التوجهات الأكاديمية وتوجهات الهدف والمثابرة الأكاديمية

لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات

مقدمة :

شهدت الأونة الأخيرة من القرن العشرين ثورة معلوماتية عظيمة ، حيث تضاعفت المعارف والمعلومات الانسانية من خلال متوالية عددية مستمرة ، يتعذر على الطلاب متابعتها ما لم يكونوا مزودين بمستوى مرتفع من الدافعية ، قوامها توجهات أكاديمية Academic Orientations إيجابية نحو مكونات البيئة الأكاديمية ، وأن تكون توجهات الهدف Goal Orientations لدى المتعلم موجهة نحو الإتقان والإجادة فى التعلم لا مجرد أداء للحصول على الدرجة ، وقوامها أيضاً مثابرة Persistence تمكن المتعلم من الإنجاز الدراسى وإحراز الأهداف التربوية المنشودة .

ولعل ذلك ما أدى لتحولات كبيرة وهامة فى مجال البحوث النفسية والتربوية ولاسيما ما يرتبط منها بالبيئة الأكاديمية للطلاب ؛ حيث بدأ التركيز على المتغيرات المرتبطة بتحفيز المتعلم مثل دافعيته للإنجاز ،وإتجاهاته ، ومؤخراً بدأ الإهتمام بالتوجهات الأكاديمية للطلاب وتوجهاتهم نحو أهداف الإنجاز ، ومثابرتهم ؛ بغرض الارتقاء بالعملية التعليمية ، والعمل على تنمية عقول قادرة على التفكير ، والتمكن من العديد من المهارات التى تقدر المتعلمين على أن يكونوا فاعلين فى اكتساب وتوظيف المعرفة بما يجعلهم أكثر إبداعاً ، وما ترتب على ذلك من تصورات نظرية برهنت على إيجابية العلاقة بين الجانب الوجدانى والجانب المعرفى ، وما يترتب على تفاعلهما من تكامل شخصية المتعلم .

فالباحثون فى علم النفس التربوى معنيون بدراسة كافة المتغيرات ذات الارتباط بالبيئة الأكاديمية للمتعلمين ، ولا سيما المتغيرات الدافعية ؛ لما تمارسه من تأثيرات عليهم تنتهى إلى تشكيل وبلورة أدائهم الأكاديمى ، الذى هو الغاية من وجودهم فى بيئة التعلم .

لذا كان حريا أن تعنى البحوث بتوجهات الطلاب الأكاديمية وتوجهاتهم نحو أهداف الإنجاز ومثابرتهم ، لما لذلك من تأثير على الأداء الأكاديمى ، انطلاقا من أن الاتجاهات العقلية التى قوامها جملة المعتقدات والمشاعر هى من يحرك السلوك والأداء ، وهى ما يمكن قياسه حتى الآن من تطور القياس السيكومترى فى علم النفس.

وأشار كل من(Davidson; Beck & Silver,1999) أن الإهتمام بالتوجهات الأكاديمية وتطوير مسح لقياس التوجهات الأكاديمية (SAO) قد بدأ مع افتراض أن التوجه للتعلم والتوجه للدرجة من العناصر البارزة في الإدراك الصحيح لحياة العديد من طلاب الجامعات ، وقد توصلوا لوجود نموذج يشمل ستة توجهات هى اعتماد البناء Structure Dependence (S)، والتعبير الابتكارى Creative Expression(C) ، والقراءة للمتعة(R) Reading for Pleasure ،والفعالية الأكاديمية Academic Efficacy (E)،والتبلد الأكاديمى Academic Apathy (A) ، وفقدان الثقة فى المعلمين Mistrust of Instructors (M) .

وأكدت بعض البحوث الارتباط بين التوجهات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى للطلاب ، حيث أوضح كل من (Davidson & Beck ,2005) أن التوجهات الأكاديمية تملك القدرة على التنبؤ بدرجات الطلاب بالكلية ، كما أسفرت دراسة كل من (Davidson& Beck ,2007) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوجهات الأكاديمية مع كل من التحصيل الأكاديمى والمثابرة الأكاديمية .

ومن ناحية توجهات الأهداف يذكر (Skaalvik, E. M.& Skaalvik, S., 2013)أن البحوث فى نظرية الهدف Goal Theory ركزت بشكل حصرى تقريباً على أهداف الطلاب وتصوراتهم لبنية هدف الفصول الدراسية ، فهى ليست معنية بالأهداف الشخصية أو توجههم نحوها فقط لكنها معنية أيضاً ببنية أهداف الفصل أو المدرسة.

وتشير أيضاً البحوث أن بنية هدف الفصول الدراسية لا تتعلق فقط بتوجه هدف الطلاب نحوها لكن تتعلق بالاستجابات المعرفية والدافعية لديهم ، وأن الأدلة البحثية تدعم التوقعات بأن توجهات الأهداف الشخصية للطلاب تتوافق مع تصوراتهم عن بنية هدف الفصول الدراسية ، ولذلك فالبحوث يجب أن تعنى فى المقام الأول بتوجهات الهدف لدى الطلاب ولدى المعلمين على حد سواء (Skaalvik, E. M.& Skaalvik, S, 2013) .

وقد ظهر توجه الهدف Goal Orientation باعتباره بناءً دافعياً هاماً فى مجال البحوث ليعكس الفروق الفردية فى العمل المرتبط بالسلوك ونتائج أداء المهمة ، فبنية توجه الهدف تعكس عمليات تحفيزية داخلية تؤثر على اختيار المهام الفردية ، والأهداف المحددة ذاتياً، وآليات الجهد المتبعة فى مساقات التعلم والأداء. (Button, Mathieu & Zajac, 1996; Phillips & Gully, 1997; VandeWalle, 1997; Fisher & Ford, 1998) .

وتعد المثابرة الأكاديمية Academic Persistence من العوامل الدافعية الهامة التى تمكن المتعلم من مواصلة الجهد والاستمرار في إنجاز مهام الدراسة والتعلم ، فالمثابرة تعد سمة دافعية مستعرضة يقوم عليها ويتكامل بها بناء شخصية الفرد ، بل ينظر إليها المتخصصون باعتبارها من أهم محددات كفاءة الأداء الإنسانى في مختلف نواحي النشاط وجميع مجالات السلوك الإنساني ، وذلك من أجل إنجاز الأهداف المنشودة ، وهو ما يؤدى بدوره إلى تحقيق الذات وزيادة الثقة بالنفس وكذلك النمو الأكاديمى للطلاب .

ونتيجة لما تتمتع به المثابرة الأكاديمية من أهمية فقد وضعها كوستا (٢٠٠٣ ، ٢١) فى طليعة عادات العقل Habits of Mind ، واعتبرها الأولى عليها جميعاً وذلك لأهميتها ، وعادات العقل تعد فى مضمونها جملة الخصائص التي توضح ما يفعله الناس الأذكياء عندما تصادفهم مشكلات لا تكون لها حلول ظاهرة للعيان بصورة فورية .

لذلك يمكن القول إن المثابرة الأكاديمية إذا كانت بوصفها سمة شخصية مستعرضة تندرج تحتها معظم المتغيرات الدافعية المهمة للأداء الأكاديمى للطلاب فى الظروف العادية فإنها أكثر أهمية لهم في حالات التحول والتغير المتسارع الذى يشهده عالمنا المعاصر.

لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى بحث كل من التوجهات الأكاديمية وتوجهات هدف الإنجاز والمثابرة الأكاديمية ، باعتبارها متغيرات شخصية دافعية ذات مغزى فى الأداء الأكاديمى للطلاب بمختلف صوره وأشكاله ، وتكون مسئولة عما يوجد بين الطلاب من اختلافات فى الأداء الأكاديمى ، وعلى وجه الخصوص فى أهم مؤشراته وهو التحصيل الأكاديمى .

مشكلة الدراسة :

يشكو كثير من الطلاب بشكل مستمر من أنهم يعانون من مشكلات متعددة تتعلق بمكونات البيئة الأكاديمية ، مما يؤثر سلباً على أدائهم وإنجازهم الدراسي ، حيث لاحظ الباحث أثناء المحاضرات والتفاعل معهم أن هناك بعض التوجهات السلبية تتعلق بتصوراتهم عن بعض عناصر البيئة الأكاديمية مثل تصوراتهم عن بعض أعضاء هيئة التدريس ، وتصوراتهم عن بعض المساقات الدراسية المختلفة ، ومشكلات تعلمهم لها ؛ والتى ترتبط بطبيعة المقرر الدراسى من ناحية وبأعضاء هيئة التدريس من ناحية أخرى

، ومن ثم بالعديد من الممارسات المرتبطة بعملية التعلم بشكل عام ، وهو ما يعد مشكلة خطيرة تتعدد تأثيراتها ونتائجها السلبية ليس على مخرجات التعلم فحسب وأهمها التحصيل الأكاديمى ، ولكن على مثابرة الطلاب فى المهام الدراسية ، وعلى توافقهم مع أنفسهم ، ومع مناخ الدراسة والتعلم ، ومن ثم يكون من نتائج ذلك تشكل العديد من المتغيرات النفسية ذات التأثيرات السلبية في بلورة التحصيل الأكاديمي مثل تدنى مستوى الدافعية نحو التعلم ، وتبنى الطلاب للتوجهات السلبية نحو مكونات البيئة الأكاديمية ، ونحو أهداف الإنجاز، وانخفاض مستوى المثابرة والنشاط ، وانخفاض مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة ، إضافة إلى سيطرة مشاعر الإحباط والقلق وضعف الثقة بالنفس على الطلاب .

وقد أشار كل من (Davidson; Beck & Silver,1999) أن التربويين إهتموا طويلاً بتفسيرات الطلاب لخبراتهم فى الكلية ، وذلك من خلال البحث فى تصورات الطلاب أو توجهاتهم الأكاديمية ، وأن هذا الإهتمام بدراسة التوجهات الأكاديمية أصبح متزايداً ، حيث إن دراسة هذه التوجهات والتصورات لا يشجع على فهم أفضل للطلاب الجامعيين فقط ، ولكن غالباً ما يكون له قيمة تطبيقية فى مجال التعلم ، من خلال تكوين استراتيجية مشتركة لربط الإتجاهات والسمات ووجهات النظر مع المؤشرات التربوية الهامة ، وأن هذه العلاقات يمكن أن تستخدم بعد ذلك لتحديد وفرز وتوجيه الطلاب الذين هم عرضة لمشكلات الأداء وسوء التوافق .

ويعتقد كل من (Davidson; Beck & Silver,1999) أن دراسة التوجهات الأكاديمية قد تفيد فى تحديد الطلاب الذين من المرجح أن يواجهوا صعوبات أكاديمية وسوء توافق ، وأن إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية قد يفيد فى التنبؤ بصدق مسح التوجهات الأكاديمية ، وعند ذلك فإن موظفى الكلية يستطيعون استخدام مسح التوجهات

الأكاديمية فى تركيز الإهتمام على الطلاب الذين هم عرضة لخطر التعرض لأنواع مختلفة من النتائج غير المرغوبة ، بالإضافة لتحديد الطلاب الذين من المحتمل أن يواجهوا المشكلات .

وفيما يتعلق بتوجهات الهدف تشير أدلة كثيرة أن الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة يظهرون الدافعية وأنماط التعلم الأكثر إيجابية عندما تؤكد البيئات التعليمية على الإتقان والفهم وتحسين المهارات والمعرفة ، فى حين أن البيئات الدراسية التى تركز على إظهار قدرة عالية وتنافس على الدرجات يمكن أن تزيد من الأداء الأكاديمى للطلاب ، ومع ذلك فالبحوث أشارت أن خبرات كثير من الشباب ستقلص الدافعية فى ظل هذه الظروف .(Meece , J. L, et al.,2006)

وتؤكد نتائج البحوث وجود إتساق بين النتائج المتعلقة بتوجات الهدف ، حيث أشارت أن الأفراد ذوى توجه هدف التعلم (الإتقان) يتفوقون على نظرائهم من ذوى توجه هدف الأداء فى المتغيرات ذات الصلة بالأداء الأكاديمى . ;Fisher,& Ford, 1998) Ford, et al., 1998)

ومما هو ثابت أن أحد نواتج عملية التعلم تتمثل فى التحصيل الدراسى للطلاب ، فهناك بعض الطلاب يحققون درجات مرتفعة فى التحصيل ، والبعض الآخر يحققون درجات منخفضة فى التحصيل ، وهذا يؤدى إلى افتراض مؤداه أن هذه الاختلافات بين الطلاب قد ترجع إلى اختلافهم فى تبنيهم لأهداف مختلفة أثناء تعلمهم .(مسعد ربيع ، ٢٠٠٣)

وأشار كل من (Schraw & Brooks,1999) أن توجهات الهدف تساعد فى اكتساب المعلومات لدى الطلاب ؛ لكونهم أكثر استعداداً لزيادة معلوماتهم وتعميق فهمهم

لموضوعات التعلم ، مما يضمن الاستمرار فى أداء المهام الأكاديمية . (فى: مسعد ربيع ، ٢٠٠٣)

وبالنسبة للمثابرة نجد أن Tolman يعدها محكاً أساسياً للسلوك الكتلي الهادف ، كما يراها Lewin في استمرار التوتر في الشخصية (مرفت شوقي ، ١٩٩٧ ، ٢٢) .

ويرى (Hayes, et al .,2005) أن المثابرة تعد من المتغيرات الوسيطة بين دافعية وسلوك الفرد وأنها ترتبط بالوقت الذي يقضيه مندمجاً في العمل بمستوى عالٍ من النشاط والدافعية .

وفي ضوء هذا الطرح لمشكلة الدراسة ومبرراتها العلمية والمنطقية يمكن صياغتها فى التساؤلات التالية :

– هل توجد فروق ذات مغزى بين متوسطات درجات أفراد العينة فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز، وأبعاد المثابرة الأكاديمية ، والتحصيل الأكاديمى تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) ؟

– هل توجد فروق ذات مغزى بين متوسطات درجات أفراد العينة فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز، وأبعاد المثابرة الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمى تبعاً لمتغير التخصص الدراسى (علمى– أدبى) ؟

– ما طبيعة العلاقات بين أبعاد التوجهات الأكاديمية(اعتماد البناء– التعبير الابتكارى– القراءة للمتعة – الفاعلية الاكاديمية – التبلد الاكاديمى– فقدان الثقة فى المعلمين) وأبعاد توجهات هدف الإنجاز(توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء) ، وأبعاد المثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد– تخطى الصعاب) ، والتحصيل الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة ؟

– هل توجد فروق ذات مغزى بين الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى وأقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى كل من : التوجهات الأكاديمية وتوجهات هدف الإنجاز والمثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، والتصورات النظرية التي تدعمها في مجال التوجهات الأكاديمية ، وتوجهات هدف الإنجاز، والمثابرة الأكاديمية تحاول الدراسة الحالية إنجاز الأهداف التالية:

– معرفة الفروق بين الطلاب (الذكور– والإناث) فى كل من: أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية ، والتحصيل الأكاديمى من أفراد عينة الدراسة.

– معرفة الفروق بين طلاب التخصصات الأدبية وأقرانهم طلاب التخصصات العلمية فى كل من: أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمى من أفراد عينة الدراسة.

– تعرف طبيعة العلاقات الارتباطية بين كل من : أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة .

– معرفة الفروق بين الطلاب مرتفعى التحصيل الإكاديمى وأقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى كل من : أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة" .

أهمية الدراسة :

تعود أهمية الداسة الحالية على المستويين النظرى والتطبيقى إلى ما يلى :

– أهمية دراسة مكونات البيئة الأكاديمية والمناخ الدراسى العام من حيث التوجهات الأكاديمية وتوجهات هدف الإنجاز والمثابرة الأكاديمية ؛ لما له من دور فى تشكيل السلوك الدراسى للطلاب ، وبلورة أدائهم الأكاديمى ، وهو ما ينعكس مباشرة على التعلم ، وعلى وجه الخصوص على أهم مؤشراته وهو التحصيل الدراسى .

– دراسة التوجهات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ، كأحد المتغيرات الحديثة التى تحتاج مزيداً من الدراسة والتقصى ربما يكون لها قيمة فى توجيه وإرشاد الطلاب ، ووضع استراتيجيات تدخل من خلال برامج يمكن أن تساعد فى تطوير التوجهات لدى الطلاب ، والذى من شأنه تشجيع الطلاب على تبنى التوجهات المرتبطة بالنتائج المواتية (الإيجابية)، فإذا كانت التغييرات الإيجابية فى التوجهات تؤدى إلى تغيرات فى السلوك عند ذلك فإن بعض الخصائص الضارة المرتبطة بالدرجات الكلية المنخفضة فى التوجهات سوف تنخفض.(Davidson; Beck & Silver,1999)

– توجيه وإرشاد الطلاب إلى أهمية ما يكونونه من توجهات أكاديمية وتوجهات أهداف نحو بيئة الدراسة والتعلم ، وما يتحلون به من مثابرة فى الأداء الدراسى ، وحثهم على تبنى التوجهات الإيجابية والبعد عن التوجهات السلبية ، لما لذلك من تأثير على أدائهم الأكاديمى .

– مساعدة الطلاب على معرفة التوجهات الأكاديمية وتوجهات الأهداف التى كونوها نحو بيئتهم الأكاديمية ، وهو ما يحقق للطلاب التوافق مع مكونات هذه البيئة الأكاديمية ، وذلك

من خلال تدعيم التوجهات الإيجابية ، وتجنب التوجهات السلبية ، وهو ما قد يزيد من مثابرة الطلاب ، ويخفف الضغوط الأكاديمية التى قد يعانون منها .

– لفت أنظار أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية التعرف على التوجهات الأكاديمية وتوجهات الأهداف لدى طلابهم ، وما يتوافر لدى طلابهم من مثابرة ، وهو ما قد يساعد الهيئة التدريسية فى تبنى أفضل الطرق والأساليب فى التعامل مع طلابهم بما يتناسب مع التوجهات الأكاديمية وتوجهات الأهداف السائدة لدى الطلاب ، وهو ما قد يزيد من مثابرة الطلاب ويحسن من أدائهم الأكاديمى .

– تأتى الدراسة الحالية تمشياً مع التوجه العام الذى يهدف لتحقيق الجودة فى العملية التعليمية ، وهو ما يقتضى دراسة كافة المتغيرات التى من شأنها التأثير فى التحصيل الأكاديمى للطلاب .

– تعريب وتقنين أحد أدوات القياس السيكومترى ، وإعداد أداتين أخريين لقياس المتغيرات موضع الدراسة ، وهو ما قد يساعد فى عمليات الفرز والتشخيص للطلاب المستجدين للوقوف على التوجهات الأكاديمية وتوجهات الأهداف السائدة لديهم ، على اعتبار أنها مكونات دافعية ذات علاقة مباشرة بتعلم الطلاب ومثابرتهم فى الدراسة .

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة التي اشتملت عليها من طلاب الفرقة الأولى المستجدين بكلية التربية بأسوان ، كما تتحدد بالمتغيرات الامبريقية التي تضمنتها وهى : التوجهات الأكاديمية وتوجهات هدف الإنجاز والمثابرة الأكاديمية ، ودرجات التحصيل الأكاديمى ، وتقاس بالأدوات المستخدمة فيها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة نتائجها.

المصطلحات والمفاهيم الأساسية:

تضمنت الدراسة الحالية مجموعة من المفاهيم التي يمكن تحديدها بشكل إجرائي على النحو التالي :

أولاً: التوجهات الأكاديمية Academic Orientations

يعرفها كل من (Davidson; Beck & Silver,1999) بأنها مجوعة تصورات الطلاب وإدراكاتهم لمكونات البيئة الأكاديمية من مهام أكاديمية Academic Tasks ، ومدربين Instructors، وتشمل التوجهات التالية: (In:Davidson, William B. & Beck, Hall P.,2006,p.14)

-اعتماد البناء S Structure dependence :

ويتمثل فى وجود حاجة قوية أكثر من اللازم للوضوح والتفصيل والتوجيهات الخارجية فيما يتعلق بالمهام الأكاديمية .

- التعبير الابتكارى C Creative expression : ويتمثل فى تفضيل الأداء المتسم بالتعبير الفردى ، والمهام التى تنطوى على استخدام واسع لنطاق الأفكار لدى الفرد .

- القراءة للمتعة R Reading for pleasure: ويتمثل فى الميل لإيجاد السرور فى القراءات الخارجية المستفيضة التى تم تعيينها فى المقررات الدراسية .

- الفعالية الأكاديمية E Academic efficacy : ويتمثل فى الاعتقاد فى المقدرة الذاتية لإتقان المهام الأكاديمية والواجبات ، وتحقيق الأهداف الأكاديمية للفرد.

– التبلد الأكاديمى A Academic apathy :ويتمثل فى عدم الإهتمام بالعمل الأكاديمى والميل للقيام بالعمل بأقل قدر ممكن .

– عدم الثقة فى المدربين (المعلمين) M Mistrust of instructors: ويتمثل فى الاعتقاد والتصور السلبى عن المعلمين كأناس يتعمدون فرض شروط غير مقبولة على الطلاب ، والاستمتاع بالضيق الذى يلحق بالطلاب .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها تصورات الطلاب وإتجاهاتهم نحو ما يتعلق ببيئة الدراسة والتعلم من مقررات دراسية وأدوار المدربين (المعلمين) ، وما يتعلق بها من ممارسات تعليمية تعلمية إيجابية أو سلبية من قبل الطلاب فى مواقف الدراسة والتعلم المختلفة ، وتقاس من خلال مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب على الأبعاد الستة لمسح التوجهات الأكاديمية المستخدم فى الدراسة الحالية .

ثانياً : توجهات الهدف Goal Orientations

عرف كل من Button, et al., (1996) توجه هدف التعلم (LGO) ، وتوجه هدف الأداء (PGO) بأنها متغيرات فارقة بين الأفراد ثابتة نسبياً تحدد توجهات الأفراد نحو أهدافهم من وجودهم فى الدراسة لأجل التعلم ، فتوجه هدف التعلم يعزز ويشجع استجابات الطلاب الموجهة نحو الإتقان ، فى حين أن توجه هدف الأداء يخلق لدى الطلاب سرعة التأثر بالاستجابات غير القادرة على التأقلم أو الاستجابات العاجزة (p.260).

يتبنى الباحث تعريف كل من Button, et al.,(1996) كتعريف إجرائى فى الدراسة الحالية ، فيعرف توجهات الهدف إجرائياً من خلال مجموع الدرجات التى يحصل

عليها أفراد العينة على بعدى : توجه هدف التعلم ، وتوجه هدف الأداء على مقياس توجهات الهدف المعد فى الدراسة الحالية .

ثالثاً : المثابرة الأكاديمية Academic Persistence

يذكر المعجم الوجيز طبعه وزارة التربية والتعليم ، ثابر على الأمر: واظب عليه وداوم أي أن المثابرة هي المواظبة على الأمر(العمل) ، والمداومة فيه . (المعجم الوجيز ، ١٩٩٠ ، ٨٢)

وعرف (Heyse& Eick, 2005) المثابرة بأنها تعبر عن حماس الفرد لأداء ما يطلب منه وعدم تركه قبل الانتهاء من إنجازه رغم الصعوبات والعقبات التي تعترضه وبذل كل جهده لإنجاز المهام حتى وإن كانت غير محببة له .

ويعرف الباحث المثابرة الأكاديمية بأنها " جملة الممارسات المتسمة بالاستمرارية والنشاط فى إنجاز المهام الدراسية المختلفة ، والاصرار على مواصلة الجهد في أداء المهمة لأطول فترة زمنية ممكنة ، والقدرة على تحمل الصعاب وتخطى العقبات التى تعترض طريقه ، بغية تحقيق الأهداف المرجوة ".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية المعد فى الدراسة الحالية.

رابعاً : التحصيل الأكاديمى Academic Achievement

هو مجموع درجات المتعلم الدالة على مستوى تعلمه واستيعابه وإنجازه للمعلومات والخبرات والمهارات المعرفية والعملية فى جميع المساقات الدراسية التى أدى الاختبارات فيها فى الفصلين الدراسيين الأول والثانى ، ويعبر عنه إجرائياً بمجموع درجات الطالب فى الاختبارت النهائية التى تجريها الكلية .

الإطار النظرى للدراسة :

أولاً: التوجهات الأكاديمية Academic Orientations

تعددت التعريفات الخاصة بالتوجهات الأكاديمية ، حيث عرفها (Eison, et al.,1982,p.8) بأنها طريقة تعكس تصورات وإدراك الطلاب لخبراتهم وبيئتهم الأكاديمية فى الكلية ، كما عرفها كل من (Davidson&Beck,2007,p.2)بأنها معتقدات الطلاب عن ذواتهم ، وعن الأساتذة والمهام الأكاديمية المختلفة داخل الكلية ، إضافة لتفسيراتهم للخبرات التى يتعرضون لها داخل الكلية .

ويذكر كل من (Davidson; Beck & Silver,1999) أن هناك إهتماماً مبكراً متزايداً بدراسة توجهات الطلاب الأكاديمية ، فقد نشر كل من (Eison, Pollio, and Milton, 1982) مقياساً ثنائياً للتوجهات الأكاديمية (LOGO) فالإجراءات والقياس الثنائى للمقياس توضح كل من : توجهات الطلاب للتعلم (LO) ، حيث إن توجهات التعلم المرتفعة توضح أن الطلاب يرون الكلية فرصة للحصول على معلومات تكون مجزية ومفيدة للطلاب ، وتوجهات الدرجة (GO) ، حيث يظهر الطلاب الحاصلون على درجات مرتفعة فى التوجه نحو الدرجة السعى لتحقيق درجات كسبب كاف للاستمرار والقيام بالدراسة فى الكلية .

ويذكر كل من (Andrau& Fillippos,2005) أن Entwistle قد صمم مقياس مداخل الدراسة ، والذى يقيس توجهات الطلاب للتعلم ، حيث يتكون المقياس من ستة أبعاد هى : المدخل العميق deep approach ، المدخل السطحى surface approach ، المدخل الاستراتيجى strategic approach ، نقص الاتجاه lack

of directin ، ثقة الذات الأكاديمية academic self-confidence ، الوعى بما وراء المعرفة فى الدراسة Meta Cognitive of studying .

وسوف يتبنى الباحث فى الدراسة الحالية نموذج (Davidson; Beck & Silver,1999) لحداثته وشموله لعدد كبير من التوجهات نحو مكونات البيئة الأكاديمية وهى :

- توجه اعتماد البناء: Structure Dependence (S)

فالطلاب الذين يسجلون درجات عالية على توجه اعتماد البناء (S) يتصفون بأنهم لا يتسامحون مع الغموض فى البنية الأكاديمية ، ولديهم حاجة قوية إلى النظام والقدرة على التنبؤ ، فهم يريدون أن يعرفوا بالضبط ما هو متوقع منهم فى أداء مهامهم ، وأنهم معتمدون على الدرجات لإعطاء وإظهار الإتجاه نحو مساعيهم الأكاديمية . (Davidson; Beck & Silver,1999)

- التعبير الابتكارى Creative Expression(C)

الطلاب الجامعيون ذوو الدرجات العالية على توجه التعبير الابتكارى (C) يفضلون المهام التى تسمح لهم بالتعبير الفردى ، ويشاركون بنشاط فى مناقشات الفصول الدراسية ، والاستمتاع بالتعلم لذاته ، أيضاً هم يعتقدون أن التعلم عن ثقافات مختلفة وأساليب وأنماط حياة الآخرين هو بمثابة قيمة ومسعى ، ولديهم خمسة ميول أكثر وضوحاً منها الدافعية الذاتية (الداخلية)، والتوجه نحو التعلم ، والسمة الأكبر هى الانفتاح على الخبرة . (Davidson; Beck & Silver,1999)

– القراءة للمتعة Reading for Pleasure,

الطلاب الذين يسجلون درجات مرتفعة على توجه القراءة للمتعة (R) يقرأون قدراً كبيراً فى مجموعة متنوعة من المصادر ، ولا تقتصر قراءاتهم على تكليفات المقررات الدراسية بل يقرأون من المواد غير المصنفة لهم أكاديمياً مثل الكتب الموصى بها فى نهاية الكتاب الدراسى ، فهم يستمتعون بكل ما هو أكاديمى ، ويرجح أن يتصفحوا للقراءة عن طريق المكتبة أو محل لبيع الكتب ، وأيضاً يفضلون الدروس التى تتيح لهم القراءة المطولة ، وتكليفات القراءة المتنوعة ، كما يتميزون بانخفاض مستوى التوجه نحو الدرجة (Davidson; Beck & Silver,1999).

– الفعالية الأكاديمية Academic Efficacy (E)

الدرجات المرتفعة على توجه الفعالية الأكاديمية (E) تدل على ثقة الطلاب الجامعيين الذين يشعرون بأنهم متأكدون من تحقيق أهدافهم الأكاديمية ، فهم لا يعانون من الشكوك الذاتية ، ولا هم مشتتون بسبب المخاوف من الفشل ، فهم يعتقدون بأنهم مادة (خامة) جامعية متكاملة ، ولديهم قدرات للقيام بعمل جيد فى تكليفات الدروس والاختبارات (Davidson; Beck & Silver,1999).

– التبلد الأكاديمى Academic Apathy (A)

الطلاب الجامعيون الذين يحصلون على درجات عالية فى توجه التبلد الأكاديمى (اللامبالاة الأكاديمية) (A) ليس لديهم غرض فى عمل الدروس ، فهم أكثر إهتماما بمظاهر النجاح الأكاديمى من تعلم أى شىء تعلماً فعلياً ، فقد وضعوا لأنفسهم المستويات الأكاديمية الدنيا ، كما أنهم غير مستعدين لبذل الجهد اللازم للحصول على الدرجات العليا (Davidson; Beck & Silver,1999)

- فقدان الثقة فى المعلمين Mistrust of Instructors (M)

الطلاب الذين يسجلون درجات عالية على توجه فقدان الثقة فى المدربين (M) يعتقدون أن مدرسيهم غير مكترثين أو معنيين بالضغوط ومواضع الضغوط التى يخبرها الطلاب ، كما يعتقدون أيضاً أن بعض المدربين يستمتعون بإعطاء الطلاب الدرجات المنخفضة ، وكتابة أسئلة اختبار صعبة لتشويش وإرباك الطلاب ، وبالتالى فهم أكثر ميلاً لإعزاء الفشل الأكاديمى للمعلمين بدلاً من أنفسهم ، ولديهم توجه مرتفع نحو الدرجة ، وأكثر تجنباً لمواقف الإنجاز التى تعتمد على الإثابة ، وبالرغم من ميلهم إلى التركيز على الدرجات إلا أنهم يفتقدون الثقة فى مقدمى الدرجات ، وعلى ما يبدو يجعلهم ذلك يحجمون عن مواصلة المهام التى تشجع التوجهات الذاتية للإنجاز. (Davidson; Beck & Silver,1999)

وبشكل عام فالدرجات المرتفعة على توجهات (C,R,E) :التعبير الابتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفعالية الأكاديمية فهذه العوامل من المتوقع أن تكون مرتبطة مع سمات مرغوبة ، أما الدرجات المرتفعة على توجهات (S,A,M) :اعتماد البناء ، والتبلد الأكاديمى ، وفقدان الثقة فى المعلمين من المتوقع أن تكون مرتبطة مع سمات غير مرغوب فيها.(Davidson; Beck & Silver,1999)

ثانياً : توجهات الهدف Goal Orientations

ظهرت نظرية الهدف Goal Theory فى السنوات الخمس والعشرين الماضية باعتبارها واحدة من أبرز نظريات دافعية الإنجاز ، حيث يستخدم إطار هدف الإنجاز لدراسة تأثير البيئات الصفية والمدرسية على الدافعية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمى للطلاب .(Meece , J. L, et al.,2006)

ووفقاً لكل من (Dweck,C.S & Leggett,E.L,1988) فأهداف التعلم تميز الأفراد الذين يسعون لزيادة كفاءتهم فى فهم وإتقان شىء جديد ، بينما أهداف الأداء تميز الأفراد الذين يسعون إلى الحصول على أحكام مواتية ومناسبة لاختصاصاتهم وكفائتهم ، أوتجنب التقييمات السلبية لاختصاصاتهم وكفائتهم.p.1040 ، وبالتالى يركز الأفراد فى حال توجهات أهداف التعلم على التمكن والإتقان والإجادة وتطوير الكفاءة فى مجال التعلم ، بينما يركز الأفراد فى حال توجهات أهداف الأداء على التقييمات والأحكام على كفاءتهم فى التعلم بما يؤدى لتجنب التقييمات السلبية لها .

وقدعرف VandeWalle (1997) توجه الهدف باعتباره التصرف المستقر نحو تطوير أو إظهار القدرة فى حالات الإنجاز .(p.996) ،وعرف توجه هدف التعلم (LGO) بأنه الرغبة فى تطوير الذات من خلال اكتساب مهارات جديدة ، وإتقان مواقف جديدة ، وتحسين الكفاءة الذاتية ، إلا أنه بذل جهداً من أجل الوضوح فى توجه هدف الأداء كبناء للتمييز بين " الرغبة فى إثبات الكفاءة " و "الرغبة فى تجنب التقييمات السلبية للكفاءة " وبالتالى قسم توجه هدف الأداء إلى بعدين هما : الأول توجه هدف إثبات الأداء (PPGO) Performance prove goal orientation ، والثانى توجه هدف تجنب الأداء performance avoid goal orientation (PAGO) ، فيعرف توجه هدف إثبات الأداء بأنه الرغبة فى إثبات الكفاءة الفردية (الذاتية) ، وتجنب الأحكام السلبية عن ذلك ، فى حين عرف توجه هدف تجنب الأداء بأنه تجنب بطلان الكفاءة الفردية (الذاتية) ، وتجنب الأحكام الذاتية عن ذلك .(p.1000)

وقد وصفت بنية هدف الإتقان Mastery Goal (هدف التعلم) باعتبارها بيئة تنتقل خلالها الممارسات والمعايير التعليمية للطلاب قوامها أن التعلم والفهم يعدان مهمين للغاية

، وأن الجهود التى يبذلها الطلاب والتحسن فى أدائهم مقدرة قيمته ، وأن كل الطلاب يقدرون قيمة الإتقان (Wolters, 2004) .

وفى المقابل وصفت بنية هدف الأداء Performance Goal باعتبارها البيئة التى يصل فيها لإدراك الطلاب أن الإنجاز يعد أكثر أهمية من الجهد ، وأن العمل أفضل من الآخرين يعد أكثر قيمة من التحسن الفردى ، ومن المهم ملاحظة أن الطلاب فى نفس البيئة (الصف) تواجههم مختلف المساقات التعليمية ، وبالتالى تكون لديهم تصورات مختلفة لبنية هدف الفصول الدراسية (Arnes,1992; Patrick, et al.,2011).

وقد استخدم بعض الباحثين للتعبير عن هذين النوعين من الأهداف موضع الدراسة مسميات أخرى مثل توجه الهدف الجوهرى Intrinsic goal orientation (توجه التعلم) ، وهو الدافع الذي ينبع من أسباب داخلية في المقام الأول ، على سبيل المثال يكون فضولياً، مع الرغبة في التحدي، والرغبة في السيطرة على المحتوى ، بينما توجه الهدف الخارجى Extrinsic goal orientation (توجه الأداء) يسببه أسباب خارجية في المقام الأول ، على سبيل المثال الحصول على درجات جيدة ، والتنافس مع الآخرين ، والحصول على الاستحسان أو المكافآت (Chyung, Seung Youn (Yonnie), et al.2011).

ويشير كل من (Lyke & Kelaher Young, 2006) أن الطلاب مع توجه الهدف الجوهري (التعلم) يميلون إلى تثمين مستوى أعمق من الفهم للمهام من ذوي توجه الهدف الخارجي (الأداء) ، على العكس من ذلك فأولئك الذين لديهم توجه الهدف الخارجي يميلون إلى استخدام المزيد من استراتيجيات معالجة على مستوى سطحى مثل التلقين أو التخمين .

ويتبنى بحث (Meece , J. L, et al.,2006) نوعين من توجهات الهدف هما : توجه هدف الإتقان(التعلم) ويشير إلى التركيز على تطوير قدرات الفرد ، وإتقان المهارات الجديدة فى محاولة لتحقيق شيء يمثل تحدياً للمتعلم ، ومحاولة فهم المواد التعليمية ، إذ يتم تقييم النجاح من خلال تحسين الذات ، وشعور الطلاب بالرضا من خلال الصفات المتأصلة فى المهمة مثل الإهتمام والتحدى ، وعلى النقيض توجه هدف الأداء فيمثل التركيز على إظهار قدرة عالية بالنسبة للآخرين بالسعى لأن يكونوا أفضل من غيرهم ، واستخدام معايير المقارنة الاجتماعية لجعل الأحكام الصادرة عن القدرة والأداء فى صالحهم ، والشعور بالإنجاز لديهم مستمد من القيام بالعمل على نحو أفضل من غيرهم وتجاوز معايير الأداء المعيارية .

- بنية توجهات هدف الإنجاز :

أشار (Meece , J. L, et al.,2006) أن البحوث المبكرة عن أهداف الإنجاز ركزت على نوعين متناقضين وصفت أهداف الإنجاز من خلال التعلم مقابل الأداء (Dweck & Elliot 1983) ، مشاركة المهمة مقابل الأنا المشاركة (Nicholls 1984) ، الإتقان مقابل تركيز القدرة (Ames 1992;Ames & Archer 1988) ، التركيز على المهمة مقابل التركيز على القدرة (Maehr & Midgley1991) .

وقد تناولت دراسة (Skaalvik, E. M.& Skaalvik, S, 2013) ثلاثة من توجهات الهدف هى توجه الإتقان Mastery orientation ، وتوجه نهج الأداء performance–approach orientation، ، وتوجه تجنب الأداء performance– avoidance orientation ، حيث يشير الأول إلى التحسين فى الأداء والجهد من قبل الطلاب ، أما الثانى فيشير إلى قلق الطلاب المتعلق بالآخرين من ضرورة أن يكون

أداؤهم أفضل من الآخرين ، والأخير يشير إلى الحرص على عدم النظر إليهم كمدرسة للطلاب الضعفاء .

وقد اقترح Button, et al., (1996) أن توجهات الهدف تمثل بناءً متعدد الأبعاد ، فكل من توجه هدف التعلم (LGO) وتوجه هدف الأداء (PGO) تمثل بنيات منفصلة ومتمايزة عن بعضها ، كما اقترحوا أيضاً أن كلاً من :LGO وPGO لا علاقة بينها من حيث كونها غير ذات صلة ببعضها وكبنيات منفصلة مستقلة ، ويؤكدون أن الأفراد يمكن أن يمتلكوا كلا التوجهين في وقت واحد ، مثال الرياضى التنافسى الذى يسعى للتمكن والإجادة للمهمة التنافسية ، وفى ذات الوقت يسعى للحصول على تقييمات مرضية لكفائته وأدائه ، لذلك اقرحوا نموذجا لتوجه الهدف يضم عاملين منفصلين .

أما دراسة VandeWalle (1997) فقد عالجت بنية توجهات الهدف من خلال ثلاث مكونات هى : توجه هدف التعلم (LGO) ، وتوجه هدف إثبات الأداء Performance prove goal orientation (PPGO) ، و توجه هدف تجنب الأداء performance avoid goal orientation (PAGO) .

أما دراسة السيد عبد الدايم (١٩٩٦) فقد تناولت بنية توجهات الهدف من خلال ثلاثة مكونات هى : توجه هدف التمكن ، وتوجه هدف الأداء ، وتوجه هدف تجنب العمل ، فى حين أن بحث (Meece , J. L, et al.,2006) قد حدد توجهين هما توجه الإتقان وتوجه الأداء .

ويرى الباحث أن توجهات الهدف تتمثل فى توجهى : التعلم والأداء ، بحيث يتمحور توجه التعلم فى التركيز على التعلم لذاته ، وما يتطلبه ذلك من تبنى الطالب لأساليب تجعله أكثر فهماً وتعمقاً ونقداً وإبداعاً لما يتعلمه ؛ بما يؤدى للإتقان والتمكن من الخبرات

بغض النظر عن الآخرين ، وبغض النظر عن معايير التقييم الخارجية ، أما توجه هدف الأداء فيتمحور فى التركيز على نواتج التعلم أكثر من التعلم ذاته ، وما يتطلبه ذلك من تبنى الطالب لأساليب تمكنه من الأداء المرتبط بالإنجاز الدراسى بشكل يجعله يتفوق على الآخرين ، وضرورة تجنب الأحكام والتقييمات الخارجية التى يمكن أن تقلل من قيمة ما يؤديه .

ويرى الباحث أن توجهى التعلم والأداء يمثلان بنيات منفصلة فى ارتباطها بالتعلم ، حيث تركز أهداف التعلم على الإجادة والإتقان فيه بغض النظر عن الآخرين ، بينما تركز أهداف الأداء على نواتج الأداء فى ضوء علاقتها بالآخرين ، غير أن هذا لا يمنع وجود العلاقة بينهما ؛ علاقة تتمثل فى ارتباط كليهما بالممارسات المتعلقة بالتعلم وأهدافه لدى الطلاب .

ثالثاً : المثابرة الاكاديمية Academic Persistence

يذكر (سيد غنيم ، ١٩٧٥، ٤٧٨، ٤٧٩) أن مصطلح المثابرة قد ظهر منذ زمن طويل ، فقد أشار إليه كريبلين (١٨٩٩) حين توصل إلى نتيجة مفادها أن الهستيريين عادة يبدأون العمل الجديد بنشاط وطاقة كبيرة ، ولكن سرعان ما تفتر همتهم ويبدو عليهم الإجهاد والتعب ولا يبدو عليهم أي ميل للمداومة والاستمرار.

ولذلك يعرف سيد غنيم (١٩٧٥ ، ٤٧٨) المثابرة بأنها القدرة على تحمل ومواصلة بذل الجهد في العمل رغم ما يصادف الفرد من متاعب ومثبطات .

أما كوستا (٢٠٠٣ ، ٢٢) فيعرف المثابرة بأنها تعنى التزام الفرد بالمهمة الموكولة إليه إلى حين تكتمل دون أن يستسلم بسهولة .

كما وصف Thornton (١٩٣٩) عاملاً للقدرة أو الرغبة في تحمل المشقة ، من أجل تحقيق هدف ، ووجد أن لهذا العامل تشعبات مرتفعة في زمن حبس النفس ، وزمن استمرار تحمل الصدمة ، وزمن استمرار الضغط ، واستمرار قبضة اليد ، كما أشارت (Eysenck,1955) إلى وجود فرق في المثابرة العضلية على الديناموميتر بين العصابيين والأسوياء (زين العابدين درويش وآخرون، ١٩٨٥ ، ٢٤٧) .

المثابرة كدافع

ويشير كثير من الباحثين إلى أهمية المثابرة كمتغير دافعى وسيط ذى تأثير كبير على سلوك الأفراد ، بما يجعل السلوك كتلياً هادفاً ، وأن ما يوجد من تباين بين الأفراد فى الأداء والإنجاز مرده إلى اختلافهم فى مستويات المثابرة الأكاديمية ، ولذلك صمم (Costantin,et al.,2011) مقياس دافعية المثابرة ، كما درست أماني سعيدة (٢٠٠٤) أثر مكونات التعلم علي دافعيه المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم ، كما درس إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠١) أثر فعالية الذات ووجهة التحكم (الداخلي – الخارجي) على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

المثابرة كمحدد للذكاء :

وضع كوستا (٢٠٠٣ ، ٢٤) المثابرة علي رأس قائمة مكونة من ست عشرة خاصية من خصائص السلوك الذكي وأطلق عليها " عادات العقل" ، كما يشير كوستا (١٩٩٨) إلي أنه عند القيام بأي عمل لا بد من وضع خطة عمل ثم الاحتفاظ بها في العقل قبل البدء في السلوك الفعلي مما يساعد علي متابعة خطوات هذه الخطة في السلوك بصورة واعية ، وبالتالي لتحقيق أي هدف لابد من المثابرة والعمل الجاد الذكي .

وقد أظهرت نتائج إحدى دراسات تيرمان والتي تتبع فيها (٧٥٠) طفلاً متساوين في نسبة الذكاء تفاوتاً في كفاءة هؤلاء الأطفال في مواجهة متطلبات بيئاتهم ، وأرجع ذلك إلى

عوامل أخرى ذات طبيعة مخالفة للذكاء ، مثل درجة المثابرة والإتساق مع الأهداف (أحمد عبد الخالق ، ١٩٧٩، ٣٤) .

المثابرة كمحدد للإبداع :

رأى بعض العلماء أن المثابرة هي إحدى مكونات العملية الإبداعية وهى مصدر أساسي للأفكار والأعمال الإبداعية فنجد والاس Wallas (١٩٢٦) فى كتابه " فن التفكير" يحدد مراحل العملية الإبداعية في خمس مراحل كانت المثابرة من بينها ، وذلك على النحو التالى :

– مرحلة الإعداد : وهى مرحلة هامة تتطلب تحديد وتعريف المشكلة ، ثم جمع البيانات حول المشكلة .

– مرحلة الحضانة : وفى هذه المرحلة يحول الباحث إنتباهه الواعي عن المشكلة ، ليعطي فرصة للعقل غير الواعي لمسح المعلومات المختزنة وتكوين ارتباطات غير عادية لأن العقل غير الواعي متحرر من القيود التي تجعل العقل الواعي محكوما بالقنوات والأفكار المألوفة.

– الإصرار والمثابرة : توضح مراجعة سير العظماء الذين قدموا للبشرية ما يستحق عده اختراقا إبداعيا في العلوم والفنون تكشف بوضوح عن توافر مستوى رفيع من الإصرار والمثابرة خلال مرحلة اختزان الفكرة (الحضانة) وبعدها.

–الإشراق (التنوير والحل): يقصد بالإشراق تلك اللحظة التي يتفتق فيها التفكير فجأة عن حل أو بوادر حل للمشكلة التي طالما شغلت حيزاً كبيراً من النشاط العقلي خلال مرحلتي الإعداد والحضانة ، وأثناء الانتقال من مستوى الوعى الكامل بجميع حيثيات المشكلة إلى

مستوى اللاوعي أو ما قبل الوعى الذى تتم فيه معالجة البيانات والمعلومات في أعقاب مرحلة التحضير والإعداد.

– التحقق والبرهان (التقويم): لا تنتهى عملية الإبداع بمجرد حدوث الإشراق والتوصل الى حل للمشكلة ، بل لا بد من بذل مزيد من الجهد الواعي للتغلب على العقبات التي تعترض عادة الإنجازات الإبداعية (فتحي جروان ١٩٩٨، ١٠٦– ١١١)

ويرى Osborn : أن التفكير الإبداعي أشبه ما يكون بطاقة معينة تكتسب قوتها من مصدرين أساسيين هما انفعالات المبدع وإرادته (مثابرته) (محى الدين أحمد حسين ، ١٩٨٢ ، ١٠٤) .

دراسات سابقة :

أولاً : دراسات تناولت التوجهات الأكاديمية فى علاقتها ببعض المتغيرات .

– دراسة (Davidson; Beck & Silver,1999) ، هدفت تطوير والتحقق من صدق ٣٦ بنداً تقيس ستة توجهات أكاديمية لدى طلاب الجامعات ، وهى: اعتماد البناء، والتعبير الإبتكارى ،والقراءة من أجل المتعة، والفعالية الأكاديمية، واللامبالاة الأكاديمية، وعدم الثقة فى المدربين ، وتكونت العينة من (٤٧٥) (٢٩٤ طالبة،١٨١ طالباً) ومن جامعتين: جامعة ولاية انجيلو (ن = ٣١٥) وجامعة ولاية الآبالاش(ن = ١٦٠) ،وأوضحت النتائج أن مسح التوجهات الأكاديمية (SAO)، لديه ستة أبعاد متمايزة عاملياً ،وأن درجات المسح مستقرة عبر فصول دراسية مختلفة ، مما يسهم في القدرة على التنبؤ بمجموعة متنوعة من نتائج الطلاب الهامة،ومنها التنبؤ بالسمات الأساسية للشخصية .

– دراسة (Beck & Davidson,2001) وأجريت على عينة من طلاب الجامعة الجدد قوامها(٥٣٦)،منهم (٣٩٧) طالبة، (١٣٩) طالباً بالفصل الدراسى الأول ، بهدف التنبؤ

بانخفاض درجات الطلاب فى الكلية من خلال مسح التوجهات الأكاديمية الستة وهى: (اعتماد البناء- التعبير الابتكارى- القراءة للمتعة-الفاعلية الاكاديمية- التبلد الاكاديمى- عدم الثقة فى المعلم) ، ومدى تعرض الطلاب الجدد لمشكلات سوء التوافق الاجتماعى داخل الجامعة ،ومدى القدرة على التنبؤ بتحصيل الطلاب ، وتوصلت النتائج إلى أن مسح التوجهات الأكاديمية يمكنه تحديد الطلاب المعرضين للخطر ، وأن الطلاب مرتفعى توجهات:اعتماد البناء ، عدم الثقة فى المعلم، التبلد الأكاديمى كان تحصيلهم منخفضاً ، بينما الطلاب المرتفعون فى توجهات : التعبير الابتكارى، القراءة للمتعة، الفاعلية الاكاديمية كان تحصيلهم مرتفعاً ، وبالمجمل فالتوجهات الأكاديمية كانت بمثابة منبئات جيدة بتحصيل الطلاب الجدد ، وبمتوسطات درجات الصف GPA (المعدل التراكمى) الخاص بالطلاب فى المرحلة الثانوية .

-دراسة (Murray,C.& Murray,M,2004) ، هدفت فحص الارتباطات بين خصائص الطفل المختلفة والخصومة والألفة ، ومدى تبعيتها للعلاقات بين المعلم والتلميذ ، وبلغت عينة الدراسة (١٢٧) طفلاً من خلفيات اقتصادية مختلفة ، وباستخدام تحليل التباين أظهرت النتائج أن الخصائص الديموغرافية للطفل والتوجهات الأكاديمية والتوجهات السلوكية ارتبطت مع جوانب مختلفة من علاقات المعلم والطالب .

- دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد(٢٠١٠)، وهدفت بحث العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم(القلق، والإتجاه ، والتركيز ، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسة ،ومعينات الدراسة ، واستراتيجيات الاختبار، وإدارة الوقت) والتوجهات الأكاديمية(ارتباط البناء ، والتعبير الابتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمى ، والشك فى المعلم)، وبحث أثر كل من السنة الدراسية (السنة الأولى،والسنة الرابعة) والتخصص العلمى (شعبة الحاسب الآلى ، وشعبة الإعلام

التربوى)والنوع(ذكور، وإناث)على استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية، وذلك على عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة ، وكان من بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب السنة الأولى،والسنة الرابعة فى معظم أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ماعدا أبعاد: الاتجاه ، الدافعية ، وفى التوجهات الأكاديمية ماعدا أبعاد:اعتماد البناء، التعبير الابتكارى،القراءة للمتعة، التبلد الاكاديمى، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب شعبة الحاسب الآلى ، وشعبة الإعلام التربوى فى معظم أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ما عدا أبعاد: القلق، ومعالجة المعلومات،والدافعية، وفى بعد التعبير الابتكارى ضمن التوجهات الأكاديمية ،ولم توجد فروق دالة بينهما فى بقية أبعاد التوجهات الأكاديمية ، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى كل أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية عدا بعد القلق ضمن استراتيجيات الدراسة والتعلم .

-دراسة (Davidson, W. & Beck , H, 2005) ، وهدفت التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بدرجات التحصيل الأكاديمى بمعلومية درجات الطلاب على الأبعاد الستة لمسح التوجهات الأكاديمية على عينة قوامها (٣٤٢) طالباً جامعياً ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجات الطلاب على الأبعاد الستة لمسح التوجهات الأكاديمية تتنبأ بدلالة بدرجات التحصيل الأكاديمى .

-دراسة (Bursik, Krisanne &Martin, Timothy A ,2006) ، وفحصت الفروق التطورية للأنا فى التوجهات الأكاديمية للمراهقين والتحصيل الدراسى لدى عينة قوامها (١٤٢)من طلاب المدارس الثانوية الذكور والإناث وبعد تطبيق اختبار إنجاز جامعة واشنطون ومقاييس التقرير الذاتى لتقييم مركز التحكم ، وتوجه التعلم (LO) ،

وتوجه الدرجة (GO) ، وأسفرت النتائج أن زيادة تنمية الأنا لدى المراهقين أدى لزيادة موضع الضبط الداخلى الأكاديمى ، وتضاءل التوجه للدرجة ، وارتفاع التوجه للتعلم ، وارتفاع الرتبة الصفية ، وأشار تحليل الانحدار أن مستوى الأنا كان منبئاً دالاً بالتحصيل الدراسى ، بعد ضبط تأثير متغيرى: الذكاء اللفظى والجنس ، ووجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين التحصيل الأكاديمى وتوجه التعلم ، وعند مستوى ٠.٠٥ بين التحصيل وتوجه الدرجة .

- دراسة (Davidson, W. & Beck , H., 2006)، وهدفت استخدام مسح التوجهات الأكاديمية للتنبؤ بمستويات الضغوط الأكاديمية وغير الأكاديمية لدى عينة قوامها (٣٣٤) من طلاب الجامعة ، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن الضغوط الأكاديمية ارتبطت ارتباطا سالباً دالاً إحصائياً بالتوجهات الأكاديمية الإيجابية وهى: التعبير الإبتكارى ،والقراءة من أجل المتعة، والفعالية الأكاديمية ، بينما ارتبطت الضغوط الأكاديمية ارتباطا موجباً دالاً إحصائياً بالتوجهات الأكاديمية السلبية وهى :اعتماد البناء ، والشك فى المعلم ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط غير الأكاديمية ونقص الثقة فى المعلمين ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط غير الأكاديمية والفعالية الأكاديمية ، وتوصلت أيضاً إلى أن التوجهات الأكاديمية وهى : اعتماد البناء ، والفعالية الأكاديمية ، ونقص الثقة فى المعلمين تتنبأ بمستويات الضغوط لدى الطلاب .

-دراسة (Hagguist,C.,2006) ، وهدفت توضيح العلاقة بين التوجه الأكاديمى وتعليم الوالدين من جهة ، والصحة الذاتية والسلوك الصحى من جهة أخرى ، وذلك عى عينة قوامها (١٨٢٨) طالباً بالمرحلة الثانوية ، وباستخدام قوائم الاحتمالات وتحليل

الانحدار أسفرت النتائج عن ارتباط الصحة الذاتية والسلوك الصحى بقوة مع التوجه الأكاديمى ، ولكن ليس بصورة مباشرة مع تعلم الوالدين .

- دراسة (Davidson, W. & Beck , H, 2007) هدفت فحص العلاقة بين التوجهات الستة المقيمة من خلال مسح التوجهات الأكاديمية وهى : (اعتماد البناء- التعبير الابتكارى- القراءة للمتعة-الفاعلية الاكاديمية- التبلد الاكاديمى-عدم الثقة فى المعلم) والمثابرة الأكاديمية والنجاح الأكاديمى ،ومدى قدرة التوجهات على التنبؤ بكل من المثابرة والنجاح الأكاديمى ، وما إذا كانت التوجهات تلعب دوراً فى الندم الناتج عن الخوف لدى عينة من طلاب الكلية الجدد قوامها (٥٢٢) ، وأسفرت نتائج تحليل الانحدار أن المتغير الثنائى (إعادة الالتحاق – عدم إعادة الالتحاق) قد ارتد على قياسات درجات الطلاب على التوجهات الستة ، وأن درجات اثنين من التوجهات الأكاديمية وهما: الفعالية الأكاديمية والتبلد الأكاديمى تنبأت بدلالة بقرار إعادة الالتحاق(التسجيل) ، وأن التوجهات تتنبأ بمثابرة الطلاب ونجاحهم الأكاديمى فى الكلية ، حيث أكدت الدراسة أن التوجهات الأكاديمية تميز بدلالة بين الطلاب الذين يثابرون فى الكلية والطلاب الذين يفشلون فيها .

-دراسة (Davidson, W;Bromfield,J.& Beck , H.,2007) ، وهدفت بحث العلاقة بين تحقيق الذات والتوجهات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الذين يدرسون العلوم والفنون الحرة عددهم (٥٢٢) ، ومن بين ما توصلت إليه النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات تحقيق الذات وثلاثة توجهات أكاديمية هى:التعبير الابتكارى ، القراءة للمتعة ، والفعالية الأكاديمية ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إجصائياً بين تحقيق الذات والثلاثة المتبقية من التوجهات وهى : اعتماد البناء ، التبلد الأكاديمى ، فقدان الثقة فى المعلم ، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن أربعة توجهات أكاديمية فقط كانت منبئات بتحقيق الذات لدى الطلاب .

– دراسة (Kelly, William E.; Daughtry, D,2007) ،هدفت بحث العلاقة بين التوجه الأكاديمى والتحصيل الدراسى والإهتمام بمراقبة السماء ليلاً (noctcaelador) ، وشمل المشاركون (١١٧) طالباً مسجلين فى دروس علم النفس الجامعية (طلاب ما دون التخرج)، حيث أكملوا مسحاً للتوجهات الأكاديمية (SAO; Davidson, Beck, & Silver, 1999) ، وقائمة (noctcaelador) (NI; Kelly, 2004) ، والتقارير الذاتية الشاملة لمتوسط درجات الصف (GPA) ، وأشارت نتائج تحليل الانحدار أن عوامل التوجهات الأكاديمية الستة ومتوسط درجات الصف (المعدل التراكمى) تمثل ١٣%من التباين فى درجات قائمة (NI)، ومع ذلك كان عاملا: القراءة للمتعة ، وعدم الثقة فى المدربين لهما علاقة مباشرة دالة إحصائياً مع درجات (NI)، وهذه النتائج تميز الطلاب المهتمين بمشاهدة السماء ليلاً بأنهم أكثر إهتماماً بالقراءة فى مصادر متنوعة ، وكونهم أكثر عرضة للتفكير فى ظلم المدربين وعدم تعاطفهم .

– دراسة (Kelly, Kathryn E& Daughtry,D,2008) ،وبحثت العلاقة بين التوجه الأكاديمى والإبداع ونهج (مدخل) الطلاب إلى البيئة الأكاديمية ، المشاركون شملوا (١٢٧)طالباً مسجلين فى فصول علم النفس الجامعية ، حيث أكملوا مسح التوجهات الأكاديمية (SAO; Davidson, Beck, & Silver, 1999) ، ومقياس السمات الإبداعية والسلوك (SCAB; Kelly, 2004) ،وأشارت النتائج أن درجات مقياس السمات الإبداعية والسلوك(SCAB) ارتبطت إيجابياً بدلالة مع عوامل (أبعاد) :التعبير الإبداعى ، والقراءة للمتعة من مسح التوجهات الأكاديمية

. (SAO)

– دراسة (Roach, Michael & Sauermann, Henry(2010 ،أشار الباحثان أن البحوث التى أجريت مؤخراً على العلم الصناعى والأكاديمى وتعتمد على فكرة أن

العلماء المدربين أكاديمياً لديهم تذوق قوى للعلوم ، ومع ذلك فقد تم إيلاء إهتمام قليل لعدم التجانس المحتمل فى تذوق الباحثين للعلم ، وكذا الآثار المحتملة فى اختيار المهن فى الصناعة مقابل المهن فى الأوساط الأكاديمية، وباستخدام بيانات المسح لأكثر من (٤٠٠) من طلاب الدكتوراه فى العلوم والهندسة تناولت الدراسة مدى تذوق طلبة الدكتوراة فى مجال العلم (مثل : الرغبة فى الاستقلال – النشر – التعرف على الأقران – الإهتمام فى الأبحاث الأساسية) ، والخصائص الفردية الأخرى التى تتنبأ بتفضيلات مهن البحث فى الصناعة مقابل مهن الأوساط الأكاديمية ، وتشير النتائج أن طلبة الدكتوراه الذين يفضلون العمالة الصناعية أظهروا تذوقاً أضعف للعلوم ، ومصدر قلق أكبر للراتب والوصول للموارد ، وإهتماماً قوياً بالعمل النهائى مقارنة بطلاب الدكتوراه الذين يفضلون ممارسة العمل الأكاديمى .

– دراسة محسوب الضوى (٢٠١٣)،وهدفت تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة ، والكشف عن بروفيلات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية ، واختبار نموذجين انحداريين للحاجة إلى المعرفة وتوجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية لدى عينة قوامها (١٠٥) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا ، ، وكان من بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود مستوى أعلى من المتوسط فى الحاجة إلى المعرفة لدى أفراد العينة ، كما توصلت إلى التمييز بين ثلاثة أنماط مختلفة من التوجهات الأكاديمية فى صورة ثلاثة تجمعات مستقلة هى : التجمع الأول وسمى "التوجهات الأكاديمية المنخفضة – المتناقضة " والتجمع الثانى وسمى "التوجهات الأكاديمية المرتفعة– المتناقضة"، وسمى التجمع الثالث "التوجهات الأكاديمية المختلطة– المتناسقة ، ووجود ثلاثة من التوجهات الأكاديمية تعمل كمنبئات جيدة بالحاجة إلى المعرفة هى:التعبير الابتكارى ، ونقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس ، واللامبالاة الأكاديمية .

ثانياً : دراسات تناولت توجهات الهدف فى علاقتها ببعض المتغيرات .

– دراسة السيد عبد الدايم (١٩٩٦) ، وهدفت بحث العلاقة بين التوجهات الدافعة للإنجاز والعزو السببى للتحصيل الدراسى لدى عينة قوامها (٢٦٣) طالباً بالصف الأول الثانوى ، وبعد تطبيق مقياس أهداف الإنجاز ومقياس العزو السببى للتحصيل أسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين هدف التمكن وكل من الجهد والحظ كسببين من أسباب عزو النجاح ، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين هدف الأداء وكل من القدرة والمهمة كسببين من أسباب عزو النجاح ، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين هدف تجنب العمل وكل من القدرة والحظ كسببين من أسباب عزو النجاح .

– دراسة مسعد ربيع عبدالله (٢٠٠٣) ، وهدفت معرفة الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف ، ولقد اشتقت عينة الدراسة من بين طلاب كلية التربية بصحار بسلطنة عمان قوامها (١٢٠) طالباً بالفرقة الثالثة فى التخصصات العلمية والأدبية المختلفة ، وقد تم بناء أداتين هما : مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والثانية مقياس توجهات الأهداف ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التالية : الإسهاب، التنظيم ، ما وراء المعرفة ، تنظيم بيئة الدراسة والوقت ، وتنظيم الجهد وذلك لصالح ذوى التحصيل المرتفع ، كما أشارت النتائج لوجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى الأهداف التالية : هدف التمكن ، هدف مباشرة الأداء وذلك لصالح الطلاب ذوى التحصيل المرتفع ، بينما كانت الفروق لصالح ذوى التحصيل المنخفض فى هدف تجنب الأداء .

– دراسة ربيع عبده أحمد (٢٠٠٧) ، وهدفت التحقق من صحة افتراض أن توجهات تعلم الطلاب (العميقة ، السطحية) يمكن اعتبارها متغيرات وسيطة فى تأثير سمات الشخصية الخمس الكبرى وبعض المتغيرات الدافعية (توجهات أهداف الإنجاز فى ضوء النموذج الرباعى، الفاعلية الذاتية الأكاديمية ، الإتجاهات نحو الكلية ونوع الدراسة، الإتجاهات نحو المعلم)على الإنجاز الأكاديمى، والتوصل لنموذج بنائى يوضح العلاقات المتداخلة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بقنا ، ن=(٢٦٧) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية ، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير لمتغير النوع على أى من متغيرات الدراسة ، بينما كان هناك تأثير لمتغير التخصص الأكاديمى على متغيرات (أهداف الإتقان الإقدامية،الاتجاه نحو المعلم ، يقظة الضمير ، توجهات التعلم العميقة) لصالح طلاب التخصصات العلمية ، وجاءت المتغيرات ذات الدلالة فى التنبؤ بالأداء الأكاديمى (الانبساطية ، يقظة الضمير،أهداف الإتقان الإقدامية ، أهداف الأداء الإقدامية ، توجهات التعلم العميقة) ، والتوصل لنموذج بنائى مثلت فيه توجهات تعلم الطلاب متغيرات وسيطة فى تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمى .

– دراسة سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١) هدفت نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الدراسى والمعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف والارجاء الدراسى(الفعال/غير الفعال)، ن= (٣٠٣) طالبة من طالبات الجامعة ، واستخدمت الباحثة مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الإرجاء الدراسى (من إعداد الباحثة) بالإصافة لمقياس الارجاء الدراسى الفعال ومقياس توجهات الهدف (من تعريب الباحثة) والمجموع التراكمى لقياس التحصيل ، وأسفر استخدام تحليل المسار عن العديد من النتائج من بينها: وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا لأهداف الاقتراب من الأداء على التحصيل الدراسى ، ووجود تأثيرات سالبة غير مباشرة دالة أحصائياً لكل من:أهداف تجنب الأداء، وأهداف تجنب

الإتقان على التحصيل الدراسى ، ووجود تأثيرات موجبة غير مباشرة دالة إحصائياً لأهداف الاقتراب من الإتقان على التحصيل الدراسى.

– دراسة (BULUS, Mustafa ,2011) ، هدفت فحص دور موضع الضبط لمعلمى المستقبل وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسى لدى عينة قامها (٢٧٠) طالباً جامعياً من تخصصات مختلفة بكلية التربية جامعة باموق، ومما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أن توجه هدف الإتقان ارتبط إيجابيا بكل من موضع الضبط والتحصيل الدراسى ، فى حين ارتبط توجه هدف التجنب سلبياً بكل من موضع الضبط والتحصيل الدراسى ، وأشارت نتائج تحليل الانحدار أن توجهى هدف الإتقان والتجنب تنبئا بكل من موضع الضبط والتحصيل الدراسى .

– دراسة (Gul, Fariha& Shehzad, Shumaila , 2012) ، وهدفت بحث العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف والتحصيل الأكاديمى لدى عينة قوامها (٣٤٥) طالباً وطالبة بالسنة النهائية من اثنين من جامعات القطاع العام واثنين من الجامعات الحكومية بأقليم البنجاب بباكستان ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف والتحصيل الدراسى .

– دراسة (Skaalvik, Einar M.& Skaalvik, Sidsel, 2013) ،وهدفت استكشاف تصورات وإدراك المعلمين لبنية هدف المدرسة ، وكذلك العلاقات بين بنية الهدف والتدريس المرتبط بتوجه الهدف والمشاركة فى التدريس ، والرضا الوظيفى ، وكان المشاركون (٢٥٦٩) من المعلمين فى المدارس الابتدائية والمتوسطة ، وقد تم تحليل البيانات من خلال نموذج المعادلة الهيكلية ، وأظهرت النتائج أن بنية هدف الإتقان ارتبطت ارتباطاً مباشراً موجباً بدافعية المعلمين المتعلقة بالعمل (المشاركة والرضا

الوظيفى) ، فى حين أن بنية هدف الأداء ارتبطت بالدافعية المتعلقة بالعمل من خلال توجه الهدف الشخصى للمعلمين .

- دراسة (Kadivar, Parvin et al.,2011) ، وفحصت العلاقة بين توجه الهدف واستراتجيات التعلم والإجهاد الأكاديمى(الضغوط الأكاديمية) لدى عينة قوامها (١٥٠) طالباً،(١٥٠) طالبة من الجامعة اختيروا من بين أربع كليات بطريقة العينة العنقودية (الطبقية) ، طبق عليهم استبيان توجه الهدف من إعداد (Button, Mathieu and Zajac, 1996) ، واستبيان استراتيجيات التعلم من إعداد (Pintrich and Degroot, 1990) ، واستبيان الضغوط الأكاديمية من إعداد (Gadzella, 1991) ،وأظهرت النتائج وجودعلاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين توجه هدف التعلم واستراتيجيات التعلم (المعرفية ، وما وراء المعرفية) والضغوط الأكاديمية ، ووجودعلاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين توجه هدف الأداء واستراتيجيات التعلم (المعرفية ، وما وراء المعرفية) ، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم (المعرفية ، وما وراء المعرفية) والإجهاد الأكاديمى ، وأن الإجهاد الأكاديمى يمكن التنبؤ به من خلال الانحدار الخطى لعنصر توجه الهدف واستراتيجيات التعلم ، حيث فسرت هذه المتغيرات ٦-٩%من تباين الضغوط الأكاديمية.

- دراسة (Wolters, 2004) ، وهدفت بحث العلاقة بين بنية توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم والتسويف والجهد والمثابرة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، ومن بين ما توصلت إليه من نتائج وجود ارتباط إيجابى دال إحصائياً بين بنية توجه هدف الإتقان Mastery Goal مع كل من الجهد والمثابرة واستراتيجيات التعلم التكيفية ، فى حين ارتبط سلبياً مع التسويف ، وفى المقابل لم ترتبط بنية توجه هدف الأداء

Performance Goal ارتباطاً دالاً مع الجهد ، بينما ارتبطت سلباً مع المثابرة ، وإيجاباً مع التسويف .

- دراسة (Majzub, Rohaty & Muhammad, Tajul Ariffin, 2011) وبحثت الدراسة مستوى توجه الهدف نحو أداء لاعبي الغولف الجدد في ماليزيا وعلاقته مع تحقيقهم للمهمة والأنا على عينة قوامها (٨٠) من لاعبي الغولف الناشئين الذين شاركوا في عام ٢٠٠٢ فى المسابقة الوطنية للناشئين فى الجولف ، وأظهرت النتائج أن لاعبى الغولف كانوا أكثر توجهاً نحو المهمة من توجههم نحو الأنا ، ووجدت علاقة دالة بين توجه الأنا وصافى تحصيل النقاط ، ومع ذلك لم تكن هناك علاقة بين المهمة وتوجه الأنا وتحصيل النقاط الإجمالي وكذلك بين توجه المهمة وصافى تحصيل النقاط .

ثالثاً : دراسات تناولت المثابرة الأكاديمية فى علاقتها ببعض المتغيرات .

- دراسة (Carole,1998) ، وبحثت العلاقة بين المثابرة والإنجاز الأكاديمي على عينة عددها (٥٧٩) طالباً من طلاب الجامعة ، ومدى تأثر هذه العلاقة بجنس وسلالة الطالب ، وتوصلت إلي وجود علاقة موجبة دالة بين المثابرة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، كما وجد أن مستوى المثابرة لا يختلف باختلاف الجنس أو السلالة .

- دراسة ميسر راغب ملحم (٢٠٠١) ، وكان هدفها معرفة تفضيلات التعلم المعرفية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي ومكان السكن ومستوى دخل الأسرة ، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة يتوزعون بالتساوي على الجنسين من الجامعات الفلسطينية طبق عليهم استبيان مكون من (٤٤) عبارة تمثل ٧ أبعاد هي التذكر والاستفسار العلمي والتطبيق والمبادئ والمثابرة والمسئولية والدافعية ، وكانت النتائج بالنسبة لمتغير الجنس

لصالح الإناث حيث أظهرت تفضيلاً لأبعاد التطبيق والمثابرة والتذكر والدافعية والمسئولية ، في حين أظهر الذكور تفضيلاً لبعدي الاستفسار العلمي والمبادئ، وبالنسبة لمتغير التخصص الدراسي فقد أظهر طلبة الكليات العلمية تفضيلاً لأبعاد المثابرة والاستفسار العلمي والتذكر والدافعية والمبادئ والمسئولية ، بينما أبدى طلبة الكليات الأدبية الإنسانية تفضيلا لبعد التطبيق .

– دراسة منال محمود عاشور (٢٠٠٤) ، وقد كان من ضمن أهدافها معرفة الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة لمتغيرات الدراسة (المثابرة ، مصدر الضبط ، قوة الأنا) وتكونت العينة من (١٩٩) تلميذاً و(٢٠١) تلميذة تراوحت أعمارهم بين ١٢– ١٦ عاماً ، وأوضحت أهم النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المثابرة ووجهة الضبط الخارجي لدى الإناث وعلاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة ووجهة الضبط الداخلي لدى الذكور .

– دراسة (Huff ,2009) ، بحثت العوامل التي تزيد من ارتباط الطلاب بالكليات التي يدرسون بها ، حيث أجاب (٤٩٠) طالباً من طلاب الجامعة المقيدين بالسنة الأولى في ربيع (٢٠٠٨) علي أداة الدراسة ، وتم تتبع هؤلاء الطلاب في السنوات التالية بكلياتهم ، وأوضحت النتائج أن التفاعل في القاعات الدراسية أثناء العملية التعليمية ، وتعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب بصورة مشجعة لهم تدفع طلاب السنة الأولى للارتباط بقوة بالجامعة (مثابرة) ، كما أن للتفاعل بين الطلاب والروابط الوجدانية مع الآخرين في نفس البيئة ، وتوافر الظروف الدافعة طبقاً لنظرية تحديد المصير تأثيرها الكبير علي أداء الطلاب ومثابرتهم .

– دراسة (Nakajima,2009)، وهدفت معرفة العوامل التي تؤثر على المثابرة لدى عينة من (٤٢٧) طالباً بكلية المجتمع ، حيث أجاب أفراد العينة على أداة مكونة من (٦٣)

عبارة تقيس التكامل الأكاديمي والمتغيرات النفسية (الأهداف وفعالية الذات) ، وأظهرت النتائج أن الأهداف والفعالية الذاتية ترتبط إيجابياً بالمثابرة كما ارتبط المعدل التراكمي إيجابياً بكل من الأهداف والفعالية ، علماً بأن المعدل التراكمي كان أقوى المتغيرات في التنبؤ بمثابرة الطالب .

– درسة (Bharath,2010) ، وبحثت أثر التفاعل بين(الطالب –وهيئة التدريس بالكلية) علي مثابرة طلاب كلية مجتمع ، واعتمدت الدراسة على نماذج فى تنمية المثابرة من خلال مساعدة الطلاب على تطوير مهارات الدراسة وتحديد الأهداف التعليمية ومهارات إدارة الوقت والاهتمامات الأكاديمية والتوجه نحو الانجاز وفعالية الذات والتحكم الذاتي ، حيث أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لها ، وكانت جميعها منبئات قوية بالمثابرة .

–دراسة (Stewart, 2010) ، وفحصت أثر كل من المتغيرات الديموجرافية والعوامل الأكاديمية قبل الالتحاق بالجامعة على مثابرة الطلاب والأداء الأكاديمى طوال سنوات الدراسة الجامعية ، ومما توصلت إليه من نتائج أن تحليل التباين العاملى قد أظهر ارتباط المعدل التراكمى GAP بدلالة عند مستوى ٠.٠١ بالمثابرة ، حيث أمكن التنبؤ بالمثابرة من المعدل التراكمى وذلك بنسبة تباين بلغت ٢٦% .

– دراسة عواطف زمزمي (٢٠١٢) التي بحثت المثابرة كأحد مكونات السلوك الذكي وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي – الأدبي) لدى الطالبة الجامعية ، وتمثلت العينة في (١٢١) طالبة ، واستخدمت مقياس المثابرة من إعداد لوفى وكوهين (١٩٨٧)،ترجمة الدسوقى (د.ت) ، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد عبد الخالق ، وكان ضمن ما توصلت إليه النتائج تزايد المثابرة مع زيادة العمر الزمنى ، حيث كان متوسط درجات المثابرة لدى الطالبة الجامعية في فئة العمر الأكبر هو الأعلى وذلك مقارنة بفئة العمر الأصغر ، كما كان متوسط درجات

المثابرة لدى الطالبة الجامعية في التخصص الأدبي هو الأعلى مقارنة بالتخصصي العلمي ، علماً بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه للعمر والتخصص والتفاعل بينهما على الأداء في مقياس المثابرة ، وعدم وجود تأثير دال للتفاؤل والتشاؤم فى التنبؤ بالمثابرة .

– دراسة محمد أنور إبراهيم (٢٠١٢) ، وبحثت العلاقة بين تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى ، والكشف عن الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل فى تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية ، ومدى الإسهام النسبى لهما فى التحصيل ، وذلك لدى عينة قوامها (٨٥) طالباً بكلية المعلمين ، جامعة الملك سعود ، وأسفرت النتائج وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات ، كما ظهر تأثير تنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية كمنبئات بالتحصيل الأكاديمى من خلال قيمة الإسهام النسبى لكل منهما .

– دراسة (Gao,et al.,2012) ، وهدفت إلى دراسة علاقة التوجه نحو الهدف (مدخل الإتقان–تجنب الإتقان) (مدخل الأداء– تجنب الأداء) والدافعية الموقفية(الداخلية– الخارجية) ومستوى الأداء علي المثابرة وقد أجريت الدراسة على عينة من (١٤٠) طالبة و (١٠٩) طالباً أجابوا على أدوات القياس ، حيث أظهرت النتائج ارتباطات دالة إحصائيا بين المثابرة ومتغيرات الدراسة(التوجه نحو الهدف ، الدوافع ، المستوى المرتفع للأداء) ، ووجود تنبؤات إيجابية دالة إحصائياً بالأداء من خلال متغيرات المثابرة والجهد المنظم .

– دراسة (Pham,2012) ، وهدفت إلي معرفة مدى مثابرة طلاب التعليم المهني في جامعة مجتمع وتكونت العينة من (٣١٤) طالباً ، وأظهرت نتائجها الإسهام النسبي للمتغيرات الديموجرافية مثل تعليم الوالدين والنوع والعرق ومصدر تمويل التعليم علي مثابرة الطلاب ، وكان الارتباط الأكبر ذو الدلالة لتعليم الوالدين وتمويل التعليم علي مثابرة الطلاب .

– دراسة (Schreiner& Nelon,2013) ، التي تتبعت وتقصت لمدة أربع سنوات أثر رضا الطلاب عن دراستهم وتخصصهم على الاستمرار ومواصلة الدراسة (المثابرة) والتي أجريت على (٣٠٠٠٠) طالب بـــ(٦١) جامعة وأظهرت النتائج من خلال التحليل الهرمي للانحدار المتعدد أن الرضا عن مناخ الدراسة والتخصص بالكلية كان أكثر العوامل أثراً في التنبؤ بالمثابرة الفعلية للطلاب طوال سنوات الدراسة الجامعية .

تعقيب على الدراسات السابقة :

– تناولت بعض الدراسات التوجهات الأكاديمية من خلال ستة أبعاد (توجهات) يشملها مسح التوجهات الأكاديمية وهى : اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكارى ،والقراءة من أجل المتعة، والفعالية الأكاديمية، والتبلد الأكاديمى ، وعدم الثقة فى المدربين مثل دراسات كل من: (Davidson; Beck & Silver,1999)، (Beck & Davidson,2001) ، (Davidson, W. & Beck , H.,)،(Davidson, W. & Beck , H, 2005) (Davidson, ، (Davidson, W. & Beck , H, 2007) ،2006) W;Bromfield,J.& Beck , H.,2007) ، دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد(٢٠١٠) ، دراسة محسوب الضوى (٢٠١٣).

– أوضحت بعض الدراسات أن التوجهات الأكاديمية ترتبط بالتحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من :(Beck & Davidson,2001) ، (Davidson, W. (Bursik, Krisanne &Martin, Timothy A دراسة ، & Beck , H, 2005) ,2006)، (Davidson, W. & Beck , H, 2007) .

–توصلت بعض الدراسات لعدم وجود فروق فى التوجهات الأكاديمية تبعاً للتخصص الأكاديمى ما عدا بعد التعبير الابتكارى مثل دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد(٢٠١٠)، بينما

لم تجد بعض الدراسات فروقاً فيها تبعاً للجنس مثل دراسة ربيع عبده احمد (٢٠٠٧) ،و دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد(٢٠١٠) .

– أوضحت بعض الدراسات أن التوجهات الأكاديمية ترتبط إيجابياً مع السمات الإيجابية ،وسلبياً مع السمات السلبية للطلاب مثل دراسات كل من: مع الضغوط الأكاديمية مثل دراسة (Davidson, W. & Beck , H., 2006) ، ومع الصحة الذاتية والسلوك الصحى مثل دراسة (Hagguist,C.,2006) ، ومع تحقيق الذات مثل دراسة (Davidson, W;Bromfield,J.& Beck , H.,2007) ،ومع السمات الإبداعية مثل دراسة (Kelly, William E.; Daughtry, D,2007) ، ومع ممارسة العمل الأكاديمى مقابل العمل فى مجال الصناعة مثل دراسة Roach, Michael & Sauermann, Henry(2010) .

– أوضحت بعض الدراسات أن توجهات أهداف الإنجاز ترتبط بالتحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من: سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠١) ، مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٣)،

ربيع عبده أحمد (٢٠٠٧) ،(BULUS, Mustafa ,2011)، دراسة (Gul, Fariha& Shehzad, Shumaila , 2012) ، (Bursik, Krisanne &Martin, Timothy A ,2006) .

– لم تجد بعض الدرسات تأثيراً لمتغير الجنس على توجهات أهداف الإنجاز مثل دراسة ربيع عبده أحمد (٢٠٠٧) ، بينما وجدت تأثيراً لمتغير التخصص الأكاديمى على بعض توجهات أهداف الإنجاز مثل دراسة ربيع عبده احمد (٢٠٠٧) .

– ارتباط توجه أهداف الإتقان (التعلم) بالسمات الإيجابية وتوجه أهداف الأداء بالسمات السلبية مثل دراسة(Skaalvik, Einar M.& Skaalvik, Sidsel, 2013) .

– أوضحت بعض الدراسات أن المثابرة ترتبط بالتحصيل الأكاديمى والتنبؤ به لدى الطلاب مثل دراسات كل من :(Carole,1998)، (Nakajima,2009) ، (Stewart, 2010) ، محمد أنور إبراهيم (٢٠١٢) ،(Gao,et al.,2012) .

– لم تجد بعض الدراسات تأثيراً لمتغير الجنس على المثابرة الأكاديمية مثل دراسة (Carole,1998) ، بينما توصلت دراسة ميسر راغب ملحم (٢٠٠١) لوجود فروق فى المثابرة لصالح الإناث .

– وجدت بعض الدراسات تأثيراً لمتغير التخصص على المثابرة الأكاديمية مثل دراسة (Schreiner& Nelon,2013) ، بينما وجدت دراسة ميسر راغب ملحم (٢٠٠١) فروقاً فى المثابرة لصالح التخصص العلمى ، فى حين جاءت لصالح الأدبى فى دراسة عواطف زمزمي (٢٠١٢) .

– أوضحت دراسة (Davidson, W. & Beck , H, 2007) أن التوجهات الأكاديمية ميزت بدلالة بين الطلاب المثابرين وغير المثابرين ، ولديها القدرة على التنبؤ بمثابرة الطلاب وتحصيلهم الأكاديمى .

–أوضحت دراسة (Wolters, 2004) وجود ارتباط إيجابى دال إحصائياً بين بنية توجه هدف الإتقان Mastery Goal مع كل من الجهد والمثابرة واستراتيجيات التعلم التكيفية ، وفى المقابل لم ترتبط بنية توجه هدف الأداء Performance Goal ارتباطاً دالاً مع الجهد ، بينما ارتبطت سلباً مع المثابرة .

وفى ضوء الطرح السابق لأدبيات البحث من دراسات سابقة وخلفية نظرية عن التوجهات الاكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز الدراسى والمثابرة الأكاديمية من حيث مكوناتها وما ارتبط بها من متغيرات نفسية متنوعة تبين أنه رغم تنوع الدراسات التي أجريت في مجال المتغيرات الثلاثة فى البيئات الأجنبية إلا أنه يلاحظ ندرة الدراسات العربية في هذا المجال الحيوي – على حد علم الباحث– الأمر الذي لا يتناسب مع أهمية هذه المتغيرات باعتبارها متغيرات محورية في شخصية المتعلم ، تعكس الدور الفاعل لها كمتغيرات دافعية فى تحديد مستوى أداء المتعلم وإنجازه التحصيلى، مما يبرز معه الحاجة والأهمية للقيام بالدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى " .

الفرض الثانى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص الدراسى العلمى وطلاب التخصص الدراسى الأدبى فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى" .

الفرض الثالث: " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة فى كل من: أبعاد التوجهات الأكاديمية(اعتماد البناء– التعبير الابتكارى– القراءة للمتعة–الفاعلية الاكاديمية– التبلد الاكاديمى– فقدان الثقة فى المعلمين) ، وأبعاد توجهات هدف الإنجاز (توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء) ، وأبعاد المثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد – تخطى الصعاب) ، والتحصيل الأكاديمى " .

الفرض الرابع: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى وأقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى متوسطات درجات كل من : أبعاد التوجهات الأكاديمية ، وأبعاد توجهات هدف الإنجاز، وأبعاد المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة" لصالح مرتفعى التحصيل الأكاديمى ".

إجراءات الدراسة :

أولاً: عينة الدراسة :

(أ) العينة الاستطلاعية : قام الباحث باختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية من طلبة وطالبات كلية التربية بأسوان بالفرق : الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة ، من جميع الشعب والتخصصات ، وبلغ حجم هذه العينة (١٣٠) طالباً وطالبة ،(٦٥ طالباً ، ٦٥ طالبة) وذلك بغرض التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية ، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها في الدراسة عند استخدامها مع العينة الأساسية .

(ب) العينة الأساسية : تم اختيار العينة الأساسية للدراسة الحالية بطريقة عشوائية من طلبة وطالبات كلية التربية بأسوان بالفرقة الأولى (المستجدين) ، حيث تم استبعاد كافة من شاركوا منهم في العينة الاستطلاعية ، وبلغ حجم العينة الأساسية (٣٠٠) طالباً وطالبة بواقـــــع ١٥٠ طالباً (٧٥ أدبي، ٧٥ علمي)، ١٥٠ طالبة (٧٥ أدبي، ٧٥ علمي)، وبمتوسط عمر زمني بلغ (١٨.٧٦) سنة.

ثانياً : أدوات الدراسة :

اعتمد الباحث فى جمع البيانات على على الأدوات التالية :

١- **مسح التوجهات الأكاديمية** The Survey of Academic Orientations (SAO):(تعريب الباحث)

أعد هذا المسح كل من (Davidson; Beck & Silver,1999) ويتكون المسح من (٣٦) بنداً تقيس التوجهات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ، موزعة فى الصورة الأصلية على ستة أبعاد بالتساوى تم التوصل إليها عاملياً ، وهى :اعتماد البناء structure dependence (S) ، ويشمل البنود أرقام :٢٤ ، ١٢ ، ٣٦ ،٣٠ ، ٦ ، ١٨ – التعبير الابتكارى creative expression(C) ، ويشمل البنود أرقام : ٢٣ ، ٢٩ ، ١١ ، ٣٥ ، ١٧ ، ٥ – القراءة للمتعة ,reading for pleasure ، ويشمل البنود أرقام :٧ ، ٣١ ، ٢٥ ، ١ ، ١٣ ، ١٩ – الفعالية الأكاديمية academic efficacy (E) ، ويشمل البنود أرقام : ١٥ ، ٣ ، ٢١ ، ٩ ، ٣٣ ، ٢٧ – التبلد الأكاديمى academic apathy (A) ، ويشمل البنود أرقام : ١٤ ، ٣٢ ، ٨ ، ٢ ، ٢٦ ، ٢٠ – فقدان الثقة فى المعلمين mistrust of instructors (M) ، ويشمل البنود أرقام : ٤ ، ١٠ ، ٣٤ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٨ ، وقد قام الباحث بتعريب بنود المسح وعددها (٣٦) بنداً ، وقد تم عرض الترجمة على متخصصين فى اللغة الإنجليزية ، وتنقيح الصياغة العربية لها ، ثم عرضت البنود بأبعادها على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس لتحكيمها ، حيث نالت موافقة جميع المتخصصين بنسبة زادت على٨٠ %.

الخصائص السيكومترية لمسح التوجهات الأكاديمية :

صدق مسح التوجهات الأكاديمية :

فى الدراسة الأصلية للمسح (دراسة ٣) كان الهدف دراسة صدق بناء درجات مسح التوجهات الأكاديمية (SAO) من خلال اختبار العوامل الستة للمسح فى علاقتها مع تسعة

مقاييس للشخصية هى:((الدافعية الخارجية –الدافعية الداخلية– توجه التعلم– الاستقلال– الانفتاح– الشك الذاتى –توجه الدرجة – الحاجة للبناء – التحصيل)، وقد دعمت النتائج صدق بناء درجات SAO وتشير النتائج إلى أن درجات التوجهات متسقة داخليا ومستقرة على مدى فترة ٤ أشهر.

وفى الدراسة الحالية تم حساب صدق الأداة من خلال ما يلى :

– **التحكيم :** تم عرض المقياس مقروناً بالتعريف الاجرائى لمكوناته الستة وهى : اعتماد البناء ، التعبير الابتكارى ، القراءة للمتعة ، الفعالية الأكاديمية ، التبلد الأكاديمى ، فقدان الثقة فى المعلمين على سبعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس وطلب منهم الحكم على عبارات المقياس من حيث مدى تمثيلها ومناسبتها وصلاحيتها لقياس التوجهات الأكاديمية ، بغرض الإفادة من آرائهم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وعلى ضوء ذلك تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها المحكمون ،وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠% ، حيث نالت جميع العبارات إتفاق جميع المحكمين ، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٣٦) عبارة تتم الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت من خمس نقاط تتراوح الدرجات من (٥) " أوافق بشدة " إلى (١) "لا أوافق بشدة " .وفقا لاتجاه العبارة سواء سلبية أو ايجابية، وبذلك يبلغ المدى النظرى للمقياس (١٨٠) درجة ،والمدى العملى (٣٦) درجة.

–صدق الاتساق الداخلى :

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مسح التوجهات الأكاديمية تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمسح ، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المسح والدرجة الكلية له ، وذلك كما هو موضح بالجدولين (١)، (٢) التاليين، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)

حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٤١- ٠.٨٦، الأمر الذي يتضح معه مدى التجانس والاتساق الداخلي بين مكونات مسح التوجهات الأكاديمية .

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلى لدرجات المسح

العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
١	٠.٥٢**	١٠	٠.٦٠**	١٩	٠.٧٠**	٢٨	٠.٥٠**
٢	٠.٤٩**	١١	٠.٥٢**	٢٠	٠.٦٦**	٢٩	٠.٦٣**
٣	٠.٥٠**	١٢	٠.٤٢**	٢١	٠.٥٧**	٣٠	٠.٥٦**
٤	٠.٦١**	١٣	٠.٤٥**	٢٢	٠.٤٥**	٣١	٠.٤٩**
٥	٠.٥٧**	١٤	٠.٥٣**	٢٣	٠.٦٢**	٣٢	٠.٥٢**
٦	٠.٤٩**	١٥	٠.٤١**	٢٤	٠.٦٨**	٣٣	٠.٥٦**
٧	٠.٥٢**	١٦	٠.٥٧**	٢٥	٠.٥٩**	٣٤	٠.٦٢**
٨	٠.٤٤**	١٧	٠.٦٤**	٢٦	٠.٤٧**	٣٥	٠.٦٣**
٩	٠.٥٦**	١٨	٠.٦٧**	٢٧	٠.٤٨**	٣٦	٠.٧١**

** دال عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد مسح التوجهات الأكاديمية والدرجة الكلية للمسح

المتغيرات	اعتماد البناء	التعبير الابتكارى	القراءة للمتعة	الفعالية الأكاديمية	التبلد الأكاديمى	فقدان الثقة فى المعلمين
الدرجة الكلية للمسح	**٠.٧٢	**٠.٧٠	**٠.٧١	**٠.٧٤	**٠.٧٦	**٠.٦٨

**** دال عند مستوى (٠.٠١)**

ثبات المقياس :

تم حساب الثبات بطريقتي : معامل الاستقرار، ومعامل ألفا كرونباخ على النحو التالى:

قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور خمسة أسابيع من التطبيق الأول للمقياس ، كما قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة Chronback لحساب معاملAlpha Coefficient ، حيث بلغت قيم معاملات الثبات ، كما هو موضح بالجدول(٣) وهى على النحو التالي :

جدول (٣)

معاملات ثبات مسح التوجهات الأكاديمية بأبعادها

الأبعاد	الطريقة المستخدمة	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباك
اعتماد البناء	٠.٧٨**	٠.٧٧**
التعبير الابتكارى	٠.٨٦**	٠.٨٢**
القراءة للمتعة	٠.٨٧**	٠.٨٢**
الفعالية الأكاديمية	٠.٧٤**	٠.٧٠**
التبلد الأكاديمى	٠.٨٢**	٠.٧٩**
فقدان الثقة فى المعلمين	٠.٧٩**	٠.٧٥**
المجموع الكلى	٠.٨٨**	٠.٨٤**

** دال عند مستوى (٠.٠١)

٢-مقياس توجهات أهداف الإنجاز الدراسى :(إعداد الباحث)

أراد الباحث إعداد أداة لقياس توجهات هدف الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة ، ولتحقيق هذا الغرض اطلع الباحث على بعض الأدوات مثل : مقياس كل من Button, et al., (1996) ، وهو مقياس يعكس التوجه العالمى (العام ؛ الذى لايحدد أى نشاط أو سياق للإنجاز) ، ويتكون المقياس Measure من (١٦) بنداً تقيس توجه الهدف من خلال بعدين :الأول لتقييم توجه هدف التعلم (LGO)، ويتضمن ثمانية بنود ، والثانى لتقييم توجه هدف الأداء (PGO) ،ويتضمن ثمانية بنود أيضاً ، ومقياس

VandeWalle (1997) الذى عالج بنية توجهات الهدف من خلال ثلاث مكونات هى : توجه هدف التعلم (LGO) ، وتوجه هدف إثبات الأداء Performance prove goal orientation (PPGO) ، و توجه هدف تجنب الأداء performance avoid goal orientation (PAGO) ، ومقياس أهداف التعلم من إعداد كل من: (Elliot, A. J., and Church, M., 1997) ، ويتكون المقياس من (١٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوى هى: أهداف الإتقان , أهداف الأداء ، وأهداف تجنب الفشل ، والاطلاع على الأطر والتوجهات النظرية والتعريفات المتنوعة في مجال توجهات هدف الإنجاز الدراسى لدى الطلاب ، إضافة لاستطلاع رأى الطلاب حول محددات التعلم لديهم داخل الفصول الدراسية من خلال سؤالين هما: اذكر أهم الأسباب التى تجعلك تركز على التعلم ذاته والإتقان فيه ؟ ، اذكر أهم الأسباب التى تجعلك تركز على نواتج التعلم (الدرجات) بغض النظر عن الإتقان والتمكن فيه ؟ .

تكوين وعاء البنود :Pool Items

– في ضوء جملة العبارات التى تم اشتقاقها من الأدوات التى اطلع عليها الباحث فى مجالى توجهات التعلم أو الإتقان، وتوجهات الأداء ، وفى ضوء الاستجابات التي تم جمعها من الطلاب حول توجهات أهداف الإنجاز تم صياغة مجموعة من العبارات بلغ عددها (٤٦) عبارة.

– تم عرض العبارات على عينة أولية بسيطة العدد مكونة من (٣٥) طالباً وطالة ممثلين للمستويات الدراسية الأربع بالكلية وذلك بهدف التأكد من مناسبة العبارات من حيث الصياغة التقريرية المباشرة وتحديد الفكرة المطلوبة ووضوح المعنى ، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الاستجابة عليها اختيار بديل من خمسة بدائل متصلة وفقاً لطريقة ليكرت ، وبذلك وصلت القائمة في صورتها الأولية إلى(٤٦) عبارة.

التحليل السيكومترى للمقياس :

التحكيم : تم عرض المقياس مقروناً بالتعريف الاجرائى لمكونيه : أهداف التعلم، أهداف الأداء على سبعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس وطلب منهم الحكم على عبارات المقياس من حيث مدى تمثيلها ومناسبتها وصلاحيتها لقياس توجهات هدف الإنجاز الدراسى (التعلم– الأداء) ، ومن ثم الإفادة من آرائهم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وعلى ضوء ذلك أجريت التعديلات اللازمة والإبقاء على العبارات التي إتفق عليها المحكمون ،وذلك بنسبة إتفاق ٨٠% فأكثر ، وتم استبعاد عبارتين لم تحظيا بالاتفاق عليهما ، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٤٤) عبارة تتم الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت من خمس نقاط تتراوح الدرجات من (٥) "موافق بشدة " إلى (١) "غير موافق بشدة " .وفقا لاتجاه العبارة سواء سلبية أو إيجابية .

التحليل العاملى:

لمعرفة العوامل التي تمثل أبعاد المقياس الحالى من خلال تحديد البناء العاملى لتوجهات أهداف الإنجاز الدراسى من واقع استجابات أفراد عينة التقنين (١٣٠) طالباً وطالبة ، والى أي مدى يمكن أن تنتظم وتصنف تلك العبارات في مجموعة عوامل تمثل الأبعاد التي تتضمن المحتوى السيكولوجي الذي ورد في المفاهيم النظرية عن متغيرات توجهات أهداف الإنجاز الدراسى الذي يتسم به المتعلمون في المجال الأكاديمي وذلك من خلال الخطوات التالية :

تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافى لمصفوفة الارتباط لدرجات (٤٤) عبارة باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـــ Hotling، وتم التدوير المتعامد بطريقة Varimax لـــ Kaiser من أجل الحصول على العوامل من

خلال اختيار العبارات الأكثر تشبعا لكل عامل بعد تدويره كما هو موضح بالجدول(٤) ، (٥) وقد تم الاختيار بناء على مراعاة ثلاثة معايير وفقا لكل من: Guilford، Guttmann، حيث يعد العامل جوهرياً إذا كان له جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح ، وأن يكون محك التشبع الجوهري للعبارة على العامل ٠.٣ فأكثر ، وأن محك اعتماد العامل ثلاثة تشبعات جوهرية على الأقل (فؤاد أبو حطب وأمال صادق ،١٩٩١).

بناء على انتقاء العبارات وفقا لهذه المحكات الثلاثة السابقة فقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي حققت عليه أعلى التشبعات ، حيث وجد أن بعض العبارات تشبعت على أكثر من عامل و يتضح من الجدول (٤) ، (٥) نتائج التحليل العاملى الذى أسفر عن عاملين استخلصا (٦٢.١٨ %) من التباين العاملى المستخلص عاملياً من تباين المصفوفة الارتباطية، وقد بلغت الجذور الكامنة للعاملين: ١٠.١٦ – ٩.٨٤ على التوالى، كما بلغت نسب التباين المستخلص عاملياً لكل عامل: ٣١.٢٥ – ٣٠.٩٢ على التوالى، كما تم حذف أربع عبارات لم تتشبع تشبعاً دالاً على أيٍ من العاملين ،فبلغ عدد العارات (٤٠) عبارة ، توزعت على العاملين بالتساوى ، يجاب عليها بمقياس خماسى التدريج وفقاً لطريقة ليكرت تتراوح ما بين موافق بشدة إلى معارض بشدة لتعطى الدرجات ٥-٤-٣-٢-١ فى حالة العبارة الموجبة ، والعكس فى حالة العبارة السالبة ، ومن ثم يكون المدى النظرى للمقياس (٢٠٠) درجة ، والمدى العملى له (٤٠) درجة وفيما يلى تفسير لهذين العاملين .

جدول (٤)

قيم تشبعات العبارات على العامل الأول (توجهات أهداف التعلم) ، وأرقامها فى المقياس

الرقم	العبارات	التشبع
١	فرصة القيام بعمل صعب يمثل لى تحدياً يعد مهماً بالنسبة لى.	٠.٦٠٧
٢	عندما أفشل فى إكمال مهمة صعبة فإننى لا أخطط لبذل جهد أكبر فى المرة القادمة .	٠.٥٥٩
٥	أفضل العمل على المهام التى تجبرنى على تعلم أشياء جديدة .	٠.٥٢٣
٦	الفرصة لتعلم أشياء جديدة لا تعد مهمة بالنسبة لى .	٠.٥٦٨
٩	أبذل قصارى جهدى عندما أعمل على مهمة صعبة إلى حد ما .	٠.٥٠٨
١٠	لا أحاول بجد وقوة لتحسين أدائى الماضى .	٠.٤٧٦
١٣	الفرصة لتوسيع نطاق قدراتى يعد مهماً بالنسبة لى .	٠.٤٥٣
١٤	عندما تكون لدى صعوبة فى حل مشكلة فإننى لا استمتع بالمحاولة فى اتباع أساليب مختلفة لمعرفة أى واحد منها سيعمل على حلها.	٠.٤٨٠
١٧	أجد نفسى غيرمستعد لتحديد مهمة العمل الدراسى الصعبة التى استطيع تعلم الكثير منها.	٠.٥٣١
١٨	كثيراً ما كنت أبحث عن فرص لتطوير المهارات والمعارف الجديدة .	٠.٥٢٥
٢١	استمتع بالمهام المتحدية والصعبة فى العمل لأننى سوف أتعلم منها مهارات جديدة.	٠.٥٣٩
٢٢	تطوير قدرتى على العمل الدراسى المتقن لا يعد مهماً لتحمل المخاطر فى سبيل ذلك.	٠.٤٧٥
٢٥	لا أفضل العمل فى الحالات التى تتطلب منى مستوى عالٍ من القدرة والموهبة .	٠.٤١٩
٢٦	لدى رغبة قوية لتعلم كل ما استطيع تعلمه فى دراستى الجامعية .	٠.٤٣٦
٢٩	إن فهم محتوبات المقررات الدراسية فهماً متعمقاً قدرالإمكان لا يمثل الأولوية بالنسبة لى.	٠.٣٨٠
٣٠	لدى رغبة قوية فى الحصول على معارف واسعة وعميقة بعد إنهاء دراستى الجامعية .	٠.٣٤٣
٣٣	أفضل المادة التى تستثير حب الاستطلاع لدى حتى وإن كانت صعبة .	٠.٤٣٥
٣٤	لا أفضل المواد الدراسية التى تمثل تحدياً لقدراتى فتدفعنى لتعلم أشياء جديدة.	٠.٤٥٧
٣٧	لا أرغب الوصول لأعلى مستويات التمكن والإتقان فى كل المواد الدراسية.	٠.٣٦٦
٣٨	الذى يحرك أدائى الدراسى نحوالإجادة والإتقان شعور داخلى يدفعنى لذلك .	٠.٣٤٧

وتشير عبارات هذا العامل لتوجه الطالب القوى نحو مهام التعلم الصعبة التى تثير فضوله ، وتتحدى قدراته ، وتؤدى به لتعلم أشياء جديدة ، والحرص على تحسين الأداء السابق ، واتباع أساليب مختلفة للوصول لأفضل أداء ، والوصول إلى مستوى

التمكن والإتقان ، والرغبة فى توسيع المعرفة والتعمق فيها سواء فى أثناء الدراسة الجامعية أو بعدها ، لذلك يقترح الباحث تسمية هذا العامل "توجهات أهداف التعلم "

جدول (٥)

قيم تشبعات العبارات على العامل الثانى (توجهات أهداف الأداء)، وأرقامها فى المقياس

الرقم	العبارات	التشبع
٣	أفضل فعل الأشياء التى يمكننى القيام بها بشكل جيد عن تلك الأشياء التى أفعلها بطريقة سيئة.	٠.٦١٢
٤	لا أكون سعيداً فى العمل الدراسى عندما أؤدى المهام التى أعرف أننى لن أفعل فيها أى أخطاء	٠.٥٠٤
٧	الأعمال الدراسية التى تمتعنى كثيراً هى التى أفعلها بشكل أفضل .	٠.٤٩٢
٨	آراء الآخرين حول مستوى جودة ما أفعله من أعمال دراسية لا يعد مهماً بالنسبة لى .	٠.٥١٥
١١	أشعر بأننى ذكى عندما أعمل عملاً دراسياً ما بدون الوقوع فى أى أخطاء .	٠.٤٩٨
١٢	ليس مهماً أن أكون واثقاً إلى حد كبير من أننى استطيع أداء المهمة الدراسية بنجاح قبل محاولة أداءها	٠.٤٨٧
١٥	لا أحب العمل على المهام الدراسية التى فعلتها بشكل جيد فى الماضى .	٠.٤٢٤
١٦	أشعر باننى ذكى عندما استطيع أداء عمل دراسى بشكل أفضل من معظم زملائى .	٠.٥١٦
١٩	لا ينتابنى القلق حين اتبين أننى لا استطيع تنفيذ الأعمال الدراسية بشكل أفضل من زملائى .	٠.٤٣٢
٢٠	أحاول جاهداً معرفة كل ما يلزم لإثبات قدراتى الدراسية على الآخرين من زملائى .	٠.٥٢٩
٢٣	استمتع بالعمل الدراسى عندما يدرك الآخرون من زملائى كيف أقوم به جيداً .	٠.٥٨٣
٢٤	لا أفضل الأعمال الدراسية التى تمكننى من إثبات قدراتى للآخرين .	٠.٤١٨
٢٧	الوصول لأداء دراسى أفضل من بقية زملائى لا يعد مهماً بالنسبة لى .	٠.٦٢٢
٢٨	أبذل قصارى جهدى لتظهر قدراتى أمام الجميع فى الجامعة .	٠.٥٠٦
٣١	لا أحرص على أن يكون أدائى أفضل من أداء زملائى .	٠.٤٧٩
٣٢	أحرص على القيام بأداء مرتفع يظهر قدراتى لأسرتى وكل من يعرفونى .	٠.٣٩٨
٣٥	لا أشعر بدافعية قوية لأكون أفضل أداءً من بقية زملائى .	٠.٤٥٦
٣٦	هدفى الأول أن أحصل على درجات مرتفعة تفوق غالبية زملائى .	٠.٤٥٠
٣٩	لا يحرك أدائى نحو الأفضل عوامل خارجية تدفعنى لذلك .	٠.٣٩٦
٤٠	هدفى الأول أداء جيد اتفوق به على زملائى لأنه يتناسب مع ما يتوقعه الآخرون منى .	٠.٤٤٠

وتشير عبارات هذا العامل لتوجه الطالب القوى نحو نواتج التعلم من خلال تفضيل أداء بعض الأعمال دون غيرها ، والحرص على تجنب الأخطاء ، والرغبة فى الأداء بشكل أفضل من الآخرين ،والنظر إلى المعايير الخارجية فى تقييم الأداء ، والحصول على درجات أعلى من الزملاء ،ومحاولة الظهور بالأداء الجيد أمام الآخرين ، لذلك يقترح الباحث تسمية هذا العامل "توجهات أهداف الأداء "

- الاتساق الداخلي :

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية ، وقد تراحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠.٤٩-٠.٧٢ ، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وأيضاً بين درجات بعدى المقياس فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما ٠.٧٦ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ .

- ثبات المقياس :

تم حساب الثبات بطريقتي : معامل الاستقرار، ومعامل ألفا كرونباخ على النحو التالى: قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور خمسة أسابيع من التطبيق الأول للمقياس ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لبعدى : توجهات أهداف التعلم ، توجهات أهداف الأداء ، والمجموع الكلى للمقياس ٠.٨٠ ، ٠.٧٨ ، ٠.٨٣ على التوالى ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ .

كما قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة Chronback لحساب معامل ألفا Alpha Coefficient فبلغت قيمة معامل الثبات لبعدى : توجهات أهداف التعلم ،

توجهات أهداف الأداء ، والمجموع الكلى للمقياس ٠.٧٨ ، ٠.٧٥ ، ٠.٧٩ على التوالى ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ .

٣- مقياس المثابرة الأكاديمية :(إعداد الباحث)

أراد الباحث إعداد أداة لقياس المثابرة الأكاديمية نظراً لندرة الأدوات اللازمة لقياس هذا المتغير – في حدود علم الباحث – لذلك قام الباحث بإعداد مقياس المثابرة متبعا الخطوات التالية :

– الاطلاع علي ما كتب عن المثابرة في الأدبيات السيكولوجية المتخصصة وفي البحوث العلمية . – الاطلاع علي بعض مقاييس المثابرة مثل : –

(أ) اختبار دافعية المثابرة ، إعداد إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠١) .

(Lufi & Cohen, ١٩٨٧)(ب) مقياس مثابرة الأطفال ، إعداد

(Davidson, W. B et al.,2009)(جـ) استبيان مثابرة الكلية ، إعداد

وبناء علي ما سبق تم وضع صورة أولية للمقياس اشتملت علي (٣٣) عبارة.

التحليل السيكومترى للمقياس :

التحكيم : تم عرض المقياس مقروناً بالتعريف الإجرائى للمثابرة الأكاديمية على سبعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس وطلب منهم الحكم على عبارات المقياس من حيث مدى تمثيلها ومناسبتها وصلاحيتها لقياس المثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد Continuity of activity and effort– وتخطى الصعاب Toughing)، ومن ثم الإفادة من آرائهم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وعلى ضوء ذلك أجريت التعديلات اللازمة والإبقاء على العبارات التي إتفق عليها المحكمون ،وذلك بنسبة إتفاق ٨٠% فأكثر ، وتم استبعاد ثلاث عبارات لم تحظ بالاتفاق عليها ، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة تتم الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت من خمس نقاط تتراوح الدرجات

من (٥) "موافق بشدة " إلى (١) "غير موافق بشدة " .وفقا لاتجاه العبارة سواء سلبية أو ايجابية .

(ب) صدق البناء (الاتساق الداخلي)

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية من واقع استجابات أفراد عينة التقنين (١٣٠) طالباً وطالبة تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠.٥٢ –٠.٧٥ ، كما أسفر ذلك عن حذف ست عبارات لم تصل قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية لمستوى الدلالة ، ليصبح عدد عبارات المقياس (٢٤) عبارة ، موزعة على بعدى المقياس بالتساوى ، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين بعدى المقياس والدرجة الكلية له ، حيث بلغت قيم معاملات ارتباط بعدى (استمرارية النشاط والجهد ، وتخطى الصعاب) بالدرجة الكلية للمقياس ٠.٦٨ ، ٠.٧٦ على التوالى ، وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، الأمر الذي يتضح معه مدى التجانس والاتساق الداخلي بين مكوناته .

، وبذلك يبلغ المدى النظرى للمقياس (١٢٠) درجة ،والمدى العملى (٢٤) درجة.

– **التحصيل الأكاديمى:** تم قياس التحصيل اعتماداً على درجات الطلاب فى جميع المساقات الدراسية التى أدوا الاختبارات فيها بعد انتهاء امتحانات نهاية العام فى الفصل الدراسى الثانى ثم تم تحويل المجموع الكلى لكل حالة الى نسبة مئوية للاعتماد عليها فى التحليل الاحصائى ، بسبب اختلاف المجموع الكلى تبعا للتخصص الدراسى.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الطلبة (الذكور) ومتوسطات درجات الطالبات فى كل من : أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى، وجدول (٦) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (٦)

الفروق بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات في أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى

المجموعات / المتغيرات	الطلبة (ن= ١٥٠)		الطالبات (ن= ١٥٠)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
اعتماد البناء	١٨.٣٧	٣.١٤	١٥.٥٧	٣.٢٠	**٧.٣٧
التعبير الابتكارى	٢٤.١٦	٣.٥٨	٢٦.٦١	٣.٤٦	**٥.٩٨
القراءة للمتعة	٢٢.٩٣	٢.٨٣	٢٥.٠٢	٢.٩٠	**٦.٣٣
الفعالية الأكاديمية	٢٤.١١	٢.٧٧	٢٦.٧٣	٢.٩٤	**٧.٩٢
التبلد الأكاديمى	١٩.٠٧	٣.٣٧	١٦.٩٥	٣.٤٣	**٥.٤٤
فقدان الثقة فى المعلمين	١٩.٨٧	٣.٣٥	١٧.٦٢	٣.٢٣	**٥.٩٢
توجهات أهداف التعلم	١٥٣.٢١	٢.٥٧	١٥٥.٣٤	٢.٧٨	**٦.٨٧

تابع جدول (٦)

الفروق بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات في أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى

المجموعات / المتغيرات	الطلبة (ن= ١٥٠)		الطالبات (ن= ١٥٠)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
توجهات أهداف الأداء	١٤٢.٢٥	٣.١٠	١٤٤.١٥	٣.٣٢	٥.١٤**
استمرارية النشاط والجهد	٤٤.٢٠	٢.٥٣	٤٦.٩٢	٢.٤٧	٩.٠٧**
تخطى الصعاب	٤٢.٢٧	٢.٧٢	٤٤.٨٦	٢.٦٦	٨.٣٥**
التحصيل الأكاديمى	٧١.٣٠	٢.٧٠	٧٣.٩٨	٢.٦٣	٨.٦٥**

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٦) أن الفروق بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات فى جميع أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى جاءت دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وذلك لصالح الطلبة(الذكور) فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى :اعتماد البناء ، و التبلد الأكاديمى ، و فقدان الثقة فى المعلمين ، فى حين جاءت لصالح الطالبات فى بقية أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى : التعبير الابتكارى ، القراءة للمتعة ، و الفعالية الأكاديمية ، وكذلك لصالح الطالبات فى بعدى: توجهات الهدف وهما : توجهات أهداف التعلم ، وتوجهات أهداف الأداء ، ولصالحهن أيضاً فى بعدى: المثابرة الأكاديمية وهما: استمرارية النشاط والجهد ، وتخطى الصعاب ، ولصالحهن كذلك فى التحصيل الأكاديمى ، وهو ما يشير إلى عدم تحقق هذا الفرض الصفرى .

وقد يرجع وجود الفروق بين الطلبة والطالبات فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى : اعتماد البناء ،والتبلد الأكاديمى، و فقدان الثقة فى المعلمين لصالح الذكور، وفى بقية أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى التعبير الابتكارى ، والقراءة للمتعة ، و الفعالية الأكاديمية ، وفى بعدى: توجهات الهدف وهما : توجهات أهداف التعلم ، وتوجهات أهداف الأداء ،وفى بعدى: المثابرة الأكاديمية وهما: استمرارية النشاط والجهد ، وتخطى الصعاب ، وفى التحصيل الأكاديمى لصالح الإناث إلى أن الذكور أكثر عقلانية وأقل عاطفةً وأكثر تمرداً من الإناث، كما أن الإناث غالباً ما تتحلى بقدر كبير من المثابرة والرغبة القوية فى تحقيق التفوق فى الدراسة ، سيما بعد أن استشعرت البنت فى العقود الأخيرة أن التعليم هو من يحقق لها الأمان الاقتصادى بعد أن كانت تمثل عبئاً على ذويها ، بالإضافة إلى أن التعليم والتفوق فيه يجعل البنت تشعر بتقدير إيجابى لذاتها ، ومن ثم الحرص على التفوق لتحقيق ذاتها .

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسات كل من : ربيع عبده أحمد (٢٠٠٧)، و دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد(٢٠١٠) ، اللتين توصلتا لعدم وجود فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الأكاديمية تبعاً لمتغير النوع ، وأيضاً تتعارض مع بعض الدراسات التى لم تجد تأثيراً لمتغير الجنس على توجهات أهداف الإنجاز مثل دراسة ربيع عبده احمد (٢٠٠٧) ، وكذلك تتعارض مع بعض الدراسات التى لم تجد تأثيراً لمتغير الجنس على المثابرة الأكاديمية مثل دراسة (Carole,1998) ، فى حين تتفق النتائج مع نتائج دراسة ميسر راغب ملحم (٢٠٠١) التى توصلت لوجود فروق دالة فى المثابرة لصالح الإناث .

الفرض الثانى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص الدراسى العلمى وطلاب التخصص الدراسى الأدبى فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبى فى كل من : أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى، وجدول (٧) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (٧)

الفروق بين متوسطات درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبى في أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى

المجموعات / المتغيرات	ذوو التخصص العلمى (ن= ١٥٠)		ذوو التخصص الأدبى (ن= ١٥٠)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
اعتماد البناء	١٥.٥٠	٣.٢٨	١٧.٩١	٣.٣٥	٦.٥١**
التعبير الابتكارى	٢٣.٣٥	٣.٠٤	٢٥.٧٤	٣.١١	٦.٦٤**
القراءة للمتعة	٢١.٩٧	٣.١٦	٢٣.٥٣	٣.٣٧	٤.١١**
الفعالية الأكاديمية	٢٤.٣٧	٢.٥٧	٢٦.١٦	٢.٦٠	٥.٩٧**
التبلد الأكاديمى	١٨.٥٩	٣.٥٥	١٦.٩٣	٣.٤٣	٤.١٥**
فقدان الثقة فى المعلمين	١٩.٦٧	٣.٣٤	١٧.٨٩	٣.٤٣	٤.٥٦**
توجهات أهداف التعلم	١٥٤.١٢	٢.٤٩	١٥٢.٠٦	٢.٤٠	٧.٣٦**
توجهات أهداف الأداء	١٤١.٧٨	٢.٣٣	١٤٣.٠٩	٢.١٨	٥.٠٤**
استمرارية النشاط والجهد	٤٢.٩٧	٣.٢٧	٤٤.٥٣	٣.٢٩	٤.١١**
تخطى الصعاب	٤٢.٠٦	٣.٤٧	٤٣.٨٦	٣.٤٢	٤.٥٠**
التحصيل الأكاديمى	٧٠.٨٤	٣.٨٣	٧٣.٥٩	٣.٩٠	٦.١١**

يتضح من جدول(٧) أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبى فى جميع أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى جاءت دالة إحصائياً

عند مستوى ٠.٠١ ، وذلك لصالح طلاب التخصص الأدبى فى أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى : اعتماد البناء ، والتعبير الابتكارى ، والقراءة للمتعة ، و الفعالية الأكاديمية وفى بعد توجهات أهداف الأداء أحد بعدى توجهات الهدف وفى بعدى: المثابرة الأكاديمية وهما: استمرارية النشاط والجهد ، وتخطى الصعاب ، وفى التحصيل الأكاديمى ، فى حين جاءت لصالح طلاب التخصص العلمى فى بقية أبعاد التوجهات الأكاديمية وهما : التبلد الأكاديمى ، و فقدان الثقة فى المعلمين وفى بعد توجهات أهداف التعلم وهو أحد بعدى توجهات الهدف ، وهو ما يشير إلى عدم تحقق هذا الفرض الصفرى.

وقد يرجع وجود الفروق بين طلاب التخصص الأدبى وطلاب التخصص العلمى فى جميع أبعاد متغيرات الدراسة ، وذلك لصالح طلاب التخصص الأدبى ، فيما عدا أبعاد التبلد الأكاديمى ، وفقدان الثقة فى المعلمين و توجهات أهداف التعلم التى جاءت لصالح التخصص العلمى إلى أن طبيعة الدراسة بالقسم الأدبى تتصف بقدر كبير من اليسر والسهولة ، كما أنها تستدعى من الطلاب استخدام قدرات الذاكرة ، لذا هم أكثر اعتماداً على بنية المحتوى الدراسى ، كما تتطلب مهارات تفكير دنيا، وعلى العكس فالدراسة بالتخصص العلمى تتصف بقدر كبير من الصعوبة ، كما أنها تتطلب مهارات تفكير عليا يعجز عن تطويرها كثير من الطلاب .

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات من عدم وجود فروق دالة فى التوجهات الأكاديمية تبعاً للتخصص الأكاديمى ما عدا بعد التعبير الابتكارى مثل دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد(٢٠١٠) ، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة ربيع عبده أحمد (٢٠٠٧) التى وجدت تأثيراً لمتغير التخصص الأكاديمى على بعض توجهات أهداف الإنجاز ، وبالنسبة للمثابرة تتفق النتائج الحالية مع بعض الدراسات التى وجدت تأثيراً لمتغير التخصص على المثابرة الأكاديمية مثل دراسة (Schreiner& Nelon,2013)

، ودراسة ميسر راغب ملحم (٢٠٠١) التى وجدت فروقاً فى المثابرة لصالح التخصص العلمى ، فى حين جاءت لصالح الأدبى فى دراسة عواطف زمزمي (٢٠١٢) .

الفرض الثالث: " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة فى كل من: أبعاد التوجهات الأكاديمية(اعتماد البناء- التعبير الابتكارى- القراءة للمتعة-الفاعلية الاكاديمية- التبلد الاكاديمى- فقدان الثقة فى المعلمين) ، وأبعاد توجهات هدف الإنجاز (توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء) ، وأبعاد المثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد – تخطى الصعاب) ، والتحصيل الأكاديمى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب من الذكور والإناث كل على حدة في كل من: التوجهات الأكاديمية(اعتماد البناء- التعبير الابتكارى- القراءة للمتعة-الفاعلية الاكاديمية- التبلد الاكاديمى- فقدان الثقة فى المعلمين) ، وتوجهات هدف الإنجاز (توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء) ،والمثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد – تخطى الصعاب) ، والتحصيل الأكاديمى ، وذلك كما يتضح من جدولى(٨)،(٩).

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى الطلبة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١-اعتماد البناء	–										
٢-التعبير الابتكارى	-٠.٤٦٩ **	–									
٣-القراءة للمتعة	-٠.٤١٢ **	٠.٤٩١ **	–								
٤-الفعالية الأكاديمية	-٠.٤٣٤ **	٠.٤٧٢ **	٠.٥٠٧**	–							
٥-التبلد الأكاديمى	٠.٤٢٩ **	-٠.٤٠٠ **	-٠.٤٦٣ **	-٠.٣٩٨ **	–						
٦-فقدان الثقة فى المعلمين	٠.٤٥٧ **	-٠.٤٤٧ **	-٠.٤١٩ **	-٠.٤٣٨ **	٠.٥٨٢ **	–					
٧-توجهات أهداف التعلم	-٠.٤٧١**	٠.٥٠٥ **	٠.٥١٠ **	٠.٤٨٧ **	-٠.٤٥٣ **	-٠.٤٢٩ **	–				
٨-توجهات أهداف الأداء	-٠.٤٧٣ **	٠.٤٨٦ **	٠.٤٢٥ **	٠.٤٧٢ **	-٠.٤٧٧ **	-٠.٤٨٥ **	٠.٦٧١ **	–			
٩-استمرارية النشاط والجهد	-٠.٤٦٩ **	٠.٤٥٠ **	٠.٥١٣ **	٠.٥١٤ **	-٠.٥٧٢ **	-٠.٥١٤ **	٠.٥٥٨ **	٠.٤٣٧ **	–		
١٠-تخطى الصعاب	-٠.٤٢٤ **	٠.٤٤٦**	٠.٤٥٩ **	٠.٥٠٢ **	-٠.٤٦٩ **	-٠.٥٤٥ **	٠.٥٥٠ **	٠.٤٤٨ **	٠.٤٣٢ **	–	
١١-التحصيل الأكاديمى	-٠.٤٨٧ **	٠.٤٨٠ **	٠.٤٣٩ **	٠.٤٨٧ **	-٠.٤٢٠ **	-٠.٤٥٦ **	٠.٤٩٠ **	٠.٤٧٢ **	٠.٤٢٤ **	٠.٤٢٨ **	–

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى الطالبت

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١-اعتماد البناء	–										
٢-التعبير الابتكارى	-٠.٤٩٨ **	–									
٣-القراءة للمتعة	-٠.٤٢٥ **	٠.٥١١ **	–								
٤-الفعالية الأكاديمية	-٠.٤٥٦ **	٠.٤٩٠ **	٠.٥٣٤**	–							
٥-التبلد الأكاديمى	٠.٤٤١ **	-٠.٥٢٣ **	-٠.٤٨٦ **	-٠.٤٢٣ **	–						
٦-فقدان الثقة فى المعلمين	٠.٤٨٦ **	-٠.٤٦١ **	-٠.٤٣٢ **	-٠.٤٥٤ **	٠.٥٤٠ **	–					
٧-توجهات أهداف التعلم	-٠.٥٠١ **	٠.٥٣٥ **	٠.٥٣٢ **	٠.٥١٤ **	-٠.٤٧٦ **	-٠.٤٦٥ **	–				
٨-توجهات أهداف الأداء	-٠.٤٩٧ **	٠.٥٠٤ **	٠.٤٤٩ **	٠.٤٩٩ **	-٠.٥٠٢ **	-٠.٥٠٣ **	٠.٦٩٢ **	–			
٩-استمرارية النشاط والجهد	-٠.٤٨٧ **	٠.٤٧٦ **	٠.٥٣٤ **	٠.٥٣٨ **	-٠.٥٩٨ **	-٠.٥٤٢ **	٠.٥٨٣ **	٠.٤٥٨ **	–		
١٠-تخطى الصعاب	-٠.٤٦٣ **	٠.٤٧٣**	٠.٤٨١ **	٠.٥٢٥ **	-٠.٤٩٢ **	-٠.٥٦٧ **	٠.٥٧٣ **	٠.٤٧٥ **	٠.٥٥٩ **	–	
١١-التحصيل الأكاديمى	-٠.٥٢٢ **	٠.٤٩٥ **	٠.٤٦٧ **	٠.٥١٢ **	-٠.٤٦٤ **	-٠.٤٨٢ **	٠.٥١٩ **	٠.٥٠١ **	٠.٤٦٩ **	٠.٤٥٧ **	–

يتضح من جدولى (٨) ، (٩) وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين درجات الطلاب فى جميع أبعاد متغيرات الدراسة وهى : التوجهات الأكاديمية ، وتوجهات الهدف ، والمثابرة الأكاديمية ، والتحصيل الأكاديمى ، وذلك لدى مجموعة الطلبة ، ومجموعة الطالبات على حد سواء ، وجاءت هذه الارتباطات فى طبيعتها على النحو التالى:

– ارتبطت أبعاد :اعتماد البناء– التبلد الاكاديمى– فقدان الثقة فى المعلمين فيما بينها كأبعاد للتوجهات الأكاديمية بعلاقات ارتباطية موجبة ، بينما ارتبطت بكل من : بقية أبعاد التوجهات وهى : التعبير الابتكارى– القراءة للمتعة– الفاعلية الاكاديمية ، وبأبعاد توجهات الهدف(توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء) ، وبأبعاد المثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد – تخطى الصعاب) ، وبالتحصيل الأكاديمى بعلاقات ارتباطية سالبة .

– ارتبطت أبعاد : التعبير الابتكارى– القراءة للمتعة–الفاعلية الاكاديمية فيما بينها كأبعاد للتوجهات الأكاديمية بعلاقات ارتباطية موجبة ، وبكل من أبعاد توجهات الهدف(توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء)، وبأبعاد المثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد – تخطى الصعاب) ، وبالتحصيل الأكاديمى بعلاقات ارتباطية موجبة أيضاً .

– ارتبطت أبعاد توجهات الهدف(توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء) فيما بينها بعلاقات ارتباطية موجبة ، كما ارتبطت أيضاً بكل من : أبعاد المثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد ، تخطى الصعاب) ، وبالتحصيل الأكاديمى بعلاقات ارتباطية موجبة .

– ارتبطت أبعاد المثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد – تخطى الصعاب) فيما بينها بعلاقات ارتباطية موجبة ، كما ارتبطت أيضاً بالتحصيل الأكاديمى بعلاقات ارتباطية موجبة ، وهو ما يشير إلى تحقق صحة الفرض الثالث .

وتتفق النتائج الحالية مع ما أوضحته دراسة (Davidson, W. & Beck , H, 2007) أن التوجهات الأكاديمية ميزت بدلالة بين الطلاب المثابرين وغير المثابرين ، ولديها القدرة على التنبؤ بمثابرة الطلاب وتحصيلهم الأكاديمى ، كما تتفق النتائج مع أوضحته بعض الدراسات من أن توجهات أهداف الإنجاز ترتبط بالتحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من: سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠١) ، مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٣)، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٧) ،(BULUS, Mustafa ,2011)، دراسة (Bursik, Krisanne ، (Gul, Fariha& Shehzad, Shumaila , 2012) . &Martin, Timothy A ,2006)

الفرض الرابع: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى وأقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى متوسطات درجات كل من : أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز، وأبعاد المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة" لصالح مرتفعى التحصيل الأكاديمى ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب الغينة الكلية مرتفعى التحصيل الأكاديمى (الإرباعى الأعلى فى التحصيل) ومتوسطات درجات أقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى (الإرباعى الأدنى فى التحصيل) ، وذلك فى كل من:أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز، وأبعاد المثابرة الأكاديمية ، وجدول (١٠) يوضح هذه الفروق ودلالتها الإحصائية .

جدول (١٠)

الفروق بين درجات ذوى التحصيل المرتفع وذوى التحصيل المنخفض في أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية

المجموعات / المتغيرات	ذوو التحصيل المرتفع (ن= ٨١)		ذوو التحصيل المنخفض (ن= ٨١)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
اعتماد البناء	١٨.٠٥	٣.٧٦	١٥.٨٢	٣.٦٩	٣.٧٨**
التعبير الابتكارى	٢٤.٦٤	٣.٨٤	٢٢.٠١	٣.٧٣	٤.٤٦**
القراءة للمتعة	٢٤.١٧	٣.٠٧	٢٢.٨٣	٣.١٢	٢.٧٣**
الفعالية الأكاديمية	٢٥.٨٦	٣.٢٥	٢٣.١٥	٣.٣١	٥.٢١**
التبلد الأكاديمى	١٥.٠٧	٣.١٩	١٧.٩١	٣.٢٦	٥.٥٧**
فقدان الثقة فى المعلمين	١٦.٢٦	٣.٨٧	١٨.٧٥	٣.٧٧	٤.١٥**
توجهات أهداف التعلم	١٥٥.١٨	٢.٦٧	١٥٣.٤٣	٢.٥٩	٤.٢٧**
توجهات أهداف الأداء	١٤٥.٦٤	٢.٤٣	١٤٣.٢٠	٢.٥١	٦.٢٦**
استمرارية النشاط والجهد	٤٥.٥٧	٣.٣٤	٤٣.٤٩	٣.٤٠	٣.٩٢**
تخطى الصعاب	٤٤.٣٦	٣.١٦	٤٢.١٦	٣.١٠	٤.٤٩**

يتضح من جدول (١٠) أن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى ومتوسطات درجات أقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى قد جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وذلك فى جميع أبعاد التوجهات الأكاديمية وأبعاد توجهات هدف الإنجاز وأبعاد المثابرة الأكاديمية ، حيث جاءت لصالح مرتفعى التحصيل الأكاديمى فى كل من التوجهات الأكاديمية(اعتماد البناء- التعبير الابتكارى- القراءة للمتعة-الفاعلية الاكاديمية-) ، وتوجهات هدف الإنجاز (توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء) ،والمثابرة الأكاديمية (استمرارية النشاط والجهد – تخطى الصعاب) ، فى حين جاءت لصالح أقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فقط فى بعدى : التبلد الاكاديمى وفقدان الثقة فى المعلمين ضمن أبعاد التوجهات الأكاديمية .

وتتفق النتائج الحالية مع بعض الدراسات التى توصلت أن التوجهات الأكاديمية ترتبط بالتحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من : (Beck & Davidson, W. & Beck , H, 2005)،Davidson,2001) ، دراسة (Bursik, Krisanne &Martin, Timothy A ,2006) ، (Davidson, W. & Beck , H, 2007) ، كما تتفق النتائج مع أوضحته بعض الدراسات من أن توجهات أهداف الإنجاز ترتبط بالتحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من: سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠١) ، مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٣)، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٧) ، (BULUS, Mustafa ,2011)، (Gul, Fariha& Shehzad, Shumaila , 2012) ، (Bursik, Krisanne &Martin, Timothy A ,2006)، وتتفق النتائج أيضاً مع أوضحته بعض الدراسات من أن المثابرة ترتبط بالتحصيل الأكاديمى والتنبؤ به لدى الطلاب مثل دراسات كل من :(Carole,1998)، (Nakajima,2009) ، (Stewart, 2010) ، محمد أنور إبراهيم (٢٠١٢) ،(Gao,et al.,2012) .

المراجع :

آرثر كوستا ، " ترجمة" صفاء الأعسر (١٩٩٨) : تعليم من أجل التفكير ، القاهرة ، دار قباء للطبع والنشر والتوزيع .

آرثر كوستا (٢٠٠٣) : "وصف عادات العقل ". في آرثر كوستا وبين كاليك (تحرير) "استكشاف وتقصي عادات العقل" ، الكتاب الأول ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، السعودية : مطبعة الدمام ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

إبراهيم ابراهيم أحمد (٢٠٠١) : أثر فاعلية الذات وجهة التحكم (الداخلي – الخارجي) علي دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الثالث للتربية والثقافة في عالم متغير ، كلية تربية الفيوم ، مج ٢ ، ٦٥١ – ٦٧٩ .

أحمد محمد عبد الخالق (١٩٧٩) : الأبعاد الأساسية للشخصية ، الإسكندرية ، دار المعارف.

أماني سعيدة (٢٠٠٤) : أثر برنامج لتنمية ما وراء مكونات التعلم علي دافعيه المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم ، دراسات عربية فى علم النفس ، مج٣ ، ع٢ ،١٠٧-١٧٨.

السيد عبد الدايم سكران (١٩٩٦): الأهداف الدافعة للإنجاز فى حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببى للتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية..مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد(٢٦) ، ص ص:١٩٩-٢٤٢.

المعجم الوجيز ، طبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ .

ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٧) : توجهات التعلم كمتغيرات وسيطة فى تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمى ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد السابع عشر، العدد:٥٧ ، أكتوبر ، ص ص ٨١- ١٧٨.

زين العابدين درويش وآخرون (ترجمة ومراجعة) مصطفى سويف (١٩٨٥) " مرجع في علم النفس الإكلينيكي ، القاهرة ، دار المعارف .

سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١): نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسى(الفعال/غير الفعال) والتحصيل الدراسى لدى طالبات الجامعة ، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية(كلية الآداب ، جامعة القاهرة) ، الحولية السابعة ، الرسالة الخامسة ، مايو ، ص ص. ١- ١١٢ .

سيد محمد غنيم (١٩٧٥) : سيكولوجية الشخصية القاهرة ، دار النهضة العربية.

عواطف أحمد زمزمي (٢٠١٢) : المثابرة (كأحد مكونات السلوك الذكي) وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي – الأدبي) لدى الطالبة الجامعية ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، مج ٤ ، ع ٢ ، ١١ – ٧٥ .

فتحي عبد الرحمن وآخرون (١٩٩٨) الموهبة والتفوق والأبداع العين ، دار الكتاب الجامعي.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية .

محسوب عبد القادر الضوى (٢٠١٣):توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين بكلية التربية بقنا، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الثالث والعشرون ، العدد: ٧٨ ، يناير ، ص ص. ٣٤٣-٤٢١ .

محمد أنور إبراهيم (٢٠١٢): الإسهام النسبى لتنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية فى ضوء التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٧٦ ، المجلد الثانى والعشرون ، ص ص٤٧٠– ٥٣١ .

محي الدين أحمد حسين (١٩٨٢) : العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين ، ط١، القاهرة ، دار المعارف .

مرفت أحمد شوقي (١٩٩٧) : المثابرة والمرض العقلي ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر.

مسعد ربيع عبدالله أبوالعلا (٢٠٠٣) :الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد الثانى ، السنة الثامنة عشرة ، ص ص:٩٧–١٣٣.

منال محمود أحمد عاشور (٢٠٠٤) : علاقة المثابرة بمصدر الضبط وقوة الأنا لدى الجنسين ، مجلة دراسات طفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ،ع (٢٥) ، مج(٧) ، ٤٣-٥٤.

ميسر راغب ملحم (٢٠٠١) : تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة غير منشورة ، القدس فلسطين.

Ames, C. (1992). **Classrooms: Goals, structures, and student-motivation.** *Journal of Educational Psychology, 84, 261–271.*

Andrau, E& Fillippos,V(2005).**Studying Orientations and Performance on Verbal Fluency Tasks in a Second Language** ,*Learning and Individual Differences, 15.1.23-33.*

Beck, H. P, & Davidson, W. D. (2001). **Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from Survey of Academic Orientations scores** *.Research in Higher Education. 42. 709-723*

Bharath ' D. (2010) **. Effects of student- faculty interactions on persistence of underprepared** , *Learning and Performance Journal' 10(1), 11-25.*

Bulus, Mustafa (2011). **Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective**, *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(2), 540-546.

Bursik, Krisanne & Martin, Timothy A (2006). **Ego Development and Adolescent Academic Achievement ,** *journal of research on adolescence, 16(1), 1–18.*

Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). **Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation.** *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 26-48.

Carol, J (1999). **The relationship between environmental variables and attrition persistence, and academic success of majority and minority college students**, *Diss Abs. Int., 60(3-A) 653* .

Chyung, Seung Youn (Yonnie) . Moll, Amy J and Berg, Shelley A(2010). **The Role of Intrinsic Goal Orientation, Self-Efficacy, and E-Learning Practice in Engineering Education**, *The Journal of Effective Teaching,*10(1), , 22-37

Constantin T., Holman A. , and Hojbota A.M (2011). **Development and Validation of a Motivational persistence scale** . *P S I H O L O G I J A* . 45 (2) ,99–120.

Davidson, W. B.; Beck, H. P., & Silver, N. C (1999). **Development and validation of scores on a measure of six academic orientations in college students.** *Educational and Psychological Measurement. 59. 678-693.*

Davidson, W. & Beck , H.(2005)**.Prediction of college students grades using academic orientation ,** *Eleventh Annual Convention of the American Psychological Society, Denver, CO.*

Davidson, W. & Beck , H.(2006).**Using the Survey of Academic Orientations to Predict Undergraduates' Stress Levels .***NACADA Journal ,26(2),13-20***.**

Davidson, William B.; Beck, Hall P(2007**). Survey of Academic Orientations Scores and Persistence in College**

Freshmen, *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8 (3), 297-305.

Davidson, W; Bromfield ,J.& Beck , H.(2007).**Beneficial Academic** *Orientations and Self-actualization of College Students , Psychological Reports,100,604-612.*

Davidson, W. B., Beck, H. P., & Milligan, M. (2009). **The College Persistence Questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition**. *Journal of College Student Development, 50(4): 373-390. (July/August 2009) Published by Johns Hopkins University Press (ISSN: 1543-3382).*

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

Eison, J. A., Pollio, H. R., & Milton, O. (1982)**. LOGO II: A user's manual. Knoxville: University of Tennessee,** *Learning Research Center.*

Elliot, A. J., and Church, M. (1997)**. A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation.**

Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.

Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). **Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes.** *Personnel Psychology, 51*, 397-420.

Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). **Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and `transfer.** *Journal of Applied Psychology, 83(2),* 218-233.

Gao,Z ; Podlog , L& Harrison, L(2012) **. College students goal orientations , situational motivation and effort Level on Persistence in physical activity classes.** *Journal of teaching physical education,31(3), 246-260.*

Gul, F & Shehzad, S (2012).**Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement ,** *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47,1864 – 1868.

Hagquist ,C.,(2006). **Health Inequalities among Adolescents – the Impact of Academic Orientation and Parents'**

Education ,*European Journal of Public Health*,17(1),21-26.

Hayes , L ,Smith , M & Eick , C. (2005) . **Habit of Mind for the scince Laboratory : Establishing proper safety Habits in the laboratory will help minimize the risk of accidents** , *Science teacher . Vol. 73 (6) , pp.24-50 .*

Huff , B , P . (2009). **fostering sense of relatedness in classroom , self – determined motivation , and institutional persistence among first – year college students** . *Diss. Abs. Inter. 70 (5 – A) , 1554 .*

Kadivar, Parvin; Kavousian, Javad ; Arabzadeh, Mehdi & Nikdel, Fariborz(2011).**Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students,** *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 453 – 456

Kelly, Kathryn E& Daughtry,D(2008). **Academic Orientation and Creativity: Does a Creative Personality Correlate with Students'Approach to the Academic Environment?,** *Individual Differences Research,6(4),253-259* .

Kelly, William E.; Daughtry, Don(2007). **Academic orientation, academic achievement, and noctcaelador: does interest in night-sky watching correlate with students' approach to the academic environment?** , *Education.* Winter2007,128 (2), 274-281.

Lufi , D ., & Cohen , A .(1987) .**A scale for measuring persistence in children** . *Journal of personality Assessment , 51(2) ,178 -185.*

Lyke, J. A., & Kelaher Young, A. J. (2006)**. Cognition in context: Students' Perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom**. *Research in Higher Education, 47*(4), 477-490.

Majzub, Rohaty & Muhammad, Tajul Ariffin, (2011).**Goal Orientation and Achievement of Junior in Golfers Malaysia** , *Procedia Social and Behavioral Sciences 15 1644–1649*

Meece , Judith L.; Anderman, Eric M.& Anderman, Lynley H.(2006). **Classroom goal structure, student**

motivation, and academic achievement, *Annu. Rev. Psychol. 57, 487–503*

Murray,C.& Murray,M.(2004). **Child Level Correlates of Teacher-Students Relationships :an Examination of Demographic Characteristics ,Academic Orientations ,and Behavioral Orientations**, *Psychology in the Schools ,41(7),751-762.*

Nakajima, M (2009) **. What factors influence student Persistence in community college setting ?** *Humanities and Social Sciences,69(9).3455.*

Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011)**. Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate.** *Journal of Educational Psychology, 103, 367–382.*

Pham , Hoa . (2012). **Reaching for the goal : the persistence and engagement of vocational students in a community college** .*Diss. Abs. Inter, 73, (2 – A), 437*

Phillips, J. M. & Gully, S. M. (1997)**. Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in**

the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology, 82(5),* 792-802.

Roach, Michael & Sauermann, Henry(2010). **A taste for science? PhD scientists' academic orientation and self-selection into research careers in industry**, *Research Policy 39, 422–434* .

Schreiner, L, & nelson, D(2013) . **The contribution of student satisfaction to persistence** , *Journal of college student retention : research , theory and practice ,15(1), 73- 111*

Skaalvik, Einar M.& Skaalvik, Sidsel(2013). **Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction,** *International Journal of Educational Research 62, 199–209.*

Stewart,S(2010). **An examination of pre-entry and academic performance factors that predict persistence academically underprepared students at public research university** , *Journal of Educationa research,*41(5),481-511.

VandeWalle, D. (1997). **Development and validation of a work domain goal orientation instrument.** *Educational and Psychological Measurement, 57(6),* 995-1015.

Wolters, C. A. (2004)**. Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement.** *Journal of Educational Psychology, 96, 236–250.*