مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

مقياس توجهات أهداف المعلمين كما يدركها طلاب المرحلة الإعدادية بالمنيا

إعداد
أ/حورية محمد عدلي علي
معيد بقسم علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة المنيا

DOI: 10.21608/mathj.2019.82056

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

المجلد الرابع والثلاثون/ العدد الثاني/ الجزء الأول/ أبريل ٢٠١٩

ISSN Print: (2090-0090)

ISSN Online: (2682-4469)

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

مقياس توجهات أهداف المعلمين كما يدركها طلاب المرحلة الإعدادية بالمنيا

إعداد
أ/حورية محمد عدلي علي
معيد بقسم علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص البحث: .

هدف البحث إلي بناء مقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة والذي يتكون من(١٥) مفردة خماسية التدريج. موزعة علي بعديه : توجهات أهداف الاتقان ومكون من(٧) مفردات، وتوجهات أهداف الاداء ومكون من (٨) مفردات، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم التطبيق علي عينة مكونة من (١٤) محكم و(٤٧٨) طالب وطالبة من الصف الثالث الاعدادي. وأظهرت النتائج أن نسبة صدق محتوي المفردات عن طريق معادلة (Lawshe,1975) وتتراوح بين(٠.٨٥) و(١.٠٠) ونسبة صدق محتوي المقياس ككل (٠.٩٨) وهي قيم جميعها مقبولة، وللتأكد من البنية العاملية للمقياس أجري التحليل العاملي التوكيدي والذي نتج عنه حذف (٤) مفردات من البعد الثاني فأصبح مكون من (٤) مفردات وذلك في سبيل الوصول إلي النتائج المحققة لحسن مطابقة النموذج المقترح. كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق وكان ثبات البعدين كالآتي علي التوالي (٠.٨٤٣، ٠.٧٥٣) .

Abstract

The present research aimed at constructing the perceived teachers' goal orientations scale. It consisted of (15)items with five lickert scaling. It consists of two dimensions: mastery goal orientations (7 items), and performance goal orientations (8 items). The scale was given to a panel consisting of (14)faculty members and it was piloted on sample of (478) students. Results indicated that content validity for items and the entire scale using Lawshe (1975) formula ranged between 0.85 and 1.00 and 0.98 for the scale. Confirmatory factor analysis was conducted to verify its factorial structure. CFA results led to the omission of (4) items from the second sub-scale to meet the indices of good fit for the model. Test retest method was utilized to verify reliability and the correlation co-efficient values for the two dimensions were 0.843 and 0.753 respectively.

Key words: Teachers' goal orientations, teachers' goal orientations scale, Classroom Goal Structure.

١- مقدمة البحث ومشكلته :

رغم تغير الطبيعة الثقافية والاجتماعية والتربوية لكل المجتمعات بمرور الزمن هناك بعض الثوابت الراسخة في جميع الفترات الزمنية، ومن هذه الثوابت التي لم تتغير في مجتمعنا العربي هو مكانة ودور وتأثير المعلمون علي طلابهم، مما يجعل أية دراسة لمتغير يسهم في توضيح تأثير المعلمين علي طلابهم تعتبر دراسة مهمة لما تستمده من أهمية لدور المعلمين في العملية التعليمية.

وتعد نظرية أهداف الإنجاز من أهم نظريات الدافعية وأحدثها، فهي واحدة من النظريات الرئيسة في مجال البحوث التربوية. حيث تحدد الأهداف التي تدعم نوايا الطلاب في الاندماج في أنشطة التعلم المختلفة واختيارها ومتابعتها، خاصة تلك الموجودة داخل الفصل الدراسي. (Amit,S ,2016,2).

وأهداف الانجاز درست كثيرًا كتوجه شخصي للطالب وما يسعي إليه سواء هدفه تحسين مستواه وزيادة قدراته أم هدفه إثبات قدراته أمام الآخرين والحصول علي الدرجات الأعلي أو هدفه تجنب ظهوره غير الكفء أو أقل من الآخرين وهذا ما كان يعرف بتوجهات الهدف، إلا أنه تم تحديث هذه النظرية فأصبحت تتعامل مع أهداف الانجاز في إطار سياقي وليس شخصي من خلال دراستها لتوجهات أهداف المعلمين كما يدركها طلابهم، وذلك خلال الممارسات التعليمية وما تتضمنه من رسائل ضمنية تحملها المواقف المختلفة للمعلمين مع طلابهم. بل يرى علماء النفس والمربين في كثير من الأحيان تصور الدافع كمتغير فارق شخصي، يمكن أن يقلل من التأثيرات السياقية للدوافع. (Urdan.T &Schoenfelder .E,2006,331:332)

وأعدت مقاييس كثيرة لبنية هدف الصف Classroom Goal Structure" لقياس توجهات أهداف الإنجاز المدركة من قبل الطلاب وذلك في الدراسات الاجنبية وليست العربية- في حدود علم الباحثة- فبعد مراجعة الإطار النظري الاجنبي لهذا المتغير وجد تداول قياسه بطريقتين أو أسلوبين هما :.

١) <u>نموذج</u> TARGET

حيث قام (Ames ,C & Archer,J, 1988) بتصميم واستخدام أول مقياس لتقرير الطالب وتقييمه لأهداف الإتقان وأهداف الأداء في الفصل الدراسي، حيث حددوا مجموعة من الأبعاد

الخاصة بالفصول الدراسية على أساس من البحوث والنظريات ترتبط بشكل تفاضلي باعتماد كل نوع من هذه الاهداف (إتقان – أداء). على سبيل المثال ، لتقييم بنية هدف الإتقان ، طُلب من التلاميذ تقييم اتفاقهم مع العبارات المتعلقة بأهمية فهم عملهم والتعلم من الأخطاء، والعمل بجد من أجل التعلم في الفصول الدراسية. وبناء على هذا البحث طور (Ames,C,1992a,b) نظام تارجيت لتحديد الممارسات الأساسية المرتبطة بأهداف الاتقان أو أهداف الأداء في الفصل الدراسي.

ويركز نظام تارجيت على الاستراتيجيات التعليمية المتعلقة ببعض الأبعاد وهم :. بعد المهمة Task dimension بعد السلطة Authority dimension بعد التعرف dimension Recognitio بعد التجميع Grouping dimension بعد التقييم Evaluation dimensionبعد التوقيت Timing dimension .

ولقد استخدم الباحثون مؤخراً نظام تارجيت لإنشاء أدوات المسح لتقييم الطلاب لإدراكهم لبنية هدف الصف في المدرسة الثانوية (Greene.B.A et al.2004) والكلية(Meece,J,L.et al, 2006,492:49)(Church,M,A.etal.2001)

٢) مسح أنماط التعلم التكيفي (Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS

طورت(Midgley,C et al,2000) مجموعة متنوعة من الطرق لتقييم بني هدف الصف المختلفة في الفصول الدراسية. في مسح أنماط التعلم التكيفي(PALS) ("بلس") و قد استخدم على نطاق واسع لتقييم إدراك الطلاب لبنية هدف الصف، فيقيس PALS بنية هدف الصف من خلال التركيز على الممارسات الصفية على مستوى المدرسة التي تعكس إما التأكيد علي أهداف الاتقان أو أهداف الأداء أو علي أهداف تجنب فشل الأداء .

وقد تم عمل إجراءات تحليل عاملي توكيدي . وأشارت النتائج إلى أن بنية هدف الصف الدراسي متميزة عن توجهات الأهداف الشخصية. (Wolters, 2004) Meece, J, L et al, 2006, 493))

وقد قام باحثو(PALS) بجمع معلومات من المعلمين (Urdan,T et al,1998). من خلال قائمة عبارات ، حيث طلب من المعلمين تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي استخدموها في الفصل

الدراسي. مثل عبارة تقيس تأكيد المعلمين على أهداف الإتقان ("في غرفة الصف ، أؤكد لطلابي أنني أريدهم أن يفهموا عملهم ، وليس حفظه ") وأهداف الأداء (" في فصلي ، أشير إلى الطلاب الذين يقومون بعمل جيد أكاديميا ، كنموذج للطلاب الآخرين ". (Meece, J, L et al 2006, 494)

وبالفعل هناك العديد من الدراسات التي اعتمدت علي هاتين الطريقتين لقياس بنية هدف الصف حيث وجد (Lau, K., & Lee, C. K. J.2006) ثلاثة أبعاد لبينة هدف الصف وفقًا لنموذج تارجيت وهذه الأبعاد هي(مهمة الاتقان :Mastery task – دعم الاستقلال Autonomy support – تقويم الاتقان Mastery evaluation) حيث كانت مفرداته (١٨) مفردة موزعة بالتساوي علي أبعاده الثلاثة ،كما حدد طريقة الاجابة بمقياس ليكرت الرباعي وصحح بالدرجات الآتية(٤- ٣- ٢- ١)، كما طبق علي المرحلتين الاساسية والثانوية حيث كانت ن= (١٥٢٢)، وتم حساب صدقه بالتحليل العاملي التوكيدي وكانت مؤشراته $\times 2=471.25$, df = 132; CFI = .95; NNFI = 0.94; RMSEA = .04، أما الثبات فحسب بالفا كرونباخ وكانت للثلاثة أبعاد علي التوالي (٠.٧٤- ٠.٦٦- ٠.٥٨).

أما(Kaplan.A,et al, 2002) فلقد اعتمد علي الطريقة الثانية وهي طريقة "بلس" حيث أخذ الثلاثة أبعاد للمقياس وهم بنية هدف (إتقان –أداء –تجنب فشل الأداء) وكانت عدد مفراته (١٢) موزعة علي الأبعاد الثلاثة بالتوالي (٥- ٣- ٤)، واستخدم ليكرت خماسي للإجابة صححت درجته كالتالي(٥- ٤- ٣- ٢- ١)، وطبق علي عينة (٣٨٨) طالبًا وطالبة بالصف التاسع ،وحسب ثباته بالفاكرونباخ وكانت للابعاد الثلاثة علي التوالي(٠.٨٣- ٠.٧٩- ٠.٧٠).

أما (Murayama, K., & Elliot, A. J. 2009) فلقد اعتمد أيضًا علي الطريقة الثانية وهي "بلس" حيث أخذ الثلاثة أبعاد وهم بنية هدف (إتقان –أداء –تجنب فشل الأداء) وكانت عدد مفرداته (١٢) موزعة علي الأبعاد الثلاثة بالتوالي (٦- ٤- ٤) ، واستخدم ليكرت خماسي للإجابة صححت درجته كالتالي (٥- ٤- ٣- ٢- ١) ، وطبق علي عينة (١٥٧٨) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وحسب ثباته بالفاكرونباخ وكانت للابعاد الثلاثة علي التوالي (٠.٧٥- ٠.٨٥- ٠.٨٦).

كما أعتمد أيضًا(Zaleski.D.J,2009) علي "بلس" حيث حدد ثلاثة أبعاد للمقياس وهم بنية هدف (إتقان –أداء –تجنب فشل الأداء) وكانت عدد مفراته (١٢) موزعة علي الأبعاد الثلاثة بالتوالي (٦- ٥- ٥)، واستخدم ليكرت خماسي للإجابة صححت درجته كالتالي(٥- ٤- ٣- ٢- ١)، وطبق علي عينة (٨٩) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وحسب ثباته بالفاكرونباخ وكانت للابعاد الثلاثة علي التوالي(٠.٧٦- ٠.٧٠- ٠.٨٣).

أما (Gutman.L.M,2006) فرغم اعتمادها علي "بلس" إلا أنها أخذت بُعدين وليس ثلاثة وهم بنية هدف(إتقان –أداء)وكان عدد المفردات ٥ مفردات لكل بعد، واستخدم ليكرت خماسي للإجابة صححت درجته كالتالي(٥- ٤- ٣- ٢- ١)، وطبق علي عينة (٥٠) طالبًا بالمرحلة الثانوية بالصفين الثامن والتاسع، وحسب ثباته بالفاكرونباخ وكانت للابعاد للصف الثامن (٠.٨٣،٠.٨٣) وللصف التاسع(٠.٨١،٠.٧٤).

وكذلك أيضا (Polychroni.F,et al,2012) فرغم اعتمادها علي "بلس" إلا أنها أخذت بعدين وليس ثلاثة وهم بنية هدف(إتقان –أداء) وكان عدد المفردات علي التوالي (٧- ٩)، واستخدم ليكرت سداسي للإجابة صححت درجته كالتالي(٦- ٥- ٤- ٣- ٢- ١)،وطبق علي عينة (١٤٩٣) بالمرحلة الابتدائية بالصفين الخامس والسادس ،وحسب ثباته بالفاكرونباخ وكان علي التوالي للبعدين (٠.٧٧٢- ٠.٧١٩).

وكذلك أيضًا مقياس (Shim.S.S et al,2013) أعتمدت علي "بلس" و أخذت بعدين وليس ثلاثة وهما بنية هدف(إتقان –أداء) وكان عدد المفردات علي التوالي (٦- ٣)، واستخدموا ليكرت خماسي للإجابة صححت درجته كالتالي(٥- ٤- ٣- ٢- ١)، وطبق علي عينة (١٠٥) طالبًا من المرحلة المتوسطة، وحسب ثباته بالفاكرونباخ وكانت علي التوالي للبعدين (٠.٧٦- ٠.٧١).

وكذلك مقياس (Federici.R.A,et al, 2015) اعتمد علي "بلس" وأخذت بُعدين وليس ثلاثة وهم بنية هدف(إتقان –أداء) وكان عدد المفردات علي التوالي (٦- ٣)، واستخدم ليكرت خماسي للإجابة صححت درجته كالتالي(٥- ٤- ٣- ٢- ١)،وطبق علي عينة (٣٠٩) طالبًا من المرحلة المتوسطة، وحسب ثباته بالفاكرونباخ وكانت علي التوالي للبعدين (٠.٨٩- ٠.٧٩).

كما أعتمد أيضًا(Lam.a.c,2015) علي "بلس" حيث اعتمد الثلاثة أبعاد للمقياس وهم بنية هدف (إتقان –أداء –تجنب فشل الأداء) وكانت عدد مفراته (١٥) موزعة علي الأبعاد الثلاثة بالتساوي، واستخدم ليكرت خماسي للإجابة صححت درجته كالتالي(٥- ٤- ٣- ٢- ١)، وطبق علي عينة (٣٢٨٨) طالبًا وطالبة بالمرحلة المتوسطة، وحسب ثباته بالفاكرونباخ حيث تراوحت بين (٠.٨٤ :٠.٨٦).

وأخيرًا دراسة (Skaalvik.E.M.et al ,2017) حيث اعتمدت علي "بلس" وأخذت بعدين وليس ثلاثة وهم بنية هدف(إتقان –أداء) وكان عدد المفردات علي التوالي (٦- ٣)، واستخدم ليكرت خماسي للإجابة صححت درجته كالتالي(٥- ٤- ٣- ٢- ١)، وطبق علي عينة (٣٠٩) طالبًا من المرحلة المتوسطة، وحسب ثباته بالفاكرونباخ وكانت علي التوالي للبعدين (٠.٨٩- ٠.٧٩).

وبالبحث في التراث الادبي العربي لم نجد أية مقاييس لهذا المتغير بصورته الحديثه، لهذا من الضروري بناء أداة لقياس هذا المتغير للبيئة العربية واستخدامه.

تـعقـيـب :

نظرًا لما تقدم وسبق عرضه نجد أغلب الدراسات أعتمدت علي الطريقة الثانية لقياس بنية هدف الصف وهي طريقة "بلس"، كما كانت أغلب الدراسات معتمدة علي بعدي (الإتقان – الأداء).والمرحلة المتوسطة والأساسية هي التي كانت ذو الحظ الأوفر في دراسة المتغير عليها ،لذلك ستقوم الباحثة بإعداد أداة مكونة من بعدي (الإتقان- الأداء) وفقًا للطريقة الثانية لقياس بنية هذف الصف وهي "بلس" وعلي المرحلة الأعدادية، والتأكد من بنيته العاملية وخصائصه السيكومترية المختلفة.

ولقد تم دراسة بنية هدف الصف والتي تعني إدراك الطلاب لأغراض وأهداف إندماجهم ومشاركتهم في الأعمال الصفية، هنا تحت مسمي توجهات أهداف المعلمين المدركة، نظرًا للاختلافات المجتمعية بين المجتمع العربي والمجتمع الغربي لم يحتفظ بنفس المسمي الاجنبي ولا المفهوم وتمت تسميته هنا بتوجهات أهداف المعلمين المدركة وهذا لعدة أسباب هي :.

اولًا - لا يقتصر علاقة المعلم بالطالب داخل الصف فقط مثل الدول الغربية بل يوجد تفاعل وتعاملات خارج الصف لها تأثير أيضا علي التلاميذ خلال فصول التقوية والدروس الخصوصية وهي ظواهر لا يمكن نكرانها في مجتمعاتنا العربية.

ثانيًا - بنية هدف الصف تسعي لمعرفة إدراك الطلاب لأهداف وأغراض مشاركتهم وإندماجهم داخل الصف وهو ما يدركوه ليس فقط من المعلم بل من خلال تفاعلهم وانشطتهم مع مشرفيهم ومرشديهم داخل الصف أما في بيئتنا العربية فنجد المسيطر والمؤثر في الصفوف هو المعلم بقدر أكبر بكثير مما يوجد في المجتمعات الغربية.

ثالثًا – بعد عرض الصورة المبدئية للمقياس علي المحكمين وإجراء تعديلاتهم، وجد أن الاغلبية حولوا المفردات للسؤال عن المعلمون وليس الصف والسياق فقط مما جعل المقياس يقيس توجهات أهداف المعلمين المدركة وليس بنية هدف الصف.

٢-تساؤلات البحث:.

١- هل يمكن بناء مقياس توجهات أهداف المعلمين كما يدركها تلاميذهم ببعديه (توجهات أهداف إتقان –توجهات أهداف أداء)؟

٢- هل يتمتع المقياس بجميع مفرداته بصدق المحتوي؟

٣- هل يتمتع المقياس بالصدق العاملي ؟

٤- هل يتمتع المقياس بالثبات؟

٣-أهداف البحث :.

١- بناء مقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة لطلاب المرحلة الاعدادية.

٢- التأكد من دلالات صدق المحتوي للمقياس.

٣- التأكد من البنية العاملية للمقياس.

٤- التأكد من دلالات ثبات المقياس.

٤- أهمية البحث: .

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

١- إلقاء الضوء علي متغير جديد ومستحدث من نظرية كبيرة في مجال واسع في علم النفس التربوي وهو مجال الدافعية.

٢- يعد خطوة ايجابية كبيرة لدراسة متغير دافعي في إطار سياقي مما يعطي بعض الاشارات أن ليست كل نظرية درست بشكل شخصي للافراد لا يمكن دراستها بشكل آخر مثل توجهات أهداف الانجاز والتي تدرس الآن في شكل سياقي تحت مسمي توجهات أهداف المعلمين المدركة.

٣- بناء مقياس عن توجهات أهداف المعلمين من وجهة نظر طلابهم هذا في حد ذاته شئ مفتقد في ظل وضعنا الراهن وما نعاصره من تطورات وقرارات هامة لتحسين وتطوير المنظومة التعليمية.

٤- تزويد الباحثين بأداة قياس توجهات اهداف المعلمون المدركة لدراستها مع متغيرات نفسية تربوية آخري.

٥- ويزداد البحث أهمية كلما ازدات أصالته، وهذا ما تؤكده عدم وجود دراسات سابقة خاصة بهذا المتغير – في حدود علم الباحثة - في مجتمعنا العربي.

٥-تحديد مصطلحات البحث : .

١ - <u>توجهات أهداف الإتقان</u>: هي مدركات الطالب عن تأكيد معلميه علي أهمية الفهم وتحسين القدرات وأهمية بذل الجهد وتحسين المستوي وتشجيعه علي التعاون مع زملائه، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا البعد وتتراوح من ٧ : ٣٥ درجة.

٢ - <u>توجهات أهداف الاداء</u>: هي مدركات الطالب عن تأكيد معلميه علي أهمية الحصول علي أعلي الدرجات ،إظهار التميز والتنافس والمقارنة مع زملائه ،الحكم علي مستواه من درجاته في الامتحانات ،إعلان أسماء ذوي الدرجات الأعلي ومعاملتهم بطريقة مميزة ومنحهم جوائز والتأكيد علي أهمية الحفظ للمعلومات وليس الفهم أو الجهد المبذول، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا البعد وتتراوح من ٤ :٢٠ درجة.

٦-حدود البحث: .

تتمثل حدود البحث الحالي بعينة البحث والتي تبلغ (٤٧٨) طالبًا و طالبة من الصف الثالث الاعدادي حيث(١١٧ذكور- ٣٦١ إناث) بالمنيا من مدارس مختلفة.

٧-نتائج البحث: .

التساؤل الأول: هل يمكن بناء مقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة ببعديه (توجهات أهداف إتقان – توجهات أهداف أداء)؟

ولبناء هذا المقياس ولجعل المقياس ممثلًا للسمة المقاسة وهي توجهات أهداف المعلمين المدركة ببعديه الاتقان والاداء تم القيام بعدة خطوات وهي:.

- الاطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات السابقة التى حددت أبعاد توجهات أهداف المعلمين المدركة من قبل الطلاب وفي ضوئها تم صياغة مفردات المقياس فى ضوء نموذج (Midgley et al ,2000) وفقًا لبعدين الاتقان والاداء وذلك لما تبين من الدراسات السابقة مدي موثوقيتهم بهم واعتمادهم في مقاييسهم.
- القيام بالاستفادة من بعض المقاييس الأجنبية المعدة مسبقا فى توجهات أهداف المعلمين المدركة فى إعداد الصورة المبدئية لمقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة التي قدمت للمحكمين لاستطلاع ارائهم، وهذه المقاييس الاجنبية متاحة في الدراسات مثل (Skaalvik.E,etal,2017; ederici.R.A,etal ,2015; Ohatani.K.etal,2013; Peklaj.C,et al,2012;Meece.J.et al 2006; Midgley et al ,2000).

حيث تم المراعاة في كل مفردة أن تكون بسيطة وليست مركبة، مثبتة وليست منفية، مباشرة وواضحة ،سهلة المعاني، قصيرة وقليلة الكلمات لتلائم المرحلة العمرية وذلك بعد تحديد التعريفات لبعدين المقياس :.

١- <u>توجهات أهداف إتقان</u>: هي مدركات الطالب عن تأكيد معلميه علي أهمية الفهم وتحسين القدرات وأهمية بذل الجهد وتحسين المستوي وتشجيعه علي التعاون مع زملائه، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في هذا البعد وتتراوح من ٧ : ٣٥ درجة.

٢ - <u>توجهات أهداف اداء</u>: هي مدركات الطالب عن تأكيد معلميه علي أهمية الحصول علي أعلي الدرجات ،إظهار التميز والتنافس والمقارنة مع زملائه ،الحكم علي مستواه من درجاته في الامتحانات ،إعلان أسماء ذوي الدرجات الأعلي ومعاملتهم بطريقة مميزة ومنحهم جوائز والتأكيد علي أهمية الحفظ للمعلومات وليس الفهم أو الجهد المبذول، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا البعد وتتراوح من ٤ :٢٠ درجة.

كما تم إعتماد طريقة ليكرت في بناء أداة القياس حيث تم صياغة خمسة بدائل للاجابة علي المفردات وهما (دائمًا –غالبًا- احيانًا- نادرًا- ابدًا) ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيدًا ويضع علامة (√)أسفل الاختيار الذى يناسبه ،ويكون تقدير المفردات كالاتى (٥- ٤- ٣- ٢- ١)علي التوالي.

وتمت صياغة تعليمات مقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة على الصفحة الأولى من المقياس فى ضوء مفرداته وقد اشتملت على الهدف من المقياس وهو معرفة بعض الممارسات التعليمية التي يؤكد عليها المعلمون وإرشاد الطالب لكى يضع علامة واحدة أمام كل مفردة وألا يترك أية مفردة دون الإجابة عنها وانه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. ورغم أن مقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة غير موقوت بزمن محدد ولكنه يستغرق من الطالب حوالى(١٠) دقائق للإجابة عنه وذلك من خلال حساب متوسط الزمن المستغرق من قبل الطلاب أثناء التطبيق علي عينة البحث.

ومما تقدم يؤكد القيام ببناء المقياس ببعديه بطريقة جيدة متبعين الطريقة العلمية والمنهجية لبناء أداة القياس من حيث مراجعة الأطر النظرية والمقاييس المتاحة وتحديد هدف المقياس وهو قياس توجهات أهداف المعلمين المدركة من قبل الطلاب ببعديه (توجهات أهداف إتقان - توجهات أهداف أداء)، إستخلاص وتحديد تعريف مفاهيمي وإجرائي لأبعاد المقياس وصياغة عدد كافٍ من المفردات السليمة والجيدة لقياس هذه التعريفات، وتحديد طريقة القياس والتقدير والتي صممت هنا علي طريقة ليكرت الخماسية، وكيفية التصحيح وتعليمات التطبيق الواجب معرفتها ومراعاتها عند تطبيقه.

التساؤل الثاني وهو: هل يتمتع المقياس بصدق المحتوي ؟ وللإجابة علي هذا التساؤل تم استخدام معادلة (Lawshe,1975) لحساب نسبة صدق محتوي لكل مفرده وللمقياس ككل وذلك بعد

عرضه علي عينة من المحكمين عددهم (١٤) وبملحق (١) أسماء السادة المحكمين، وأتضح من النتائج تمتع المقياس بجميع مفرداته بدلالات صدق محتوي جيدة ، فصدق المحتوي يشمل التحقق من عناصر المقياس قبل التطبيق وهو ما يحدد جودة الاختبار من حيث مناسبة المفردات للمرحلة العمرية والمرحلة الدراسية والأهداف المستهدفة وتمثيلها في البناء المستهدف والتعريفات الإجرائية فهو يشمل عناصر أداة القياس مما يساعد علي تجويد المقياس وإخراجه في صوة مقبولة علمياً ولغوياً وفنياً.(محمد محمد إبراهيم ،٢٠١٨) .

وقد تم عرض الصورة الاولية (استطلاع رأي المحكمين) على (١٤) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بقسمى علم النفس التربوى والصحة النفسية ذوي درجات علمية مختلفة (٢أستاذ –٤أستاذ مساعد – ٨ مدرس) بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية- جامعة المنيا، وكان استطلاع الرأي حول :.

- انتماء كل مفردة للبعد الذى تقيسه. - ملائمة المفردة للمرحلة العمرية.

وقد تكون المقياس فى صورته المبدئية من (١٥) مفردة صنفت أسفل أبعاد توجهات أهداف المعلمين المدركة، وتم حساب نسبة صدق المحتوي كما هو موضح بجدول(٢) طبقا لمعادلة (Lawshe,1975)، ولهذه الطريقة معادلتين لحساب نسبة صدق المحتوي لكل مفردة من مفردات المقياس المحكم ، المعادلة الأولى وهي لحساب نسبة صدق المحتوي للمفردة إذا ما أعطي للمحكمين معايير الحكم ثلاثية البدائل مثل :(مفيدة – مفيدة وضرورية – غير ضرورية) وتكون المعادلة في هذه الحالة لكل معيار من معايير الحكم الثلاثي الاستجابة أو البدائل، أما المعادلة الثانية لحساب نسبة صدق المحتوي للمفردة يتمثل إستخدامها في حالة إعطاء المحكمين معايير الحكم ثنائية البدائل مثل (تنتمي المفردة للبعد – لا تنتمي المفردة للبعد) (المفردة سليمة الصياغة – غير سليمة الصياغة) وهذه الحالة هي ما تتفق مع هذا البحث حيث حكم المحكمين علي معياري إنتماء المفردة للبعد الذي تقيسه وسلامة الصياغة اللغوية لها وكليهما ثنائي الاستجابة أو البدائل ، ومعادلة هذه الحالة كالآتي :CVR Relaxed = Ne+Ni/2−N/2/N/2

حيث يشير (CVR relaxed) إلى نسبة صدق المحتوي للمفردة ، و(Ne) عدد المحكمين الذين أشاروا إلى أن المفردة تنتمي للبعد ،و (Ni) تشير إلى عدد المحكمين الذين أشاروا إلي أن المفردة سليمة الصياغة اللغوية،

و(N) العدد الكلي للمحكمين أو الخبراء .كما يمكن حساب مؤشر صدق المحتوي للاختبار (CVI=Content Validity Index) من خلال إيجاد متوسط معاملات نسب صدق المحتوي للمفردات ككل .

ومعامل أونسبة صدق المحتوي للمفردات يتراوح ما بين - ١ : ١ حيث وضع (Lawshe, 1975) جدول لمعامل صدق المحتوي موضحاً فيه القيمة الحرجة أمام كل عدد من أعداد المحكمين المختلفة، وهذه القيمة الحرجة تمثل الحد الأدني لقبول المفردة، والقيمة الحرجة لمعامل أو نسبة صدق المحتوي في هذا البحث والتي تقابل ١٤ محكم هي ٠.٥١ كحد أدني لقبول المفردات ، وهذه القيمة الحرجة المقبولة هي قيمة دالة عند مستوي (٠.٠٥) ويكون الحكم علي المفردة من خلال مقارنة النسبة المحسوبة لصدق المحتوي للمفردة والنسبة الجدولية أو القيمة الحرجة المذكورة كلما كانت القيميتين متساويتين أو القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية كلما كان الحكم علي المفردة بالقبول أما إذا كانت القيمة المحسوبة أقل من القيمة الحرجة أو الجدولية يكون الحكم عدم قبول أو رفض المفردة لعدم صدقها. (محمد محمد إبراهيم ،٢٠١٨).

جدول رقم ١
نسب صدق المحتوي لمفردات مقياس (توجهات أهداف المعلمين المدركة)

الابعاد	م	المفردة	الموافقين علي إنتماء المفردة للبعد NE	الموافقين علي مناسبتها للمرحلة العمرية . NI	نسبة صدق المحتوي للمفردة CVR relaxed	الحكم
توجهات أهداف إتقان	١	يشجعني المعلمون علي بذل أقصي جهدي.	١٤	١٤	١	مقبولة
	٢	يؤكد المعلمون علي أهمية فهمي للدرس وليس حفظه.	١٤	١٤	١	مقبولة
	٣	يشجعني المعلمون علي تحسين مستواي الدراسي.	١٤	١٤	١	مقبولة
	٤	يشجعني المعلمون علي التعلم من أخطائي.	١٤	١٤	١	مقبولة
	٥	يقارن المعلمون مستواي الحالي بالسابق.	١٤	١٤	١	مقبولة
	٦	يشجعني المعلمون علي التعاون مع زملائي في فهم ما يصعب علي فهمه.	١٤	١٤	١	مقبولة
	٧	يعتبر المعلمون تحسن مستواي هو نجاح في حد	١٢	١٤	٠.٨٥	مقبولة

الابعاد	م	المفردة	الموافقين على إنتماء المفردة للبعد NE	الموافقين على مناسبتها للمرحلة العمرية . NI	نسبة صدق المحتوي للمفردة CVR relaxed	الحكم
		ذاته.				
توجهات أهداف أداء	٨	يؤكد المعلمون علي ضرورة تحصيلي لأعلي الدرجات.	١٤	١٤	١	مقبولة
	٩	يشجعني المعلمون علي منافسة زملائي.	١٤	١٤	١	مقبولة
	١٠	يقارن المعلمون درجاتي بدرجات زملائي.	١٤	١٤	١	مقبولة
	١١	يحكم المعلمون علي مستواي من درجاتي في الامتحانات.	١٤	١٤	١	مقبولة
	١٢	يعلن المعلمون أسماء الطلاب ذوي الدرجات الأعلي.	١٤	١٤	١	مقبولة
	١٣	يؤكد المعلمون علي أهمية الحفظ للمعلومات.	١٢	١٤	٠.٨٥	مقبولة
	١٤	يعامل المعلمون الطلاب الأوئل بطريقة مميزة.	١٤	١٤	١	مقبولة
	١٥	يقدر المعلمون بذلي للجهد إذا ارتفعت درجاتي في الامتحانات.	١٤	١٤	١	مقبولة

ونسب الاتفاق علي المفردات هذه بعد إجراء تعديلات المحكمين علي صياغة المفردات حيث كانت كالآتي: (بفصلنا يتم التركيز علي ... :يركز المعلمون علي ....)

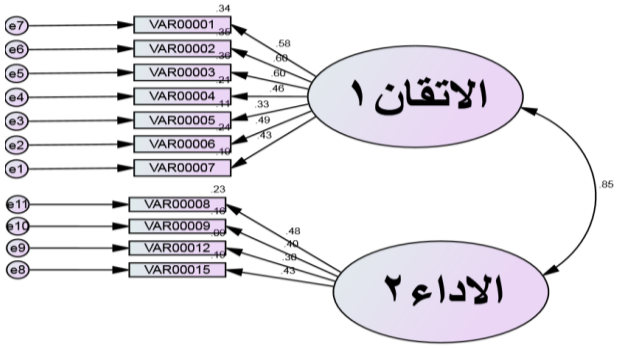
وما يتضح من نسب إتفاق المحكمين علي مفردات مقياس(توجهات أهداف المعلمين المدركة) أنه يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوي للمفردات حيث اتفق المحكمين علي جميع المفردات بمعامل صدق محتوي أكبرمن القيمة الحرجة لقبول المفردة ٠.٨٥ مما يدلل علي مدي إرتفاع صدق المقياس من وجهة نظر المحكمين. وبحساب صدق المحتوي للمقياس ككل تأكيد أكثر على صدقه، حيث كان معامل صدق المحتوي للمقياس ككل = ٠.٩٨وهو معامل أيضاً مرتفع جداً يكاد يقترب من الواحد صحيح.

التساؤل الثالث وهو: هل يتمتع المقياس بالصدق العاملي؟

وللإجابة علي هذا التساؤل تم استخدام اسلوب التحليل العاملي التوكيدي(CFA) Confirmatory Factor Analysis بواسطة برنامج الـــ (Amos V21) وذلك للتحقق من البنية العاملية لبعدين توجهات أهداف المعلمين المدركة وهى (توجهات أهداف إتقان، توجهات أهداف أداء) وذلك في ضوء الانحدارات المعيارية واللامعيارية لمفردات كل بعد و مؤشرات حسن المطابقة التي يقل اعتمادها على حجم العينة وهى: مؤشرات المطابقة المطلقة (Absolute Fit Indices)، والمؤشرات الاقتصادية (Parsimony Indices)، ومؤشرات المطابقة المقارنة (comparative Fit Indices).حيث تم التأكد من البنية العاملية لمقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة ببعديه بأسلوب التحليل العاملى التوكيدي

وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي استخدمت التحليل العاملى التوكيدي، وُجد أن هذه المؤشرات تتبنى محكات مختلفة لتقويم جودة المطابقة، لذا لا يمكن تحديد أي من المؤشرات ينبغي استعمالها لتفوقها على الأخرى. كما انه لا يشترط على الباحث استعمال كل المؤشرات، فيمكنه أن يستعمل مجموعة منها، حيث إن كل مؤشر يقدر جودة المطابقة من زاوية مختلفة. ومن ثم ينبغي على الباحث أن يُورد مؤشراً واحداً على الأقل من مؤشرات كل مجموعة، ولا ينبغي أن تكون المؤشرات التي يستخدمها الباحث لاختبار مطابقة نموذجه تنتمي إلى صنف واحد فقط من هذه المؤشرات. وفي إطار محاولة الوصول إلي شكل النموذج النهائي المقبول والتأكد من البنية العاملية للمقياس شكل(١) تم حذف أربعة مفردات هما (١٠- ١١- ١٣- ١٤) من البعد الثاني.

شكل رقم ١ نموذج مقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة



جدول رقم ٢ الاوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمفردات
مقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة ن=٤٧٨

الابعاد	م	المفردة	الوزن الانحداري	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	دلالاتها	الاوزان الانحدارية المعيارية	مربع معامل الارتباط
توجهات أهداف إتقان	١	يشجعني المعلمون علي بذل أقصي جهدي.	١.١١٤	٠.١٥٢	٧.٣٢٧	***	٠.٥٨٠	٠.٣٣٧
	٢	يؤكد المعلمون علي أهمية فهمي للدرس وليس حفظه.	٠.٩٩٩	٠.١٣٤	٧.٤٠٦	***	٠.٥٩٦	٠.٣٥٥
	٣	يشجعني المعلمون علي تحسين مستواي الدراسي.	١.٠٨٢	٠.١٤٥	٧.٤٤٥	***	٠.٦٠٣	٠.٣٦٤
	٤	يشجعني المعلمون علي التعلم من أخطائي.	١.٠٥٦	٠.١٦٢	٦.٥٢٤	***	٠.٤٥٨	٠.٢١٠
	٥	يقارن المعلمون مستواي الحالي بالسابق.	١.٠١٣	٠.١٩٣	٥.٢٥٦	***	٠.٣٢٧	٠.١٠٧
	٦	يشجعني المعلمون علي التعاون مع زملائي في فهم ما يصعب علي فهمه.	١.٣٠٨	٠.١٩٣	٦.٧٧٦	***	٠.٤٩٢	٠.٢٤٢
	٧	يعتبر المعلمون تحسن مستواي هو نجاح في حد ذاته.	١				٠.٤٣٥	٠.١٨٩
توجهات أهداف أداء	٨	يؤكد المعلمون علي ضرورة تحصيلي لأعلي الدرجات.	٠.٩٧١	٠.١٦٢	٥.٩٩٣	***	٠.٤٨٣	٠.٢٣٣
	٩	يشجعني المعلمون علي منافسة زملائي.	١.١٣٤	٠.٢٠٨	٥.٤٦٠	***	٠.٤٠٣	٠.١٦٢
	١٢	يعلن المعلمون أسماء الطلاب ذوي الدرجات الأعلي.	٠.٦٩٠	٠.١٥٣	٤.٥٢٤	***	٠.٣٠٢	٠.٠٩١
	١٥	يقدر المعلمون بذلي للجهد إذا ارتفعت درجاتي في الامتحانات.	١				٠.٤٣١	٠.١٨٦

كما يتضح من مؤشرات حسن المطابقة التي تقيس إلي أي مدى تكون مطابقة النموذج أفضل بالمقارنة بالنموذج الرئيس، وهذه المؤشرات تؤكد حسن مطابقة النموذج وسلامة بنيته العاملية. حيث نسبة كا٢/درجات الحريةCMIN/DF =٢.٧٣٤، مؤشر المطابقة المعياري NFI =٠.٨٣٨، مؤشر

المطابقة النسبي RFI=٠.٧٩٢، مؤشر الافتقار إلي المطابقة المعياري PNFI =٠.٦٥٥، مؤشر المطابقة المقارن CFI = ٠.٨٨٩، مؤشر المطابقة التزايدي IFI=٠.٨٩١، مؤشر تاكر- لويس TLI=٠.٨٥٨، الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقترابRMSEA =٠.٠٦٠.

وإجمالًا يتضح من النتائج السابقة أن جميع مؤشرات الانحدارات المعيارية واللامعيارية ومؤشرات حُسن المطابقة التي تمثلت في المدى المقبول لكل مؤشر، والتي دلت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار.

التساؤل الرابع وهو هل يتمتع المقياس بالثبات؟

حيث تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، فتم إعادة تطبيق المقياس علي (٧٨) طالبًا وطالبة من العينة وذلك بفاصل زمني اسبوعين، وتم استبعاد (٢٨) طالبًا وطالبة لإكمالهم إجابة المقياس بضيق وملل من إعادة تطبيقه فتم إستبعادهم وأصبح عينة إعادة التطبيق (٥٠) طالبًا وطالبة ، وكانت قيم معامل إرتباط التطبيق القبلي والتطبيق البعدي كالآتي في جدول رقم ٣:

جدول رقم ٣
معامل إرتباط التطبيق القبلي والبعدي لحساب ثبات المقياس (ن=٥٠)

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني (ن=٥٠)
توجهات أهداف إتقان	٠,٨٤٣
توجهات أهداف أداء	٠,٧٥٣

ونجد هنا أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٨- توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بإستخدم مقياس توجهات أهداف المعلمين المدركة والإعتماد عليه في إجراء دراساتهم لما يتمتع به من مقدار مرتفع من صدق وثبات.

٩-مقترحات البحث

وفي ضوء ما تقدم تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:.

١- بناء مقاييس لتوجهات أهداف المعلمين المدركة لمراحل عمرية ودراسية مختلفة.

٢- إستخدام الباحثين لهذا المقياس في دراساتهم القادمة .

المراجع

المراجع العربية

- محمد، محمد إبراهيم (٢٠١٦):صدق المحتوي في البحوث التربوية :الواقع والتطوير، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد(٢٦)،العدد(٩٢).

المراجع الإنجليزية :

- Ames, C. (1992). Classroom Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.
- Ames, C.& Archer, J. (1988) : Achievement Goals In The Classroom Students' Learning Strategies And Motivation Processes. Journal of Educational Psychology, Vol (80) , No(3) , 260-267.
- Amit, S.(2016): The Moderating Role of Classroom Goal Structure in the Relationship between Students' Academic and Social Achievement Goals (Doctoral dissertation, School of Education, Bar-Ilan University Ramat Gan, Israel) .
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 93(1), 43-54. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43
- Federici, R. A., Skaalvik, E. M., & Tangen, T. N. (2015). Students' perceptions of the goal structure in mathematics classrooms: Relations with goal orientations, mathematics anxiety, and help-seeking behavior. International Education Studies, 8(3), 146.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. Contemporary educational psychology, 29(4), 462-482.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. Contemporary Educational Psychology, *31*(1), 44-63.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. British journal of educational psychology, *72*(2), 191-211.
- Lam, A. C. (2015). Student perceptions of classroom goal structure: Methodological considerations and person-context interactions (Doctoral dissertation, UC Irvine)..

- Lau, K., & Lee, C. K. J. (2006). Perception of classroom environment, achievement goals, and strategy use among Hong Kong students. In APERA Conference (pp. 28-30).
- Lawshe, C. H. (1975). The quantitative approach to content validity.(Personnel Psychology, 28,563—575.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. Annu. Rev. Psychol., 57, 487-503.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. Ann Arbor, 1001, 48109-1259.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. Journal of Educational Psychology, *101*(2), 432
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T., & Nakaya, M. (2013). A multilevel analysis of classroom goal structures' effects on intrinsic motivation and peer modeling: Teachers' promoting interaction as a classroom level mediator. sychology, (08), 629.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pecjak, S., Zuljan, M. V., & Levpuscek, M. P. (2012). Perceptions of teachers' goals in classroom, students' motivation and their maladaptive behavior as predictors of high school math achievement. Studia Psychologica, *54*(4), 329-344.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. Learning and Individual Differences, *22*(2), 207-217.
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. Learning and Instruction, *23*, 69-77.
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., Wigfield, A., & Tangen, T. N. (2017). Students' perceptions of mathematics classroom goal structures: implications for perceived task values and study behavior. Social Psychology of Education, 20(3), 543-563.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of school psychology, 44(5), 331-349.

- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. American Educational Research Journal, 35(1), 101-122.
- 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(2), 236 -250
- Zaleski, D. J. (2009). *The relationship between classroom goal orientation and personal goal orientation in the secondary band classroom* (Doctoral dissertation, Northern Illinois University).

ملحق (١)
أسماء السادة المحكمين

م	الاسم	الدرجة الوظيفية	التخصص
١	أ.د/نجدي ونيس حبشي	أستاذ	علم النفس التربوي
٢	أ.د/نجاة ذكي موسي	أستاذ	علم النفس التربوي
٣	أ.م.د/محمد كامل عبد الموجود	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي
٤	أ.م.د/أسماء فتحي	أستاذ مساعد	صحة نفسية
٥	أ.م.د/صبري محمود عبدالفتاح	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي
٦	أ.م.د/الشيماء سالمان	أستاذ مساعد	صحة نفسية
٧	د/أحمد بكر قطب	مدرس	علم النفس التربوي
٨	د/أحمد سمير	مدرس	صحة نفسية
٩	د/مصطفي علي خلف	مدرس	علم النفس التربوي
١٠	د/مصطفي خليل	مدرس	صحة نفسية
١١	د/محمد عبدالعزيز نور الدين	مدرس	علم النفس التربوي
١٢	د/أسماء فتحي لطفي	مدرس	صحة نفسية
١٣	د/هالة كمال الدين مقلد	مدرس	علم النفس التربوي
١٤	د/جمال عبدالمولي	مدرس	علم النفس التربوي