية فمرجعية هذا الاختلاف قد تتمثل في طبيعة التخصص، ففي التخصصات العلمية يتزايد الاهتمام بالمحاضرات العملية في السنوات الأخيرة ويتحدد نجاح الفرد أو فشله في ضوء الأنشطة العلمية داخل المعمل، وهنا تكون نتائج التعلم محددة تمامًا ومعايير الحكم على الكفاءة واضحة في ذهن الطالب، بعكس طلاب التخصصات الأدبية التي تعتمد فيها معايير الكفاءة على انطباعات القائم بالتدريس وتكون فيها المعايير غير محددة بدرجة كبيرة والذي يزيد معه مستوى القلق نوعًا ما؛ فمن أهم افتراضات نظرية القيمة-الضبط ما يشير إليه Pekrun (2006, 325) وكذلك Pekrun (2017, 219) من أن خصائص بيئة التعلم وما تحمله من معلومات عن إمكانية الضبط الذاتي لنواتج التعلم وقيمة مهام التعلم التي يتعرض لها الطالب تمثل محددات للانفعالات التحصيلية، ومن أهم مكونات بيئة التعلم المسئولة عن ذلك جودة التدريس، ودعم الاستقلالية، وبنية الهدف، وتوقعات الآخرين عن إنجاز الطالب، ومعنى التعلم السائد في البيئة الثقافية ونظم

التقويم والامتحانات والبيئة الاجتماعية، فلتلك المتغيرات دور كبير في تحديد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وفي حالة تشابه تلك الظروف بالنسبة إلى جميع المتعلمين يمكن تفسير عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث، والتخصصات العلمية والأدبية في معظم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Brondino et al. (2014) التي أكدت نتائجها أن الفخر والاستمتاع من أعلى الانفعالات انتشارًا بين طلاب الجامعة الإيطاليين، بينما انفعالات اليأس والخجل والغضب من أقل الانفعالات شيوعًا؛ كذلك تتشابه مع نتائج دراسة Putwain et al. (2013) التي أكدت أن الفخر، والاستمتاع، والأمل، على الترتيب من أعلى الانفعالات شيوعًا لدى طلاب الجامعة، بينما انفعالات الغضب، واليأس، والملل، على الترتيب من أقل الانفعالات شيوعًا لديهم؛ كذلك تتفق مع نتائج دراسة العيسي (2017) التي أكدت أن انفعالات الفخر والاستمتاع من أكثر الانفعالات الشائعة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأقل الانفعالات شيوعًا: اليأس، والخجل، والقلق.

وتختلف النتائج الحالية عن نتائج دراسة Pekrun et al. (2011) التي أكدت أن الإناث أعلى من الذكور في انفعال الاستمتاع بالتعلم، وأقل غضبًا، وأعلى في القلق وأقل في انفعال الأمل، بينما تؤكد النتائج الحالية عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل؛ كذلك تختلف عن نتائج دراسة Yamac (2014) التي أكدت على أن الذكور أعلى في انفعال الملل، والإناث أعلى في انفعال الاستمتاع بالتعلم من الذكور من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير اختلاف نتائج البحث الحالي عن نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير النوع على الانفعالات الأكاديمية في ضوء التأكيد على أن هذه الانفعالات تتأثر بالبيئة الثقافية وببيئة التعلم، وهو ما يتفق مع ما أكدت عليه نتائج دراسة Lichtenfeld et al. (2012) حيث اختلفت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في بيئة التعلم الفردية عنها في البيئة الجماعية.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني وتفسيراتها

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا في نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز المختلفة لدى طلاب الجامعة، ولا تختلف هذه التوجهات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحديد درجة القطع الفاصلة بين المستوى المرتفع والمستوى العادي في كل هدف من أهداف الإنجاز بأنها (5×3.4 = 17)؛ حيث إن كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز يتضمن 5 عبارات، والدرجة 3.4 تمثل الحد الأدنى لفئة الاستجابة "تنطبق" (تمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من 3.4 إلى 4.2 بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل) وتم تحديد عدد الطلاب في كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز لتحديد نسبة شيوع كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب عينة البحث، وتم بعد ذلك المقارنة بين نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز باستخدام معادلة دلالة الفروق بين النسب المستقلة؛ فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (9):

الجدول (9): نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب عينة البحث ودلالة الفروق بين تلك النسب

توجهات أهداف الإنجاز	الشيوع		مهمة/ إقدام (%69.81)	آخرون/ إقدام (%15.19)	ذات/ إقدام (%65.56)	مهمة/ إحجام (%35.74)	آخرون/ إحجام (%58.15)
	العدد	النسبة					
مهمة/ إقدام	377	%69.81					
آخرون/ إقدام	82	%15.19	21.799**				
ذات/ إقدام	354	%65.56	1.495	19.673**			
مهمة/ إحجام	193	%35.74	11.929**	7.989**	10.268**		
آخرون/ إحجام	314	%58.15	4.021**	16.379**	2.514*	7.572**	
ذات/إحجام	214	%39.63	10.455**	9.375**	8.836**	1.320	6.195**

يتضح من الجدول (9) أن:

- توجهات أهداف الإنجاز الأكثر شيوعًا لدى الطلاب عينة البحث هي أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة، يليها أهداف الإقدام المعتمدة على الذات، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين هذين النمطين من التوجهات، وتوجهات أهداف الإنجاز المختلفة، وجاء في الترتيب الثالث من حيث الشيوع أهداف الإحجام المعتمدة على الآخرين، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين نسبة شيوع أهداف الإحجام المعتمدة على الآخرين وأهداف الإقدام المعتمدة على الآخرين، وأهداف الإحجام المعتمدة على المهمة، وأهداف الإحجام المعتمدة على الذات، ويمكن اعتبار أهداف الإحجام المعتمدة على الذات وأهداف الإحجام المعتمدة على المهمة أهدافا من الدرجة الثانية من حيث نسبة الشيوع، حيث تفوقت هذه التوجهات على أهداف الإقدام المعتمدة على الآخرين بفروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، ومن ثم تكون أهداف الإقدام المعتمدة على الآخرين هي أقل التوجهات من حيث نسبة الشيوع لدى الطلاب عينة البحث، ومن هنا يمكن القول إن النتائج تدعم قبول هذا الجزء من الفرض.

وللكشف عن دلالة الفروق في توجهات أهداف الإنجاز المختلفة لدى الطلاب عينة البحث باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما تم استخدام تحليل التباين العاملي (2×2)، وقبل عرض نتائجه يعرض الجدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب عينة البحث على مقياس توجهات الإنجاز في إطار النموذج السداسي وفقًا للنوع والتخصص:

الجدول (10): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لتوجهات أهداف الإنجاز وفقًا للنوع والتخصص

توجهات أهداف الإنجاز	التخصص	النوع				العينة ككل	
		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
مهمة/ إقدام	أدبي	19.807	2.936	20.000	2.908	19.964	2.910
	علمي	18.686	3.123	19.813	3.154	19.626	3.169
	العينة ككل	19.402	3.037	19.926	3.006	19.832	3.016
آخرون/ إقدام	أدبي	13.661	3.353	13.169	3.261	13.261	3.279
	علمي	13.057	2.919	13.574	2.940	13.488	2.936
	العينة ككل	13.443	3.201	13.329	3.141	13.350	3.149
ذات/ إقدام	أدبي	18.855	3.706	19.723	3.455	19.559	3.435
	علمي	19.286	3.195	19.977	3.264	19.863	2.55
	العينة ككل	19.010	3.519	19.824	3.317	19.678	3.366
مهمة/ إحجام	أدبي	15.839	4.574	16.809	4.93	16.626	4.198
	علمي	17.086	4.375	16.403	3.862	16.517	3.949
	العينة ككل	16.289	4.521	16.648	4.004	16.583	4.099
آخرون/ إحجام	أدبي	17.081	3.804	16.682	3.361	16.757	3.446
	علمي	17.029	2.706	16.421	3.163	16.521	3.094
	العينة ككل	17.062	3.433	16.578	3.282	16.665	3.312
ذات/ إحجام	أدبي	18.403	6.737	17.734	4.193	17.860	4.771
	علمي	17.943	3.773	17.216	3.948	17.337	3.920
	العينة ككل	18.237	5.825	17.528	4.101	17.656	4.462

ويوضح الجدول (11) نتائج استخدام تحليل التباين العاملي (2×2) كالآتي:

الجدول (11): دلالة الفروق في توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما

توجهات أهداف الإنجاز	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
مهمة/ إقدام	النوع	32.207	1	32.207	3.561	لا يوجد
	التخصص	31.619	1	31.619	3.496	لا يوجد
	النوع×التخصص	16.090	1	16.090	1.779	لا يوجد
	الخطأ	4848.033	536	9.045		
آخرون/إقدام	النوع	0.011	1	0.011	0.001	لا يوجد
	التخصص	0.730	1	0.730	0.074	لا يوجد
	النوع×التخصص	18.827	1	18.827	1.897	لا يوجد
	الخطأ	5318.228	536	9.922		
ذات/ إقدام	النوع	44.935	1	44.935	*3.986	0.01
	التخصص	8.677	1	8.677	0.361	لا يوجد
	النوع×التخصص	0.575	1	0.575	0.821	لا يوجد
	الخطأ	6042.236	536	11.273		
مهمة/إحجام	النوع	1.532	1	1.532	0.091	لا يوجد
	التخصص	13.080	1	13.080	0.779	لا يوجد
	النوع×التخصص	50.455	1	50.455	3.007	لا يوجد
	الخطأ	8994.746	536	16.781		
آخرون/إحجام	النوع	18.739	1	18.739	1.706	لا يوجد
	التخصص	1.813	1	1.813	0.165	لا يوجد
	النوع×التخصص	0.808	1	0.808	0.074	لا يوجد
	الخطأ	5886.395	536	10.982		
ذات/إحجام	النوع	36.009	1	36.009	1.811	لا يوجد
	التخصص	17.691	1	17.691	0.890	لا يوجد
	النوع×التخصص	0.062	1	0.062	0.003	لا يوجد
	الخطأ	10656.720	536	19.882		

يتضح من الجدول (11) أنه:

- **بالنسبة إلى تأثير النوع**: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في توجهات أهداف الإنجاز راجعة لاختلاف النوع لدى الطلاب عينة البحث، ما عدا توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على الذات، فقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 والفروق لصالح الإناث، وكان حجم التأثير ضعيفا.
- **بالنسبة إلى تأثير التخصص**: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في توجهات أهداف الإنجاز راجعة لاختلاف التخصص لدى الطلاب عينة البحث.
- **بالنسبة إلى تأثير التفاعل بين النوع والتخصص**: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في توجهات أهداف الإنجاز راجعة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص لدى الطلاب عينة البحث، ومن هنا يمكن القول إن النتائج تدعم قبول هذا الجزء من الفرض، عدا في أهداف ذات/إقدام.

ويبدو شيوع أهداف إقدام/مهمة، وإقدام ذات لدى الطلاب نتيجة منطقية في ظل التأكيد على أهمية الإتقان وتطوير الذات، خاصة أن الطلاب عينة البحث الحالي من طلاب الفرقة الرابعة؛ ما يعنى وصولهم إلى مستوى نضج معرفي ودافعي مرتفع، وانخفاض نسبة شيوع أهداف آخرين/إقدام يمكن تفسيره في ظل عدم اعتماد النظام التعليمي على التعلم الفردي والتنافسي، والاعتماد على التعلم الجماعي، ولكل طالب الحق في التفوق والتميز بغض النظر عن مستوى أداء أقرانه، وهو ما يقلل من النظرة المعيارية والمقارنة مع الآخرين كمعيار للكفاءة، أما ارتفاع أهداف آخرين/إحجام والتي يتجنب فيها المتعلم الأحكام السلبية من قبل الآخرين بشأن الكفاءة فتفسّر في ضوء تأثير الجوانب الاجتماعية؛ فغالبية المتعلمين يكافحون لتجنب الأحكام السلبية من قبل الآخرين.

وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع نتائج الدراسات التي تناولت شيوع أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي، فدراسة Kadioglu and Uzuntiryaki-Kondakci (2014) أكدت نتائجها أن أهداف الإتقان إقدام (مهمة/إقدام، ذات/إقدام في النموذج السداسي) هي أكثر توجهات أهداف الإنجاز شيوعًا لدى الطلاب الأتراك في المدى العمري من 14 إلى 17 سنة، بينما أهداف الإتقان الإحجامية (مهمة/ إحجام، ذات/إحجام في النموذج السداسي) هي أقل الأهداف شيوعًا؛ وكذلك تتشابه مع نتائج دراسة Liu et al. (2009) التي أكدت على أن أهداف الإتقان الإقدامية في إطار النموذج الرباعي هي أكثر الأهداف شيوعًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، يليها أهداف الأداء الإحجامية (آخرين/إحجام).

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج الدراسات التي أجريت في إطار النموذج السداسي كدراسات Elliot et al. (2011); Johnson and Kestler (2013); Diseth (2015); Mendez-Gimenez et al. (2017) التي أكدت أن أهداف المهمة/ إقدام هي أكثر الأهداف شيوعًا لدى طلاب الجامعة، بينما أهداف الآخر/إقدام هي أقل الأهداف شيوعًا لديهم، وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Garcia-Romero (2015) التي أكدت على أن أكثر الأهداف شيوعًا لدى طلاب المرحلة الثانوية بإسبانيا هي أهداف إقدام/مهمة ثم إقدام/ذات، بينما أقل الأهداف هي أهداف إقدام/آخرين، بينما تختلف مع دراسة David (2012) التي أكدت أن طلاب الجامعة في الفلبين يتوجهون نحو أهداف ذات/ إقدام أكثر من توجههم نحو أهداف مهمة/إقدام، وتختلف النتائج الحالية أيضًا مع نتائج دراسة Wang et al. (2017) التي أكدت على أن أهداف الآخر/إحجام من أقل التوجهات شيوعًا لدى الطلاب في المجال الرياضي، بينما تتشابه معها في أن أهداف المهمة/إقدام وأهداف الذات/إقدام تعد من أكثر التوجهات شيوعًا بين الطلاب في المجال الرياضي.

وتتشابه النتائج الحالية فيما يتعلق بأهداف الإنجاز الأكثر شيوعًا لدى طلاب الجامعة مع دراسة Brondino et al. (2014) التي أجريت على طلاب الجامعة الإيطاليين، حيث كانت أهداف

مهمة/إقدام وأهداف ذات/إقدام من أكثر الأهداف شيوعًا، وأهداف ذات/إحجام وأهداف آخرين/إقدام من أقل الأهداف شيوعًا بين الطلاب؛ كذلك تتشابه مع نتائج دراسة Yang et al. (2016) التي أكدت على أن أهداف مهمة/إقدام أكثر الأهداف شيوعًا، وأن أهداف آخرين/إقدام تعد أقل الأهداف شيوعًا لدى الطلاب في مقررات التعلم عن بعد.

وعدم اختلاف توجهات أهداف الإنجاز باختلاف التخصص الدراسي والنوع (ذكور، إناث) ماعدا أهداف ذات/ إقدام، فكانت الفروق فيه ضعيفة ولصالح الإناث، يمكن تفسيره في ضوء عدم اختلاف المتغيرات المؤثرة في بيئة التعلم؛ فالطلاب والطالبات وفي ضوء مبدأ المساواة يتعلمون في نفس بيئة التعلم وفي ظروف متطابقة تقريبًا، خاصة أن الطلاب عينة البحث الحالي ينتمون إلى كلية واحدة، وهو ما يتفق مع تأكيد (Theis & Fisher, 2017, 176) بأن المتغيرات الشخصية والبيئية هي التي تقود لاختلافات في توجهات أهداف الإنجاز، بينما يعني تفوق الإناث على الذكور في أهداف ذات/ إقدام أن الإناث أكثر توجهًا نحو تطوير الذات واكتساب مهارات جديدة من الذكور، وهو ما قد يرجع إلى محاولة الإناث إثبات الذات.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Neumeister et al. (2015) التي أكدت على عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي لدى طلاب الجامعة، ومع نتائج دراستي (Wu, 2012; Mascret et al., 2015) اللتين أكدتا على عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي؛ وكذلك تتفق مع نتائج دراسة Wang et al. (2017) التي أكدت على عدم اختلاف بنية توجهات أهداف الإنجاز باختلاف النوع ونوع النشاط الرياضي كتخصص.

بينما تختلف عن نتائج دراسة Liu et al. (2009) التي أوضحت دلالة الفروق بين الذكور والإناث في أهداف الأداء الإقدامية في إطار النموذج الرباعي لصالح الذكور، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا في أهداف الإقدام/ آخرين في إطار النموذج السداسي في البحث الحالي؛ وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الوطبان (2013ب) التي أكدت على اختلاف بنية توجهات أهداف

الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة السعوديين باختلاف النوع والتخصص، بينما لا تختلف بنية توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي في ضوء النوع والتخصص.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث وتفسيراتها

ينص الفرض الثالث على أنه "يمكن التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة من خلال توجهات أهداف الإنجاز".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الخطوات المتتابعة *Stepwise* للتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بانفعالات التحصيل ونسب إسهام كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز المختلفة في التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وكانت نتائج تحليل الانحدار المتعدد كما هي في الجدول (12):

جدول (12): معاملات الانحدار المعيارية *Beta* وغير المعيارية *B* ومعاملات الارتباط المتعدد *R* ومعامل التحديد *R2* والنسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للانفعالات التحصيلية بمعلومية توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي

المتغيرات	معامل الانحدار	الاستمتاع	الخجل	الغضب	الفخر	القلق	الملل	اليأس
الثابت	B	*2.716	**31.682	**19.711	**9.120	**13.274	**55.829	**18.257
أهداف مهمة/إقدام	B	*0.097			**0.204			
	Beta	0.097			0.212			
	R^2Change	(4) *0.006			**0.040(2)			
أهداف آخرون/ إقدام	B	**0.212			**0.142		*0.248-	**0.081-
	Beta	**0.220**			**0.154**		0.100-	**0.093-

المتغيرات	معامل الانحدار	الاستمتاع	الخجل	الغضب	الفخر	القلق	الملل	اليأس
	R^2Change	(2) **0.061**			**0.021(3)**		*0.009(2)	**0.010(3)**
أهداف ذات/إقدام	B	**0.177**	*0.220-	**0.125-	**0.234**		**0.604-	**0.133-
	Beta	**0.197**	**0.104-**	**0.125-**	**0.271**		**0.260-**	0.162-
	R^2Change	(1) **0.173**	(3) *0.009	**0.015(1)	**0.193(1)		**0.144(1)	**0.056(1)
أهداف مهمة/إحجام	B	**0.076-	**0.476**	**0.091**		**0.369**		**0.078**
	Beta	**0.103-**	**0.274**	**0.111**		**0.436**		**0.115**
	R^2Change	(3) **0.012**	(1) **0.119**	**0.012(2)		**0.221(1)		**0.013(2)
أهداف آخرون/إحجام	B		**0.248**					
	Beta		**0.115**					
	R^2Change		(2) **0.017**					
أهداف ذات/إحجام	B							*0.051
	Beta							**0.083**
	R^2Change							*0.006(4)
معامل الارتباط المتعدد R		0.524	0.406	**0.246**	**0.494**	**0.481**	**0.410**	**0.468**
معامل التحديد R^2		0.275	0.165	**0.061**	**0.244**	**0.231**	**0.168**	**0.219**
قيمة "ف" ودلالتها ودرجات الحرية		**46.812 (4، 535)	**35.347 (3، 536)	**14.286 (2، 537)	**61.724 (3، 536)	**82.622 (1، 538)	**40.839 (2، 537)	**30.369 (4، 535)

يتضح من الجدول (12) أنه:

- **بالنسبة إلى انفعال الاستمتاع**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالاستمتاع في أهداف الذات/ إقدام وأهداف الآخرين/ إقدام وأهداف المهمة/ إحجام وأهداف المهمة/ إقدام، وتسهم أهداف المهمة/ إحجام سلبيًا في التنبؤ بالاستمتاع، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد 0.524 بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.275 وهو ما يعنى أن نسبة 27.5% تقريبا من التباين في انفعال الاستمتاع ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالاستمتاع، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

الاستمتاع = 2.716 + 0.097×أهداف مهمة/ إقدام +0.212× أهداف آخرين/إقدام +0.177×أهداف ذات/إقدام – 0.076× أهداف مهمة/إحجام

- **بالنسبة إلى انفعال الخجل**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالخجل في أهداف المهمة/إحجام وأهداف الآخرين/إحجام وأهداف الذات/إقدام، وتسهم أهداف الذات/إقدام سلبيًا في التنبؤ بالخجل، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد 0.406 بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.165 وهو ما يعنى أن نسبة 16.5% تقريبا من التباين في انفعال الخجل ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالخجل، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

الخجل = 31.682 + 0.476×أهداف مهمة/إحجام +0.248×أهداف آخرين/إحجام - 0.220×أهداف ذات/إقدام

- **بالنسبة إلى انفعال الغضب**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالغضب في أهداف الذات/إقدام وأهداف المهمة/إحجام، وكان إسهام أهداف الذات/إقدام سلبيًا في التنبؤ بالغضب، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد 0.246 بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.061 وهو ما يعنى أن نسبة 6.1% تقريبا من التباين في انفعال الغضب ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالغضب، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

الغضب = 19.711 +0.091×أهداف المهمة/إحجام – 0.125×أهداف الذات/إقدام

- **بالنسبة إلى انفعال الفخر**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالفخر في أهداف الذات/إقدام وأهداف المهمة/إقدام وأهداف الآخرين/إقدام، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد 0.494 بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.244 وهو ما يعنى أن نسبة 24.4% تقريبا من التباين في انفعال الفخر ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالفخر، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

الفخر = 9.120 +0.234×أهداف ذات/إقدام + 0.204×أهداف مهمة/إقدام + 0.142× أهداف آخرين/إقدام

- **بالنسبة إلى انفعال القلق**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالقلق في أهداف المهمة/إحجام في التنبؤ بالقلق وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد 0.481 بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.231 وهو

ما يعنى أن نسبة 23.1% تقريبا من التباين في انفعال القلق ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالقلق، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

القلق = 13.274 +0.369×أهداف مهمة/إحجام

- **بالنسبة إلى انفعال الملل**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالملل في أهداف الذات/إقدام وأهداف الآخرين/إقدام، وتسهم هذه المتغيرات سلبيًا في التنبؤ بالملل، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد 0.410 بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.168 وهو ما يعنى أن نسبة 16.8% تقريبا من التباين في انفعال الملل ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالملل، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

الملل = 55.829 -0.604×أهداف ذات/إقدام -0.248 ×أهداف آخرين/إقدام

- **بالنسبة إلى انفعال اليأس**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ باليأس في أهداف الذات/ إقدام وأهداف المهمة/ إحجام وأهداف الآخرين/ إقدام وإهداف الذات/ إحجام، وتسهم أهداف المهمة/ إحجام وأهداف الذات/ إحجام إيجابيًا في التنبؤ باليأس، بينما تسهم بقية المتغيرات سلبيًا في التنبؤ، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد 0.468 بينما بلغت قيمة معامل التحديد 0.219 وهو ما يعنى أن نسبة 21.9% تقريبا من التباين في انفعال اليأس ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باليأس، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

اليأس = 18.257+ 0.078×أهداف مهمة/إحجام + 0.051× أهداف ذات/إحجام -0.081 أهداف آخرين/إقدام -0.133×أهداف ذات/إقدام

يتضح مما سبق أن الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل (الاستمتاع، الفخر) تتأثر كثيرًا بالأهداف الإقدامية وبصفة خاصة توجهات أهداف الذات/إقدام يليها أهداف الآخرين/إقدام ثم أهداف المهمة/إقدام في حالة الاستمتاع، بينما في حالة الفخر جاء تأثير توجهات أهداف المهمة/إقدام أعلى من تأثير أهداف الآخرين/إقدام.

ويُلاحظ في انفعال الاستمتاع أن أعلى تأثير إيجابي كان لتوجه أهداف الذات/إقدام وهو ما يؤكد على أن الاستمتاع بالتعلم ينبع من تطوير الذات، خاصة أن الاستمتاع بالتعلم انفعال خاص بأنشطة التعلم ذاتها، وظهر تأثير إيجابي لأهداف الآخرين/إقدام في التنبؤ بالاستمتاع بالتعلم، وهو ما يعني أن جزءًا من الاستمتاع بالتعلم يترتب على ردود فعل الآخرين، وردود الفعل هنا تكون بناءً على النواتج التي تم تحقيقها أو بناءً على نواتج التعلم السابق.

وفي ضوء تأكيد بعض الدراسات Hackel et al. (2016, 78) ; Liu et al. (2009, 90) أن أهداف الأداء الإقدامية (آخرين/إقدام) ترتبط ببعض المتغيرات غير التوافقية كقلق الاختبار وعدم طلب العون الأكاديمي، حيث تتضمن هذه التوجهات مكون المقارنة المعيارية بالآخرين كمعيار للكفاءة - يمكن تفسير الإسهامات النسبية لأهداف الإتقان/ إقدام وأهداف المهمة/ إقدام في التنبؤ بانفعال الاستمتاع الذي يمكن اعتبار أن هذه الأهداف الإقدامية (الذات، المهمة) تسهم في الحد من التأثيرات السلبية لأهداف الآخرين/إقدام؛ وهو ما يتفق مع تأكيد (King, 2016, 190; Lee et al., 2017; Litalien et al., 2017, 270)؛ أن تأثير أهداف الأداء الإقدامية قد يتوقف على درجة أهداف الإتقان (الذات، المهمة).

ومن زاوية أخرى يمكن تفسير الإسهامات الإيجابية لأهداف الآخرين/إقدام في التنبؤ بالاستمتاع بالتعلم وبالفخر كانفعالات إيجابية، والتنبؤ سلبيًا بالملل واليأس في ضوء ما تركز عليه

نظم التقويم الحالية وأهمية الدرجات بالنسبة للطالب، واعتماد نظم التوظيف على المقارنات المرجعية بالآخرين، وهو ما يسهم في ظهور الدور الإيجابي لأهداف الآخرين/إقدام.

ويتضح من نتائج تحليل الانحدار أهمية أهداف الذات/إقدام في الحد من انفعالات الغضب والملل واليأس، بينما أهداف المهمة/إحجام هي أكثر التوجهات الإحجامية في الإسهام في الانفعالات السلبية كالخجل والقلق واليأس، فكلما زادت أهداف المهمة/إحجام زادت هذه الانفعالات، ويمكن تفسير ذلك بأن تركيز المتعلم على الاحتمالات السلبية لعدم إحراز الكفاءة وإمكانية الفشل في إتقان المهمة ينعكس على الانفعالات السلبية، وخاصة القلق واليأس، باعتبارها انفعالات مرتبطة بأنشطة التعلم، وإذا صاحب هذه الانفعالات فشل فعلي أو مقارنة مع نتائج الآخرين يظهر انفعال الخجل كانفعال مرتبط بالنواتج، وهو ما يفسر الإسهامات الإيجابية لتوجهات أهداف الآخرين/إحجام في التنبؤ بانفعال الخجل، ولم تنبئ أهداف الآخرين/إحجام إلا عن الخجل فقط.

والإسهامات الإيجابية للتوجهات الإقدامية في التنبؤ بالاستمتاع والفخر وكذلك السلبية في التنبؤ بالانفعالات السلبية كالغضب والملل واليأس، وكذلك الإسهامات الإيجابية للتوجهات الإحجامية في التنبؤ بالانفعالات السلبية كالخجل والقلق والغضب واليأس، وخاصة توجهات أهداف الإحجام المعتمدة على المهمة يمكن تفسيرها في ضوء العلاقة الإيجابية بين المكون الإقدامي للأهداف ومعتقدات الكفاءة، والعلاقة السلبية بين المكون الإحجامي ومعتقدات الكفاءة (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014; David, 2014)؛ والعلاقة الإيجابية بين الكفاح من أجل الكمالية وبين المكونات الإقدامية في النموذج السداسي (Madigan et al., 2017) فالمكون الإقدامي لتوجهات الهدف يسهم في زيادة توجه الفرد نحو تحديد الهدف وبذل الجهد لتحقيق هذا الهدف والمثابرة، ويسهم النجاح في تحقيق الهدف في الانفعالات الإيجابية كالاستمتاع بالتعلم والشعور بالفخر، بينما المكون الإحجامي لتوجهات الهدف يسهم في زيادة تركيز الفرد على احتمالات عدم إحراز الكفاءة؛ ما يستهلك جزءًا من الطاقة العقلية للفرد،

ويتسبب في الفشل فعلًا في تحقيق الأهداف، أو الانسحاب والإحباط السريع، وهو ما يتبعه الشعور بالانفعالات السلبية كالقلق والملل واليأس.

ويمكن تفسير التأثيرات الإيجابية لأهداف المهمة/إقدام في ضوء ما يؤكد عليه Pekrun et al. (2014) حيث يكون التركيز في هذه الأهداف على الإتقان ولها قيمة إيجابية نابعة من المهمة ذاتها، وتيسر أنشطة التعلم هنا الانفعالات الإيجابية، وهو ما يفسر التأثير الإيجابي لهذه الأهداف على الشعور بمتعة التعلم والرضا والراحة النفسية، وترتبط سلبيًا بالقلق؛ خاصة أن أهداف الإتقان في النموذج الرباعي ترتبط بعلاقة إيجابية بالإنجاز الأكاديمي (Damian et al., 2014)؛ فبروفيل توجهات أهداف الإنجاز ذو القيمة الإيجابية من حيث الدافعية أو كما يسميها Litalien et al., (2017, 276) البروفيل كامل الدافعية Fully Motivated Profile يرتبط بقوة بالخبرات الدراسية الإيجابية التي تتمثل في إدراك قيمة التعلم، وبالاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة، وبإدراك الدعم المقدم من المعلمين وتلك المتغيرات تنبئ إيجابيًا عن الانفعالات الإيجابية وتنبئ سلبيًا عن الانفعالات السلبية.

ويُلاحظ أن أكثر توجهات الإنجاز إسهامًا في التنبؤ إيجابيًا بالانفعالات الإيجابية وسلبيًا بالانفعالات السلبية هي توجهات الذات/إقدام، بينما أكثر التوجهات إسهامًا سلبيًا في التنبؤ بالانفعالات الإيجابية وإيجابيًا بالانفعالات السلبية هي توجهات المهمة/إحجام، ومن ثم نستنتج أن أكثر التوجهات إيجابية هي أهداف الذات/إقدام وأكثرها سلبية هي أهداف المهمة/إحجام، وذلك بالنسبة للانفعالات التحصيلية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج دراسة Mascret et al. (2017) التي أكدت على أن توجهات أهداف الذات/إقدام هي أكثر التوجهات ارتباطًا بالنظرة المتطورة غير الثابتة للذكاء؛ نظرًا لأن تركيز الفرد في هذه الأهداف يكون على تطوير الذات، حتى في حالة الفشل في إتقان المهمة فإن ذلك لن ينعكس سلبًا على ذات الفرد، بل بالعكس، سيعتبر المتعلم ذلك خطوة من خطوات تطوير الذات، وهنا لا يكون الفشل مهددا لذات الفرد ولا يشعره بانفعالات سلبية، بعكس أهداف المهمة/إقدام التي يكون فيها التركيز على إتقان المهمة، ومن ثم

فإن الخوف الشديد من عدم إتقان المهمة (المهمة/إحجام) سيؤثر سلبيًا على انفعالات المتعلم المرتبطة بالتحصيل.

وتؤكد النتائج الحالية أن أهداف الذات/إقدام أكثر إيجابية من أهداف المهمة/إقدام وذلك في ضوء علاقة هذه الأهداف بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسات Elliot et al. (2011); Johnson and Kestler (2013); Diseth (2015) التي أكدت أن أهداف المهمة/إقدام أكثر إيجابية من أهداف الذات/إقدام، وذلك في ضوء علاقة هذه الأهداف بالإنجاز الأكاديمي، الذي يمكن تفسيره بأن أهداف المهمة/إقدام تكون أكثر إيجابية في النواحي المعرفية (التحصيل)، حيث يكون التركيز في هذه الأهداف على المهمة ذاتها، ومن ثم يكون تأثير هذه الأهداف مباشرا وفوريا، بينما أهداف الذات/ إقدام تكون أكثر إيجابية في النواحي الانفعالية.

ويذكر Elliot et al. (2011, 641) أن الأهداف المعتمدة على المهمة تكون فيها نتائج أداء المهمة مباشرة وفورية ولا تمثل أي تهديدات لصورة الذات، بعكس الأهداف المعتمدة على الذات، التي تحتاج إلى سعة عقلية أكبر منها في حالة الأهداف المعتمدة على المهمة أو على الآخر؛ لأنها تتطلب نوعين من المعالجات المتعلقة بالأهداف الموضوعة والأداء الفعلي أو صورة الذات الواقعية والمستحقة أو المأمولة، وهنا قد تمثل الأهداف المعتمدة على الذات مصدر خطر يهدد صورة الذات بسبب التناقض الذي يمكن أن يحدث، وهو ما يعد المفسر لتأكيد النتائج الحالية، على أن أهداف الذات/ إقدام هي أكثر الأهداف تأثيرًا في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

وأخيرًا تؤكد النتائج الحالية وبصورة واضحة التأثير المتمايز لكل توجه من توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي وهو ما يؤيد فرض Elliot et al. (2011, 642) لما يعرف بفرضية نمط الهدف النوعي (المتمايز) The specialized goal pattern hypothesis حيث يكون لكل هدف تأثيراته وعلاقته الفريدة بنواتج التعلم، وتتفق النتائج الحالية مع ما تؤكد عليه نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتأثير المباشر لتوجهات الهدف على الخبرات الانفعالية للطلاب (Daniels et

al., 2009; Pekrun et al., 2009; David, 2014)؛ كذلك النتائج الحالية تؤكد أهمية وجوهرية الفصل بين توجهات الأهداف على أساس قيمة الهدف (إقدام، إحجام)؛ حيث إن التوجهات الإقدامية تسهم في التنبؤ بالانفعالات الإيجابية إيجابيًا، بينما تسهم سلبيًا في التنبؤ بالانفعالات السلبية بعكس التوجهات الإحجامية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة Yang et al. (2016) في علاقات توجهات الهدف بطلب العون الأكاديمي وقلق الاختبار أثناء التعلم الإلكتروني.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع وتفسيراتها

ينص الفرض الرابع على أنه "يتميز طلاب الجامعة عينة البحث الحالي بأنماط (بروفيلات) مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل".

اتضح من نتائج الفرض الثالث ومن خلال نتائج تحليل الانحدار أن هناك علاقات متداخلة بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي؛ ولذا تم في الفرض الحالي استخدام اختبار تحليل التجمعات بطريقة متوسط التجمعات K-Means Cluster Analysis وذلك لمعرفة التجمعات المختلفة من أفراد عينة البحث في ضوء توجهات أهداف الإنجاز، في إطار النموذج السداسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل التي تميزهم، وفي مثل هذا النوع من التحليلات يتم التركيز على الأفراد وليس المتغيرات، ويكون الهدف تحديد مجموعات الأفراد ممن يتميزون بتركيبات أو بروفيلات معينة من المتغيرات المختلفة (Lee et al. 2017, 49).

وفي ضوء هذه الخطوة اتضح أنه يمكن تصنيف الأفراد عينة البحث في اثنين من التجمعات، بلغ عدد الأفراد في التجمع الأول 259 طالبًا وطالبة بنسبة 47.96%، بينما بلغ عدد أفراد التجمع الثاني 281 طالبًا وطالبة بنسبة 52.04%، وبلغت المسافة بين مراكز التجمعات النهائية Distances between Final Cluster Centers 17.938 وهو ما يؤكد التمايز والاستقلالية بين التجمعين، ويعرض الجدول (13) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين مراكز التجمعين، مع مراعاة شرط تجانس التباين بين التجمعين:

جدول (13): دلالة الفروق بين مراكز التجمعات الناتجة عن توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل

توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل	مراكز التجمعات		الانحرافات المعيارية		قيمة "ت" ودلالتها
	التجمع الأول	التجمع الثاني	التجمع الأول	التجمع الثاني	
أهداف المهمة/إقدام	18.448	21.107	2.791	2.631	11.394**
أهداف الآخرين/إقدام	12.324	14.295	2.829	3.138	7.644**
أهداف الذات/إقدام	18.193	21.046	3.050	3.052	10.856**
أهداف المهمة/إحجام	17.737	15.520	3.548	4.287	6.518**
أهداف الآخرين/إحجام	17.347	16.036	2.818	3.601	4.687**
أهداف الذات/إحجام	18.525	16.854	4.375	4.398	4.422**
التفكير المنظومي	45.525	51.206	5.171	5.431	12.426**
الخجل	29.224	21.452	6.042	5.949	15.054**
الغضب	15.544	12.327	2.896	2.999	12.657**
الفخر	18.301	19.858	3.064	2.539	6.445**
القلق	16.324	13.214	3.217	3.004	11.619**
الملل	31.533	20.452	5.767	5.307	23.251**
اليأس	11.042	8.167	2.646	2.050	14.174**

** دالة عند مستوى 0.01

تؤكد نتائج الجدول (13) التمايز بين التجمعين، وأن الطلاب عينة البحث يمكن تصنيفهم على أساس درجاتهم في توجهات أهداف الإنجاز وانفعالاتهم المرتبطة بالتحصيل إلى تجمعين من الأفراد، ويمكن وصف بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل المميزة للطلاب عينة البحث الحالي كالآتي:

- **التجمع الأول**

يتميز الطلاب الذين ينتمون إلى هذا التجمع بأنهم منخفضون في الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل (الاستمتاع، الفخر) ومرتفعون في الانفعالات السلبية المرتبطة بالتحصيل (خجل، غضب، قلق، ملل، يأس) ومنخفضو توجهات أهداف الإنجاز الإقدامية بصفة عامة (مهمة/إقدام، آخرين/إقدام، ذات /إقدام)، ومرتفعو توجهات أهداف الإنجاز الإحجامية بصفة عامة (مهمة/إحجام، آخرين/إحجام، ذات/إحجام)، مقارنة بطلاب التجمع الثاني، وعليه يمكن تسمية هذا التجمع **الإحجاميين أصحاب الانفعالات السلبية**.

- **التجمع الثاني**

يتميز الطلاب الذين ينتمون إلى هذا التجمع بأنهم مرتفعون في الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل (الاستمتاع، الفخر) ومنخفضون في الانفعالات السلبية (خجل، غضب، قلق، ملل، يأس) ومرتفعو توجهات أهداف الإنجاز الإقدامية بصفة عامة (مهمة/إقدام، آخرين/إقدام، ذات/إقدام)، ومنخفضو توجهات أهداف الإنجاز الإحجامية بصفة عامة (مهمة/إحجام، آخرين/إحجام، ذات/إحجام)، مقارنة بطلاب التجمع الأول، وعليه يمكن تسمية هذا التجمع **الإقداميين أصحاب الانفعالات الإيجابية**.

ويتميز الطلاب في التجمع الثاني بتوجهاتهم الإقدامية (مهمة، ذات، آخرين) ومهما كان تركيز الطالب على إتقان المهمة أو تطوير الذات أو الأداء أفضل من الآخرين، فإن ذلك سيصحبه انفعالات إيجابية مرتبطة بالنشاط ذاته كالاستمتاع والأمل (انخفاض اليأس) ونقص الملل، وكذلك انفعالات إيجابية مرتبطة بالنواتج كالفخر ونقص الغضب، بعكس طلاب التجمع الأول الذين تزيد لديهم التوجهات الإحجامية (مهمة، ذات، آخرون) وهنا فإن الخوف من عدم إتقان المهمة أو عدم تطوير الذات أو ظهور النقص بالنسبة للآخرين وعدم الأداء بطريقة أفضل منهم يصحبه زيادة الانفعالات السلبية كالقلق والملل واليأس.

ويفسر ذلك وفق ما يشير إليه Pekrun et al. (2009, 116) فالتوجهات الإقدامية ذات قيمة موجبة، ولذا ترتبط بالانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل وقمع الانفعالات السلبية، بعكس

التوجهات الإحجامية لأهداف الإنجاز التي لها قيمة سلبية، ويعتقد فيها المتعلم عدم إمكانية ضبط أنشطة التعلم والسيطرة على نواتجها وهو ما يصاحبه الشعور بانفعالات سلبية، وهنا يمكن تفسير النتائج الحالية بناءً على ما ذكره Sanchez-Rosas and Furlan (2017,72)؛ فمن بين افتراضات نموذج القيمة والضبط للانفعالات التحصيلية أن هذه الانفعالات تتأثر بتوجهات أهداف الإنجاز؛ حيث تسهل توجهات أهداف الإنجاز أنماطا معينة من التقديرات المرتبطة بالنواتج المرغوبة وغير المرغوبة، وهذه التقديرات تسهم في إنتاج أنماط معينة من الانفعالات، وتلك الانفعالات كذلك ينعكس تأثيرها على توجهات أهداف الإنجاز لدى الفرد بأن يتبنى توجهات أهداف الإنجاز التي تتوافق مع انفعالاته.

وتتفق النتائج السابقة مع ما أشار إليه Litalien et al. (2017, 267) فيما يتعلق بتوجهات أهداف الإنجاز بأنها لا تعمل منفصلة، وإنما بتبني الطلاب أكثر من توجه في الوقت نفسه وبطريقة متوازية؛ وهو ما يتفق مع نتائج دراسة Heidig et al. (2015) التي أكدت نتائجها على ارتباط الانفعالات الإيجابية بالدافعية الداخلية في بيئة التعلم؛ وبذلك يمكن تفسير تميز طلاب التجمع الثاني بتوجهات أهداف الإنجاز الإقدامية (مهمة، ذات) والانفعالات الإيجابية؛ كذلك يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء نتائج دراسة Garcia-Romero (2015) التي أكدت على أن التوجهات الإقدامية الثلاث في النموذج السداسي تربطها علاقة إيجابية باعتقاد الطلاب في الكفاءة. وشعور الطالب بالكفاءة في ضوء افتراضات نموذج القيمة والتحكم للانفعالات التحصيلية ينبئ إيجابيًا عن الانفعالات الإيجابية (Hagenauer & Hascher, 2014, 21)؛ كذلك شعور الطالب بالكفاءة يدفعه للتفكير في المستقبل والتخطيط له وتأمل الأهداف الحالية ومراقبة تحقيقها؛ كما تتفق مع نتائج دراسة Marchand and Gutierrez (2012) التي أكدت على العلاقة الإيجابية بين الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل ومعتقدات الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، بينما ارتبطت هذه المتغيرات بالانفعالات السلبية بعلاقة سلبية.

ويتميز طلاب التجمع الثاني بتوجهات أهداف الإنجاز الإقدامية والانفعالات الإيجابية، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء نتائج دراسة Kadioglu and Uzuntiryaki-Kondakci (2014) التي

أكدت على أن توجهات أهداف الإتقان الإقدامية في إطار النموذج الرباعي (مهمة/إقدام، ذات/إقدام) وأهداف الأداء الإقدامية (آخرين/إقدام) تنبئ إيجابيًا عن استراتيجيات التنظيم الذاتي، وكذلك يتميز أصحاب أهداف الإتقان الإقدامية بتحديدهم لمعايير ذاتية للتعلم ويهتمون أكثر بتطوير المهارات ويعتقدون بقدرتهم على التحكم في عملية التعلم ووفقًا لنظرية القيمة-الضبط للانفعالات التحصيلية (Pekrun et al. (2011, 46); Pekrun et al. (2014, 117 مثل هؤلاء يتمتعون بمستوى عالٍ من الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل.

ويمكن تفسير النتائج الحالية أيضًا في ضوء ما يشير إليه Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2012, 267) من أن علاقة الوجدان والتعلم تعتمد على متطلبات المهمة، فتكون الخبرات الوجدانية السارة مفيدة إذا كانت المهمة تتطلب معالجة عميقة للمعلومات، فالأمل والمتعة يرتبطان بأنماط التفكير المرنة والتوصل إلى الارتباطات بين الأفكار والاندماج في الاستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي، وهذه من الخصائص المميزة لأصحاب أهداف الإتقان الإقدامية (الذات، المهمة).

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية والمتمثلة في ضرورة الآتي:

1. الاهتمام بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى طلاب الجامعة؛ لما لها من أثر فعال على نواتج تعلمهم.
2. الاهتمام بإيجاد نوع من التحدي في مهام التعلم بما يساعد على اكتساب مهارات جديدة وإعطاء فرصة للاعتقاد بتحكم الطالب في عملية التعلم، وهو ما يسهم في توجه الطالب إلى الأهداف الإقدامية، وخاصة الأهداف المعتمدة على الذات وعلى المهمة، بما يسهم في زيادة الانفعالات الإيجابية.

3. توفير بيئات تعلم داعمة لتبني توجهات الأهداف القائمة على الذات وعلى المهمة، وخاصة الإقدامية منها.
4. توفير بيئات التعلم الداعمة لتنمية الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، نظرًا لتأثيرها الإيجابي على نواتج تعلمهم.

بحوث ودراسات مقترحة:

يُعد البحث الحالي جهدًا بسيطًا في دراسة المتغيرات التي تضمنها، وخاصة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، ومن هنا توجد بعض الدراسات والبحوث المقترحة استكمالًا لذلك الجهد والمتمثلة في الآتي:

1- دراسة الفروق في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بين الطلبة العاديين والمتفوقين.
2- تصميم برامج تدريبية لتنمية توجهات الأهداف الإقدامية القائمة على الذات والمهمة، وخاصة لدى المتعلمين منخفضي الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي.
3- تصميم البرامج التدريبية؛ لتنمية الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل.
4- دراسة العوامل المنبئة عن توجهات الأهداف الإقدامية القائمة على الذات والمهمة.
5- تكرار البحث الحالي في المراحل الدراسية المختلفة؛ للتأكد من استقرار النتائج أو اختلافها باختلاف المتغيرات الشخصية والبيئة المؤثرة على الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

قائمة المصادر والمراجع:

1- علي، حجاج غانم أحمد (2015). فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 25(86)، 125-180.

2- العيسى، ريم عبدالرحمن (2017). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

3- الوطبان، محمد سليمان (2013أ). توجهات أهداف الإنجاز (نموذج 2×2) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج 2×2) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة، 3، 77-121.

4- الوطبان، محمد سليمان (2013ب). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البائية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 25(3)، 725-752.

5- Acee, T.; Kim, H.; Kim, H. J.; Kim, J.; Chu, H.; Kim, M.; Cho, Y.; & Wicker, F. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. Contemporary Educational Psychology, 35(1), 17–27. Doi :10.1016/j. cedpsych.2009.08.002.

6- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261.

7- Arbuckle, J. L. (2012). Amos (Version 21.0) [Computer software]. Chicago: IL, IBM Inc.

8- Artino, A., & Jones, K. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. Internet and Higher Education, 15, 170–175. Doi :10.1016/j.iheduc.2012.01.006.

9- Artino, A., Holmboe, E., Durning, S. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. Medical Teacher, 34(3), 148-160. doi: 10.3109/0142159X.2012.651515.

10- Brondino, M., Raccanello, D., & Pasini, M. (2014). Achievement goals as antecedents of achievement emotions: The 3 X 2 achievement goal model as a framework for learning environments design. In T. Mascio, R. gennari, P. Vitorini, & R. Vicari (Eds.). Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning. (Pp. 53-60), Switzerland: Springer International Publishing.

11- Bulus, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An individual differences perspective. Educational Sciences: Theory & Practice, 11(2), 540-546.

12- Damian, L., Stoeber, J., Negru, O., & Baban, A. (2014). Perfectionism and achievement goal orientations in adolescent school students. Psychology in the Schools, 51(9), 960-971. doi: 10.1002/pits.21794.

13- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 101(4), 948–963. doi: org/10.1037/a0016096.

14- David, A. (2012). Structural validation of the 3 X 2 achievement goal model. Educational Measurement and Evaluation Review, 3, 50-59.

15- David, A. (2014). Analysis of the separation of task-based and self-based achievement goals in a Philippine sample. Psychological Studies, 59(4), 365-373. doi: 10.1007/s12646-014-0266-6

16- Diseth, A. (2015). The advantages of task-based and other-based achievement goals as standards of competence. International Journal of Educational Research, 72, 59–69. doi: 10.1016/j.ijer.2015.04.011.

17- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95(2), 256-273.

18- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R., (2011). A 3 × 2 achievement goal model. Journal of Educational Psychology, 103(3), 632-648. doi: 10.1037/a0023952.

19- Garcia-Romero, C. (2015). Relationship between the 3x2 achievement goals and perceived competence in physical education students. Sportis Scientific Technical Journal, 1(3), 293-310.

20- Gillet, N., Lafreniere, M., Huyghebaert, T., & Fouquereau, E. (2015). Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals: Implications for the 3X2 achievement goal model in educational and work settings. Motivation and Emotion, 39(6), 858-875. doi: 10.1007/s11031-015-9505-y.

21- Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. Contemporary Educational Psychology, 33, 9–33. doi :10.1016/j.cedpsych.2006.12.002

22- Hackel, T.; Jones, M.; Carbonneau, K., & Mueller, C. (2016). Re-examining achievement goal instrumentation: Convergent validity of AGQ and PALS. Contemporary educational Psychology, 46, 73-80. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.04.005.

23- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2014). Early adolescents' enjoyment experienced in learning situations at school and its relation to students achievement. Journal of Education and Training Studies, 2(2), 20-30. doi:10.11114/jets.v2i2.254.

24- Hall, N., Sampasivam, L., Muis, K., & Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions: The mediational roles of perceived progress, control, and value. British Journal of Educational Psychology, 86(2), 313–330. doi:10.1111/bjep.12108

25- Heidig, S., Muller, J., & Reichelt, M. (2015). Emotional design in multimedia learning: Differentiation on relevant design features and their effects on emotions and learning. Computers in Human Behavior, 44, 81–95. doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.009

26- Hornstra, L., Majoor, M., & Peetsma, T. (2017). Achievement goal profiles and developments in effort and achievement in upper elementary school. British Journal of Educational Psychology, 87(4), 606–629. doi:10.1111/bjep.12167.

27- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 23, 359-388. doi: 10.1007/s10648-011-9155-x.

28- Johnson, M., & Kestler, J. (2013). Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3 × 2 achievement goal framework [Special issue]. International Journal of Educational Research, 61, 48-59. doi: 10.1016/j.ijer.2013.03.010.

29- Kadioglu, C., & Uzuntiryaki-Kondakci, E. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. Eurasian Journal of Educational Research, 56, 1-22. doi: 10.14689/ejer.2014.56.4

30- King, R. (2016). Is a performance- avoidance achievement goal always maladaptive? Not necessarily for collectivists. Personality and Individual Differences, 99, 190-195. doi: 10.1016/j.paid.2016.04.093.

31- Kohoulat, N., Dehghani, M., Kojuri, J., & Hayat, A. (2016). Achievement goals and achievement emotions in elementary school students. International Journal of School Health, 3(2), 1-6. doi: 10.17795/intjsh-32193.

32- Lee, Y., Wormington, S., Linnenbrink-Garcia, L., & Roseth, C. (2017). A short-term longitudinal study of stability and change in achievement goal profiles. Learning and Individual Differences, 55, 49–60. doi: 10.1016/j.lindif.2017.02.002

33- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). Learning and Individual Differences, 22, 190–201. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.009.

34- Litalien, D., Morin, A., & McInerney, D. (2017). Generalizability of achievement goal profiles across five cultural groups: More similarities than differences. Contemporary Educational Psychology, 51, 267–283. doi: org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.008.

35- Liu, W., Wang, C., Tan, O., Ee, J., & Koh, C. (2009). Understanding students' motivation in project work: A 2x2 achievement goal approach. British Journal of Educational Psychology, 79(1), 87–106. doi:10.1348/000709908X313767.

36- Liu, Y. (2015). International note: The relationship between achievement goals and academic-related boredom. Journal of Adolescence, 41, 53-55. doi: 10.1016/j. adolescence. 2015. 03. 001.

37- Madigan, D., Stoeber, J., & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3×2 achievement goal framework. Psychology of Sport and Exercise, 28, 120-124. doi: 10.1016/j.psychsport.2016.10.008

38- Marchand, G., & Gutierrez, A. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. Internet and Higher Education, 15(3), 150–160. doi:10.1016/j.iheduc.2011.10.001

39- Mascret, N., Elliot, A., & Cury, F. (2015). Extending the 3×2 achievement goal model to the sport domain: The 3×2 achievement goal questionnaire for sport. Psychology of Sport and Exercise, 17, 7-14. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.11.001

40- Mascret, N., Elliot, A., & Cury, F. (2017). The 3×2 achievement goal questionnaire for teachers. Educational Psychology, 37(3), 346-361. doi: 10.1080/01443410.2015.1096324

41- McWhaw, K., & Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. Contemporary Educational Psychology 26, 311–329. doi:10.1006/ceps.2000.1054

42- Mega, C.; Ronconi, L., Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 106(1), 121-131. doi: 10.1037/a0033546

43- Mendez-Gimenez, A., Cecchini-Estrada, J., Fernandez-Rio, J., Mendez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J. (2017). 3 × 2 Achievement goals, self-determined motivation and life satisfaction in secondary education. Revista de Psicodidáctica, 22(2), 150–156.

44- Neumeister, K., Fletcher, K., & Burney, V. (2015). Perfectionism and achievement motivation in high-ability students: An examination of the 2 × 2 model of perfectionism. Journal for the Education of the Gifted, 38(3), 215-232. doi: 10.1177/0162353215592502

45- Ning, H. K. (2017). A Psychometric evaluation of the achievement goal questionnaire–revised in Singapore secondary students. Journal of Psychoeducational Assessment. 35(4), 424-436. doi: 10.1177/0734282916629850

46- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9

47- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. Child Development Perspectives, 11(3), 215–221. doi: 10.1111/cdep.12237

48- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101(1), 115-135.

49- Pekrun, R., & Stephens, E. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. Social and Personality Psychology Compass, 4(4), 238–255. doi: 10.1111/j.1751-9004. 2010. 00259.x

50- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36, 36–48. doi: 10.1016/j. cedpsych. 2010. 10.002

51- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), the handbook of research on student engagement. (pp.259-282). New York: Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7

52- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. Learning and Instruction, 29, 115–124. doi :10.1016/j.learninstruc.2013.09.002.

53- Peterson, E., Brown, G., & Jun, M. (2015). Achievement emotions in higher education: A diary study exploring emotions across an assessment event. Contemporary Educational Psychology, 42, 82–96. doi: org/10.1016/j.cedpsych.2015.05.002

54- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Using the 2×2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance. Learning and Individual Differences, 25, 80–84. doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.006

55- Sanchez-Rosas, J., & Furlan, LA. (2017). Achievement emotions and achievement Goals in support of the convergent, divergent and criterion Validity of the Spanish-cognitive test anxiety scale. International Journal of Educational Psychology, 6(1), 67-92. doi: 10. 17583/ijep. 2017.2268

56- Sommet, N., & Elliot, A. (2016). Achievement goals. In: V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (eds.), Encyclopedia of Personality and Individual Differences, (Pp. 1-4), Berlin: Springer International Publishing. doi. 10.1007/978-3-319-28099-8_484-1

57- Theis, D., & Fischer, N. (2017). Sex differences in the development of achievement goals in middle school. Learning and Individual Differences, 57, 170-177. doi: org/10. 1016/j. lindif. 2017.05.006

58- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. Child Development Perspectives, 6(2), 129-135. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x

59- Wang, C., Liu, W., Sun, Y., & Chua, L. (2017). Psychometric properties of the 3×2 achievement goal questionnaire for sport. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 15(5), 460-474. doi: 10.1080/1612197X.2016.1142458.

60- Wu, C. (2012). The cross-cultural examination of 3×2 achievement goal model in Taiwan. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69, 422 – 427. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.429

61- Yamac, A. (2014). Classroom emotions scale for elementary school students (Ces-Ess). Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4(1), 150-163. Doi: 10.13054/mije. 13.72.4.1

62- Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 achievement goal model in predicting online student test anxiety and help-seeking. International Journal of E-Learning & Distance Education, 32, 1, 1-16.