كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين

إعـــــــــــــــــداد

د/ محمد عبدالهادى عبدالسميع د/ ربيع عبده أحمد رشوان

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

﴿ المجلد السادس والثلاثون – العدد الثاني عشر – ديسمبر ٢٠٢٠م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص

هدف البحث الحالي للتعرف على نسب شيوع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي وكذلك مستوى التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين ودلالة الفروق في هذه المتغيرات باختلاف متغيري النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبى) والتفاعلات المشتركة بينهما، كما هدف إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي، والكشف عن البروفيلات التي تميز الطلاب في متغيرات البحث، وتكّون عدد المشاركين من ٥٤٠ طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، طُبّق عليهم مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل إعداد Pekrun وآخرون في ٢٠٠٢ (ترجمة: محمد الوطبان، ٢٠١٣أ) ومقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي (إعداد حجاج غانم أحمد، ٢٠١٥)، ومقياس التفكير الاستراتيجي (إعداد الباحثان)، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أشارت النتائج إلى أن انفعال الفخر وأهداف الإقدام المعتمدة على المهمة هي الأكثر شيوعاً بين الطلاب، وأن الطلاب المعلمين لديهم مستوى مرتفع من التفكير الاستراتيجي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغيرات البحث ترجع لاختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما، عدا أهداف الإقدام المعتمدة على الذات فكانت الفروق لصالح الإناث، وكانت الفروق في انفعال القلق لصالح التخصصات الأدبية؛ وقد أكدت النتائج إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية بعض أهداف الإنجاز ومهارة التفكير المنظومي، كما أظهرت النتائج وجود تجمعين يمكن من خلالهما التمييز بين الطلاب المعلمين المشاركين في البحث، تم تسمية الأول بالاحجاميون منخفضي التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات السلبية أما الثاني فتم تسميته بالإقداميون مرتفعي التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات الإيجابية؛ وتم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، توجهات أهداف الإنجاز، النموذج السداسي، التفكير الاستراتيجي.

Abstract

The current study aimed at identifying commonality percentages of achievement goals orientation "the sixth model" and achievement-related emotions as well as determining the level of strategic thinking skills of student-teachers who participated in the study. It also attempted to identify the differences in the fore-mentioned three variables due to gender (males / females), major (scientific / literary) and their interactions. The study also aimed at exploring the possibility of predicting achievement-related emotions by achievement goals orientations and strategic thinking skills. Additionally, it aimed at determining the profiles that distinguish student-teachers according to the three variables. Participants were 540 fourth-year student-teachers enrolled at Qena Faculty of Education. Instruments of the study included achievement goals orientations "the sixth model" scale (prepared by Haggag Ghanem Ahmed Aly), strategic thinking scale (prepared), and achievement-related emotions scale prepared by Pekrun et al. (2002) (translated by Mohammed Elwatban, 2013). Adequate statistical techniques were used. The results revealed that task/approach goals are the most common among students whereas pride was the most common achievement-related emotion. Student-teachers had also a high level of strategic thinking skills. The results also indicated that there are no statistical significant differences in the study variables due to

gender (males / females), major (scientific / literary) and their interactions except for self/approach goals that were statistically significant in favor of females and anxiety that was also statistically significant for literary major students. The results indicated the possibility of predicting achievement-related emotions by some achievement goals and systems thinking. The results also revealed that there were two clusters that distinguish student-teachers. The first was named avoiders who have low strategic thinking skills and negative achievement-related emotions while the second was named approachers who have high strategic thinking skills and positive achievement-related emotions. Some recommendations were discussed and some directions for future research were presented.

Keywords: Achievement-related emotions, Achievement Goals Orientation, Sixth Model, Strategic Thinking.

مقدمة:

يُعد الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين والعوامل المرتبطة به أحد أهم الموضوعات التي نالت وستظل تنال اهتمام العديد من الباحثين التربويين؛ حيث أن دراسة هذه العوامل تسهم في التوصل لنواتج التعلم المنشودة، وتمثل فئة الطلاب المعلمين Student-teachers شريحة كبيرة في كليات التربية، ومن ثم فتحظى دراسة الانفعالات المرتبطة بتحصيلهم والمتغيرات المرتبطة بها بأهمية كبيرة، كما حظيت باهتمام عديد من الدراسات الحديثة في مجال علم النفس التربوي.

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

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

ويشير McWhaw and Abrami (2001, 312) إلى أن الطالب ربما يتعلم ولديه مستويات مختلفة من الاهتمام تؤثر على الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم؛ فانفعالات المتعلم المصاحبة لعملية التعلم تؤثر بعمق في تعلمه وإنجازه وصحته النفسية، وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسات والبحوث التربوية في مجال الإنجاز الأكاديمي والمتغيرات المحددة له اهتمت أكثر بالمتغيرات المعرفية: كالذكاء، والانتباه، والذاكرة مقارنة بالمتغيرات غير المعرفية بما فيها الجوانب الانفعالية، ويُستثنى من ذلك البحوث والدراسات التي تناولت علاقة قلق الاختبار بالإنجاز الأكاديمي، فهناك ندرة في الاهتمام بالانفعالات الأخرى مثل: متعة التعلم، والأمل، والخجل، والغضب، والشعور بالخزي، واليأس، والفخر، وعلاقة تلك الانفعالات بالأداء الأكاديمي. ويؤكد Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2012, 259) أن انفعالات المتعلم بصفة عامة تؤثر في معدل الجهد المبذول والدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم حتى ولو لم يكن الطالب على وعي بذلك التأثير.

ويوجد أيضاً اهتمام متنامي بدراسة الانفعالات المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية حيث كان التركيز في بدايته منصباً على دراسة الانفعالات المرتبطة بالنواتج الأكاديمية، وتعد البيئة الثقافية وما تؤكد عليه من معايير للكفاءة في المجال الأكاديمي من أهم محددات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (Artino & Jones, 2012, 173; Heidig, Muller, & Reichelt, 2015, 81; Pekrun, 2017, 215; Pekrun & Stephen, 2010, 238, 240-241)؛ ومن هنا تتضح الحاجة الماسة للدراسات التي تهدف للكشف عن مستوى هذه الانفعالات والعوامل المؤثرة فيها في البيئات الثقافية المختلفة؛ وتمثل توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientations التي يتبناها المتعلمون في سياقات التعلم المختلفة أحد أهم المتغيرات التي ربما لها تأثير على انفعالاتهم، وخاصة تلك المرتبطة بالتحصيل

الأكاديمي؛ وقد مرت هذه التوجهات بعدة تطورات بداية من النموذج الثنائي (إتقان/أداء) حتى النموذج السداسي الذي يتبناه البحث الحالي.

كذلك يُعد التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking أحد أهم أنواع التفكير الذي ندرت فيه الدراسات في المجال السيكولوجي بالرغم من توصيات الباحثين بالاهتمام بالدراسات التي تفسر علاقة هذا النوع من التفكير ببعض المتغيرات النفسية الأخرى مثل توجهات الأهداف وانفعالات المتعلمين في سياقات التعلم والتحصيل الأكاديمي، ومن هنا فالبحث الحالي يُعد محاولة للتعرف على علاقة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي ومهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا.

مشكلة البحث:

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

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

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

وعلى الرغم من أن معظم الدراسات السابقة التي أمكن الاطلاع عليها تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل كمتغيرات مستقلة تؤثر في أداء الفرد المعرفي والدافعي والسلوكي، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي حاولت التحقق من افتراض Pekrun et al. (2011, 37) السابق بأن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل عامل من الدرجة الثانية يتأثر بالعديد من المتغيرات الوجدانية والمعرفية والدافعية، وهو ما يؤكد الحاجة لمزيد من الجهود البحثية التي تكشف عن المتغيرات التي قد تؤثر في هذه الانفعالات باعتبارها

متغيرات تابعة والتي منها توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي ومهارات التفكير الاستراتيجي.

وفي إطار علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، فعلى الرغم من أهمية دراسة هذه العلاقة فإن الدراسات التي حاولت الربط بينهما تُعد نادرة بصفة عامة (Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas 2014, 115)؛ فمعظم الدراسات التي تناولت علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل تناولت توجهات الأهداف في إطار النموذج الثلاثي أو الرباعي وهناك ندرة في الدراسات التي تناولتها في إطار النموذج السداسي؛ ويذكر Huang (2011, 361) أن نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل توصلت لنتائج متداخلة في كثير منها؛ فإذا كانت الدراسات السابقة توصلت لنتائج أكثر استقراراً بشأن علاقة توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الثنائي والثلاثي والرباعي بالنواحي الانفعالية والأداء الأكاديمي للمتعلمين خاصة فيما يتعلق بأهداف الإتقان الإقدامية وأهداف الأداء الإحجامية فإن النتائج الخاصة بأهداف الأداء الإقدامية وأهداف الاتقان الإحجامية بها بعض التداخل وعدم الاستقرار (Gillet, Lafreniere, Huyghebaert, & Fouquereau, 2015; Hornstra, Majoor, & Peetsma, 2017; Kohoulat, Dehghani, Kojuri, & Hayat, 2016; Lee, Wormington, Linnenbrink-Garcia, & Roseth, 2017; Ning, 2017; Sanchez-Rosas & Furlan, 2017; Theis & Fisher, 2017).

وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراسات التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لم تتوصل إلى نتائج مستقرة (Johnson & Kestler, 2013, 52; Brondino, Raccanello, & Pasini, 2014, 54; Madigan, Stober & Passfield,

(2017, 121؛ علاوة على ندرة هذه الدراسات خاصة في البيئة العربية؛ وهو ما يتفق مع تأكيد البعض بضرورة تناول النموذج السداسي لتوجهات الأهداف بالدراسة للتأكد من صدقه والكشف عن علاقة التوجهات المختلفة بالأداء الأكاديمي (محمد الوطبان، ٢٠١٣ب، ٧٤٧)؛ (Hackel, Jones, Carbonneau, & Mueller, 2016, 79; Daivd, 2014, 365)؛ والبحث الحالي يُعد امتداداً لهذه الجهود في محاولة التعرف على إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل من خلال توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي.

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

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

الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل ومهارات التفكير الاستراتيجي المميزة للطلاب المعلمين.

وفي إطار النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز أشارت نتائج دراسة محمد الوطبان (٢٠١٣أ) أن توجهات أهداف الإنجاز تفسر ما بين (١٠.٦% –٢٦%) من التباين في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل؛ وفي دراسة Putwain, Sander, and Larkin (2013) تفسر توجهات أهداف الإنجاز ما بين (٥.٧% – ٢١.٨%) من التباين في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وفي دراسة Kohoulat et al. (2016) تفسر توجهات أهداف الإنجاز ما بين (١٧% –٣٦%) من التباين في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل؛ وهو ما يعنى أن تلك الانفعالات تتأثر بالعديد من المتغيرات الأخرى والتي قد يكون منها المعتقدات الذاتية والدوافع الاجتماعية والمتغيرات السياقية التي تؤثر في موقف التعلم، وكذلك النواحي المعرفية كالوعي والتفكير والانتباه؛ وهو ما يتطلب بذل الجهود البحثية للكشف عن علاقة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بتوجهات أهداف الإنجاز والعوامل الوسيطة التي قد تؤثر على هذه العلاقة.

فعلى الرغم من افتراض التزاوج بين قيمة الهدف (إقدام، إحجام) والقيمة في تحديد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (إيجابية، سلبية) إلا أن النتائج الإمبريقية لم تدعم هذا الافتراض بصورة مطلقة وإنما تؤيده بصورة جزئية (Brondino et al., 2014, 54)؛ وهو ما يوحي بأن علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل قد تتوسطها متغيرات معرفية ووجدانية أخرى؛ وهو ما يتضح من ما ذكره Pekrun (2006, 327–328) من أن تنظيم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل يكون عن طريق المعالجة المباشرة لمكونات الانفعال عن طريق الاسترخاء، وإعادة تقدير قيمة المهام وإمكانية التحكم في النواتج المتوقعة، وبمحاولة تحسين الأداء الأكاديمي عن طريق الإتقان وتطوير الاستراتيجيات المستخدمة، وبمحاولة تغير الظروف المحددة لتلك الانفعالات؛ وفي ضوء ما يؤكد عليه Ridgley (2012, 9) من أن التفكير الاستراتيجي يمكّن الأفراد من فهم المواقف الراهنة والعمل على الاستفادة من الإمكانات المتاحة لخدمة أهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها وكذلك التخطيط لاتخاذ قرارات مناسبة بشأن الآليات المختلفة لتحقيق هذه الأهداف؛ وما أكدت عليه

دراسة Linhares (2014, 36) من أن التفكير الاستراتيجي يرتبط بالقدرة على اتخاذ القرارات اللازمة في المواقف المختلفة؛ يتضح للباحثين أن الاستراتيجيات التنظيمية للانفعالات المرتبطة بالتحصيل قد تتأثر بمهارات التفكير الاستراتيجي لدى المتعلم؛ ويحاول البحث الحالي التعرف على مدى اختلاف إسهامات توجهات أهداف الإنجاز وتأثيراتها في التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل باختلاف مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي، وما إذا كان إضافة مهارات التفكير الاستراتيجي لمعادلة التنبؤ يضيف للنتائج السابقة أم لا.

وتزداد أهمية دراسة مهارات التفكير الاستراتيجي في ضوء ما يؤكده Casey and Goldman (2010, 167) من وجود حاجة ملحة لإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول هذه المهارات، فبالرغم من أهميتها بالنسبة للأداء الأكاديمي وتعدد الأدبيات التي تناولتها في سياقات مختلفة (Asiya, Kazmia, & Naaranoja, 2015; Bauso & Başar, 2016; Moon, 2013; Pattinson, 2016; Penczynski, 2016)، إلا أن معظم هذه الدراسات تناولت التفكير الاستراتيجي في المجال الإداري وخاصة في البيئة العربية (محمد الشهري، ٢٠١٠؛ علي الشريف وهنادي القباس، ٢٠١٤) وأغفلت الاهتمام به لدى المتعلمين بصفة عامة، وتزداد الحاجة لمثل البحث الحالي في ضوء تأكيد شاهر ذيب أبوشريخ (٢٠١٦، ٩٢) وكذلك Goldman and Casey (2010) على أن التفكير الاستراتيجي يتطلب بيئة تتميز بثقافة تدعمه بين الأفراد؛ مما يعنى أن نتائج الدراسات في مجال التفكير الاستراتيجي قد تختلف باختلاف البيئة الثقافية.

يتضح من العرض السابق ندرة الدراسات السابقة التي تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في علاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي ومهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين، **ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:**

١. ما انفعالات التحصيل السائدة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا وهل تختلف هذه الانفعالات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٢. ما توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا وهل تختلف هذه التوجهات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٣. ما مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا وهل تختلف هذه المهارات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٤. ما إسهامات توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي في التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا عينة البحث الحالي؟

٥. ما أنماط (بروفيلات) توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل التي تميز الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا عينة البحث الحالي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. انفعالات التحصيل السائدة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا ومدى اختلاف هذه الانفعالات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.
٢. توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا ومدى اختلاف هذه التوجهات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.
٣. مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا ومدى اختلاف هذه المهارات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.
٤. إسهامات توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي في التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين عينة البحث.
٥. أنماط (بروفيلات) توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل التي تميز الطلاب المعلمين عينة البحث الحالي.

أهمية البحث:

نبعت أهمية البحث الحالي من الاعتبارات التالية:

١. إثراء المكتبة العربية بإطار نظري وافٍ عن بعض المتغيرات الحديثة في علم النفس التربوي والمتمثلة في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي وكذلك مهارات التفكير الاستراتيجي.

٢. دعم المكتبة العربية بمقياس جديد لقياس مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين، الأمر الذي يساعد المهتمين في استخدامه، كما يمكن الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية.

٣. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بتطوير التعليم الجامعي وبرامج إعداد المعلمين وذلك بتوجيه الاهتمام بدراسة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، الأمر الذي يسهم في تحسين نواتج تعلمهم.

٤. قد تسهم نتائج البحث الحالي في دعم صدق النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز من عدمه في ضوء علاقة هذه الأهداف بمهارات التفكير الاستراتيجي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

٥. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بالعملية التعليمية في معرفة أي توجهات الأهداف ومهارات التفكير الاستراتيجي أكثر إسهاماً في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وخاصة الإيجابية منها، ومن ثم التركيز عليها ومحاولة تنميتها للتوصل إلى نواتج التعلم المنشودة لديهم.

مصطلحات البحث:

١- الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

يعرفها Pekrun (2006, 317) بأنها "الانفعالات المرتبطة ارتباطاً مباشراً بأنشطة ونواتج عملية التحصيل" ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف تعريفاً إجرائياً للانفعالات التحصيلية" والتي تتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد (الطالب/ المعلم) على الأبعاد الفرعية المختلفة للمقياس المستخدم في البحث الحالي.

٢- توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي:

يعرّفها حجاج غانم أحمد (٢٠١٥، ١٣١) بأنها " إقدام أو إحجام الفرد (الطالب المعلم) على/عن أداء مهام أكاديمية معينة، اعتماداً على طبيعة كل مهمة أو متأثراً بالآخرين ممن حوله أو كنتيجة لمراقبة ذاته، وبالتالي تظهر ستة توجهات لأهداف الإنجاز (الذات/إقدام، الذات/إحجام، المهمة/إقدام، المهمة/إحجام، الآخرين/إقدام، الآخرين/إحجام)"؛ ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف تعريفاً إجرائياً لتوجهات أهداف الإنجاز، والتي تتحدد بدرجة الفرد (الطالب/ المعلم) على الأبعاد المختلفة للمقياس المستخدم في البحث الحالي.

٣- التفكير الاستراتيجي:

يُعّرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه" قدرة الطالب المعلم على فهم التحديات والمشكلات التي تواجهه بصورة كلية من خلال فهم مكوناتها الداخلية والتأمل فيها بشكل يسهم في فهمها بعمق، وكذلك وضع مستقبله في الاعتبار حين التعامل في المواقف الحالية"؛ ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث الحالي وأبعاده الفرعية (التفكير المنظومي، التأمل، استشراف المستقبل).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

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

أولاً: الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

مفهوم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

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

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

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

افتُرضت هذه النظرية من قبل Pekrun وزملائه في ٢٠٠٦، وتؤكد على أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يمكن اعتبارهما بمثابة منبئات بالانفعالات الأكاديمية (Hall et al., 2016, 315; Pekrun, 2017, 215)، وحاولت هذه النظرية إحداث نوع من التكامل بين النظريات والنماذج المفترضة للانفعالات بما في ذلك نظرية التوقع والقيمة ونظرية العزو السببي والنماذج التي تم افتراضها لتفسير تأثير الانفعالات على الأداء، وذلك بالتركيز على الانفعالات المصاحبة لأنشطة التعلم ونواتجه (Pekrun et al., 2011, 36).

ومن أهم اسهامات هذه النظرية في المجال الأكاديمي تقديم وصف محدد وواضح للانفعالات التحصيلية والذي انعكس إيجابياً على أدوات القياس في هذا الشأن (Yamac, 2014, 151)؛ وتفترض هذه النظرية أن إدراك الطالب لإمكانية ضبط أنشطة التعلم والتحكم في نواتجها وكذلك قيمة هذه الأنشطة ونواتجها بالنسبة له يحددان انفعالاته المرتبطة بالتحصيل (Pekrun et al., 2009, 118-119)؛ حيث يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة كالاستمتاع، ويُحدان من الانفعالات السلبية النشطة كالغضب والملل، فاعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التعلم والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها لهذه النواتج يعززان الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالنواتج كالأمل والفخر، وبالعكس الاعتقاد بعدم القدرة على التحكم بنواتج التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها لهذه النواتج يعززان ظهور انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج كالقلق، واليأس، والخجل (محمد الوطبان، ٢٠١٣أ، ٨٢)؛ وبمعنى أكثر تحديداً تفترض هذه النظرية أن معتقدات المتعلم ومدركاته عن بيئة التعلم وإمكانياته المعرفية والعوامل البيئية تؤثر في تقديراته عن قيمة موقف التعلم وإمكانية التحكم فيه والذي ينعكس على انفعالاته التحصيلية وينبئ بالتعلم النهائي ومخرجاته (Hall et al. 2016, 315; Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012, 191; Hagenauer & Hascher, 2014, 21).

ويوضح ذلك Pekrun et al. (2009, 116) وأيضاً Heidig et al. (2015, 83) أنه يمكن وصف الانفعالات من خلال بعدين : القيمة (التكافؤ) والتنشيط Valence and Activation ، فبناءً على بُعد القيمة يمكن التمييز بين نوعين من الانفعالات: هما الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية، وبناءً على بُعد التنشيط يمكن التمييز بين الحالة الفسيولوجية النشطة كالإثارة وبين الحالة غير النشطة كالاسترخاء، وهذين البعدين (القيمة والتنشيط) مستقلين عن بعضهما (متعامدين) فالدرجات المختلفة من المتعة يمكن أن تكون مصاحبة لأي مستوى من التنشيط وهكذا.

ويمكن وصف الانفعالات المرتبطة بالتحصيل أيضاً في ضوء موضع التركيز وهنا يمكن الفصل بين عدة مجموعات من الانفعالات في السياقات الاكاديمية حيث يمكن أن ترتبط الانفعالات المرتبطة بالتحصيل مباشرة بأنشطة التعلم وكذلك ترتبط بنواتج التعلم كالنجاح

والفشل في تحقيق النواتج المستهدفة، ومن هنا نبعت فكرة النموذج ثلاثي الأبعاد للانفعالات التحصيلية بناءً على التفاعل بين بعدي القيمة والتنشيط وبُعد موضع التركيز، ويتضح النموذج كما ذكر في (Artino, Holmboe, & Durning, 2012, 150; Pekrun, 2006, 320; Pekrun & Stephens, 2010, 239; Pekrun, 2017, 216) من خلال شكل (١):

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

شكل (١): النموذج ثلاثي الأبعاد للانفعالات التحصيلية

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

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

ويجب ملاحظة أن نظرية القيمة-الضبط للانفعالات التحصيلية تؤكد على أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لا تنتج دائماً من التقدير الواعي (الشعوري) لموقف التعلم ومتطلباته وإجراءاته، وإنما قد تصبح بمرور الوقت عملية لا شعورية فعندما يتم تكرار أنشطة التعلم عدة مرات فإن عملية إنتاج وتوليد الانفعالات تكون روتينية ولا تتطلب أي تقديرات معرفية شعورية سابقة لأهمية هذه المهام أو قابليتها للتحكم، وعندما يحدث أي تغيير أو تطوير على مهام وأنشطة التعلم يبدأ رجوع التقدير المعرفي الشعوري Cognitive conscious appraisals كعملية سابقة منتجة للانفعالات (Pekrun & Stephen, 2010, 243).

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى:

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

ومعدل بذل الجهد والتنظيم الذاتي للتعلم علاوة على زيادة مستوى الدافعية للإنجاز وبصفة خاصة الدافعية الداخلية، بينما يحدث العكس في حالة الانفعالات السلبية (محمد الوطبان، ٢٠١٣أ، ٧٨)؛ (Artino et al., 2012, 152-153; Pekrun, 2017; Peterson et al., 2015, 84).

وأكدت نتائج دراسة Brondino et al. (2014) على علاقة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي، حيث تنبئ أهداف مهمة/إقدام إيجابياً بانفعالات الاستمتاع والفخر والأمل وتنبئ سلبياً بانفعالات الغضب واليأس والملل، بينما تنبئ أهداف مهمة/إحجام سلبياً بالاستمتاع وتنبئ أهداف ذات/إقدام بالاستمتاع بينما تنبئ أهداف آخرين/إحجام إيجابياً بالاستمتاع والأمل والفخر، ولا تسهم أهداف آخرين/إقدام أو ذات/إحجام في التنبؤ بأي من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل؛ وتوصلت دراسة محمد الوطبان (٢٠١٣أ) إلى أن أهداف الإتقان الإقدامية تنبئ إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم، وسلبياً بالملل والخجل والقلق واليأس، بينما تنبئ أهداف الإتقان الإحجامية إيجابياً بالملل والخجل والقلق واليأس، وتنبئ أهداف الإتقان الإقدامية وأهداف الأداء الإقدامية إيجابياً بالفخر وذلك لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية.

بينما توصلت دراسة Mega et al. (2014) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية يتوسطان تأثير الانفعالات المرتبطة بالتحصيل على الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ وتوصلت دراسة Hall et al. (2016) إلى أن أهداف الإتقان تنبئ إيجابياً بالاستمتاع بالتعلم والأمل وسلبياً بالملل، وأهداف الأداء الإقدامية تنبئ إيجابياً بالأمل بينما تنبئ أهداف الأداء الإحجامية إيجابياً بالقلق وذلك في إطار النموذج الثلاثي لأهداف الإنجاز؛ ومما سبق تتضح ندرة الدراسات التي هدفت للتعرف على علاقة توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وهو ما يعد أحد أهداف البحث الحالي.

كذلك أكدت نتائج دراسة Sanchez-Rosas and Furlan (2017) على العلاقات المتبادلة بين توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها طلاب الجامعة بالأرجنتين وانفعالاتهم أثناء الاختبار حيث تنبئ أهداف الاتقان إيجابياً بالمتعة أثناء الاختبار بينما تنبئ

أهداف الأداء إيجابياً بالخجل أثناء الاختبار؛ وقد أكدت نتائج دراسة Kohoulat et al. (2016) أن أهداف الإتقان الإقدامية تنبئ إيجابياً بالانفعالات الايجابية (الاستمتاع، الفخر، الأمل) وسلبياً بالانفعالات السلبية (الملل، الغضب) بينما تنبئ أهداف الإتقان الإحجامية إيجابياً بالاستمتاع بالتعلم وسلبياً بالملل وتنبئ أهداف الأداء الإقدامية إيجابياً بالفخر بينما تنبئ أهداف الأداء الإحجامية إيجابياَ بالخجل والقلق واليأس.

وعلى عكس النتائج السابقة توصلت نتائج دراسة ريم عبدالرحمن العيسي (٢٠١٧) إلى أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لا ترتبط بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً: توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي (٣×٢):

هناك العديد من النظريات التي تفسر دافعية الطلاب للتعلم، وبعض تلك النظريات يفسر تباين الدافعية بتباين كم الدافع (نظريات كمية للدافعية Quantitative Theories of Motivation) ، في حين يفسر البعض الآخر الدافعية بطريقة كيفية (نظريات كيفية للدافعية Qualitative Theories of Motivation)، ومن أهم النظريات الكيفية لتفسير دافعية الإنجاز والتي تلقى مزيداً من الاهتمام نظرية توجهات أهداف الإنجاز، والتي تركز على السبب وراء اندماج الطلاب في السلوكيات الأكاديمية والغاية من تلك السلوكيات.

مفهوم توجهات أهداف الإنجاز:

يعرفها Sommet and Elliot (2016, 1) بأنها التزامات منظمة ذاتياً Self-Regulatory Commitments تدعم الفرد بتوجيهات لتفسير المواقف المرتبطة بالكفاءة والاستجابة لها؛ فهي تمثيلات معرفية مرتكزة على المستقبل (مستقبلية) توجه السلوك نحو الغايات المرتبطة بالكفاءة، وتظهر في التزام الفرد بها في سلوكه إما بالإقدام أو بالإحجام (Hall, Sampasivam, Muis, & Ranellucci, 2016, 314)؛ وتشير كذلك إلى الغايات التي يسعى الطالب لتحقيقها من الاندماج في مهام التعلم (McWhaw & Abrami, 2001)؛

فهي أنماط فريدة من المعتقدات ينتج عنها طرق مختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز والاندماج فيها والاستجابة لها (Ames, 1992, 261)؛ فهي غايات مرتبطة بالكفاءة يكافح الفرد لتحقيقها في مواقف الإنجاز (Pekrun et al., 2009, 115; Putwain et al., 2013, 80; Lee et al., 2017, 49).

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

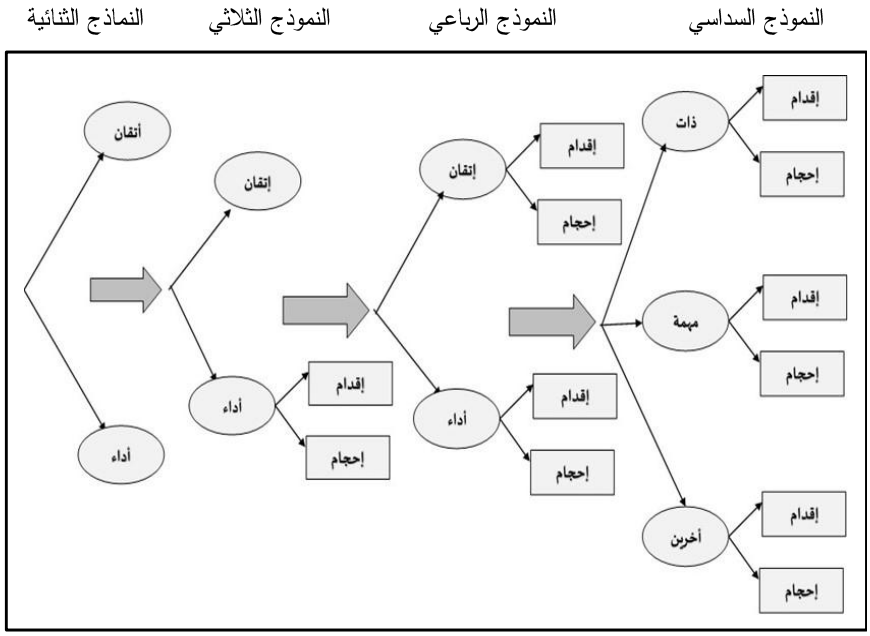
نشأة وتطور نظرية توجهات الأهداف:

على مدار العقود الثلاثة السابقة هناك اهتمام متنام بدراسة توجهات أهداف الإنجاز وتطبيقاتها في مجال التعلم كأبعاد كيفية لوصف دافعية الإنجاز، وخلال تلك الفترة تم تطوير العديد من النماذج التي تصف بنية الهدف، بداية من النماذج الثنائية ثم الثلاثية ثم النموذج الرباعي وأخيراً النموذج السداسي والذي ظهر في عام ٢٠١١م على يد Elliot وزملائه؛ ويتمثل الافتراض الرئيسي لنظرية توجهات أهداف الإنجاز في أن مستوى دافعية الطلاب وسلوكهم الأكاديمي يمكن فهمه في ضوء السبب أو الغرض من وراء القيام بالأعمال الأكاديمية والاندماج فيها والغايات التي يحاول الفرد تحقيقها (Bulus, 2011, 541-542; Diseth, 2015, 59; Johnson & Kestler, 2013, 50; Liu, 2015, 53; Lee et al., 2017, 49; Ning, 2017, 424; Peng, Cherng, Lin, & Kuo, 2018, 228-229؛

فالنماذج المبكرة لتوجهات أهداف الإنجاز والتي ظهرت في نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي تم التركيز فيها على معايير تحديد الكفاءة في وصف توجهات أهداف الإنجاز وفي ضوء ذلك تم تصنيف أهداف الإنجاز إلى نمطين فقط فيما أُطلق عليه النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز، وسُمي الهدف الأول في هذه النماذج بهدف الإتقان وتكون غاية الفرد هنا تطوير الكفاءة وإتقان مهام التعلم وتكون معايير الكفاءة هنا معايير ذاتية أو معايير خاصة بالمهمة، والثاني سُمى بهدف الأداء وتكون غاية الفرد فيه البرهنة على الكفاءة وإظهارها وغالباً ما تكون الكفاءة هنا معيارية قائمة على المقارنة مع الآخر (Ames, 1992, 267; David, 2012, 50–52; King, 2016, 190; Theis & Fisher, 2017, 170).

وقد مرت النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز بعدة تطورات حتى ظهر النموذج السداسي على يد Elliot وزملائه في عام ٢٠١١م (Elliot et al., 2011; Johnson & Kestler, 2013; Mascret, Elliot & Cury, 2017; Wang, Liu, Sun & Chua, 2017) مروراً بالنماذج الثلاثية والتي تم فيها الفصل بين المكونات الإقدامية والإحجامية لأهداف الأداء والتي يكون فيها معيار الكفاءة معتمداً على الآخر، والنموذج الرباعي والذي تم فيه الفصل بين المكونات الإقدامية والإحجامية لأهداف الإتقان والتي يكون فيها معيار الكفاءة معتمداً على المهام والذات (Kadioglu & Uzuntiryaki–Kondakci, 2014; Lee et al., 2017, 50; Mendez–Gimenez, Cecchini–Estrada, Fernandez–Rio, Mendez–Alonso, & Prieto–Saborit, 2017, 151; Neumeister, Fletcher, & Burney, 2015, 218)، وفي النموذج السداسي تم الفصل بين المهام والذات بجانب الآخر كمعايير للحكم على الكفاءة (David, 2014, 366; Diseth, 2015, 60; Garcia–

Romero, 2015, 296; Mascret, Elliot, & Cury, 2015,7-8; Wang et al., 2017, 462)؛ وهو ما يتضح من شكل (٢):



شكل (٢): تطور بنية توجهات أهداف الإنجاز (Yang, Taylor, & Cao, 2016, 3)

ففي حالة تبني الطالب لأهداف الإتقان نجده يتبنى معايير داخلية للأداء، وفي المقابل في حالة تبني أهداف الأداء الإقدامية أو الإحجامية نجده يتبنى معايير خارجية للأداء، وفي حالة الأهداف الإقدامية (إتقان، أداء) نجد الفرد يكافح للوصول إلى نواتج إيجابية، بعكس الأهداف الإحجامية والتي يكافح الفرد فيها لتجنب النواتج السلبية (Hackel et al., 2016, 74; Yang et al., 2016, 3)؛ ويذكر Wu (2012, 423)

أن دمج النموذج الرباعي للمعايير المتعلقة بالمهمة والمعايير المتعلقة بالذات في وصف أهداف الإتقان أدى إلى عدم دقة تقييم تلك الأهداف.

فبعد أن تم التوصل للنموذج الرباعي في ٢٠٠١؛ لاحظ Elliot وزملاؤه أن مصطلح الغاية Purpose في وصف توجهات الهدف مصطلح غير دقيق، لأن مصطلح الغاية له اثنان من الدلالات، هما السبب وراء حدوث الشيء والثاني يتمثل في النتائج أو النهايات أو الأهداف المرغوبة، بمعنى أن الغايات في وصف توجه الهدف تتضمن بعدين هما السبب وراء الاندماج في السلوك والنتيجة المرغوبة (الهدف) من هذا الاندماج، وفي حالة السبب كبعد للغاية فنجد أنه قد يتمثل في تطوير الكفاءة وكذلك البرهنة (إظهار) الذات خاصة في أهداف الأداء، بينما الهدف كبعد للغاية فإنه يركز على الكفاءة بشكل رئيس ولذا ففي النموذج السداسي تم التركيز على الهدف في وصف توجهات أهداف الإنجاز وبالتحديد الهدف المتعلق بالكفاءة، ومن جانب آخر فهناك ثلاثة معايير للحكم على الكفاءة (الحكم على جودة الأداء من عدمه) تتمثل في المَهَمة، الذات، الآخر، وفي النموذج الرباعي لم يتم الفصل بين معياري المهمة والذات في الحكم على الكفاءة في أهداف الإتقان (محمد الوطبان، ٢٠١٣ب، ٧٢٨)؛ (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011, 632–633; Mascret et al., 2017, 347; Sommet & Elliot, 2016, 2)

وكنتيجة للملاحظات السابقة نتجت عدة مشكلات في تحديد بنية توجهات أهداف الإنجاز وتحيز في المقاييس التي تم استخدامها لهذا الغرض (Wu, 2012, 423)، ويمكن عرض النموذج السداسي في شكل (٣):

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

شكل (٣): النموذج السداسي (٣×٢) لتوجهات أهداف الإنجاز

(Elliot et al., 2011, 634)

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

أهداف المهمة/ إقدام: (أهداف إقدام على المهمة): ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة من خلال مطالب المهمة، كأداء المهمة بشكل صحيح.

١- أهداف المهمة/ إحجام: (أهداف إحجام عن المهمة): ويكون التركيز فيها على تجنب عدم إحراز الكفاءة اعتماداً على مطالب المهمة، كتجنب أداء المهمة بشكل غير صحيح.
٢- أهداف الذات/ إقدام: (أهداف إقدام على الذات): ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة اعتماداً على معايير داخل الشخص كالأداء بطريقة أفضل من الأداء السابق.
٣- أهداف الذات/ إحجام: (أهداف إحجام عن الذات): تركز على تجنب عدم إحراز الكفاءة اعتماداً على معايير داخل الشخص كتجنب الأداء بطريقة أقل من الأداء السابق.
٤- أهداف الآخر/ إقدام: (أهداف إقدام على الآخر): ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة اعتماداً على الآخرين، كالأداء أفضل من الآخرين.
٥- أهداف الآخر/ إحجام: (أهداف إحجام عن الآخر): ويكون التركيز فيها على تجنب عدم إحراز الكفاءة اعتماداً على الآخرين، كتجنب الأداء بطريقة أسوأ من الآخرين.

ويُلاحظ أن أهداف الآخر/إقدام وأهداف الآخر/إحجام هي إعادة تسمية لأهداف الأداء الإقدامية وأهداف الأداء الإحجامية ولكن مع التركيز في الاسم الجديد بالنموذج السداسي على المعايير المستخدمة في وصف الكفاءة وفي أهداف الأداء المعايير هنا هي الآخر، كذلك يُلاحظ أن أهداف الإتقان الإقدامية تم فصلها إلى أهداف المهمة/إقدام وأهداف الذات/إقدام، بينما تم تقسيم أهداف الإتقان الإحجامية إلى أهداف المهمة/إحجام وأهداف الذات/إحجام.

توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بالأداء الأكاديمي:

تُعد توجهات أهداف الإنجاز من أهم محددات الأداء الأكاديمي للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014; Lee et al., 2017)؛ وقد أكدت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الثلاثي والرباعي أن أهداف الإتقان الإقدامية تربطها علاقات إيجابية بالأداء

الأكاديمي والنواتج التوافقية للأداء الأكاديمي بعكس أهداف الأداء الإحجامية، بينما ترتبط أهداف الأداء الإقدامية وأهداف الإتقان الإحجامية بعلاقات متباينة بنواتج التعلم الإيجابية والسلبية (Bulus, 2011; Gillet et al., 2015; Hornstra et al., 2017; Kohoulat et al., 2016; Liu, 2015; Ning, 2017; Theis & Fisher, 2017; Lee et al., 2017)؛ ويُلاحظ في النموذج الرباعي أن كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز ينبئ بنمط فريد من العمليات المعرفية والانفعالية، ويرتبط بسمات مختلفة لدى المتعلمين ونواتج أكاديمية متنوعة، فقد أكدت نتائج الدراسات السابقة أن أهداف الإتقان الإقدامية توجهات توافقية، بينما تُعد أهداف الأداء الإحجامية أهداف لا توافقية (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014; Liu, 2015; Peng et al., 2018).

وقد توصلت نتائج الدراسات السابقة لنتائج متداخلة بشأن أهداف الأداء الإقدامية حيث ترتبط بكل من المتغيرات التوافقية وغير التوافقية في نفس الوقت فهي تنبئ بالأداء الأكاديمي الجيد وترتبط كذلك بعدم الرغبة في طلب العون الأكاديمي والقلق والغضب والغش والتعويق الذاتي، وكذلك الحال بالنسبة لأهداف الإتقان الإحجامية حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة أنها تخفض من عمليات التنظيم الذاتي ويرتفع معها القلق ونقص الشعور بالراحة النفسية (Hall et al., 2016, 314-315; King, 2016, 191; Liu et al., 2009, 90)؛ فتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية في النموذج الرباعي يمكن اعتبارها بمثابة القوة الدافعية الإيجابية في السياقات الأكاديمية بعكس أهداف الإتقان الإحجامية (Damian et al., 2014, 962).

وفي إطار النموذج السداسي أكدت دراسة Elliot et al. (2011) على العلاقة التوافقية بين أهداف (مهمة/إقدام) والدافعية الداخلية وفاعلية التعلم، وعلى العلاقة بين أهداف

(آخرين/إقدام) والأداء في الاختبار وفاعلية التعلم وأهداف (ذات/ إقدام) مرتبطة بالحيوية داخل بيئة التعلم، بينما أهداف (ذات/ إحجام) ترتبط سلبياً بالحيوية داخل بيئة التعلم والاستيعاب، واعتبرت أهداف (آخرين/إحجام) أهداف لا توافقية لعلاقتها السلبية بالأداء في الاختبار والإيجابية بقلق الاختبار وعلاقتها السلبية بالدافعية الداخلية.

وتوصلت دراسة محمد الوطبان (٢٠١٣ب) إلى أن بنية توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية لا تختلف لدى الذكور عنها لدى الإناث كذلك لا تختلف باختلاف التخصص، كذلك أكدت نتائج هذه الدراسة على أن النموذج الرباعي له مؤشرات جودة مطابقة أفضل منها في حالة النموذج السداسي.

وتوصلت دراسة David (2014) أيضاً إلى أن أهداف (المهمة/إقدام) و(الذات/ إقدام) تتبئ إيجابياً بالأمل بينما تتبئ أهداف (المهمة/إحجام) سلبياً بقلق الاختبار، وكذلك تتبئ أهداف (الذات/إحجام) سلبياً بالأداء في الاختبار لدى طلاب الجامعة الفلبينيين وهو ما تم اعتباره دليل على صدق الفصل بين الذات والمهمة كمعايير في تحديد أهداف الإتقان الإقدامية والإحجامية في النموذج السداسي.

وتوصلت دراسة حجاج غانم أحمد على (٢٠١٥) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي تتبئ بالتحصيل الأكاديمي وأن أفضل إسهام في التنبؤ كان لأهداف (المهمة/إقدام)، وكانت هناك ارتباطات إيجابية بين توجهات أهداف الإنجاز الستة، وأن التدريب على توجهات أهداف الإنجاز ينمى مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وترتبط بعض توجهات الأهداف بالانفعالات الإيجابية حيث أشارت نتائج دراسة Gillet et al. (2015) إلى ارتباط أهداف (المهمة/إقدام) وأهداف (الذات/إقدام) وأهداف (آخرين/إقدام) إيجابياً بالرضا والاندماج والانفعالات الإيجابية، بينما لم ترتبط الأهداف الإحجامية الثلاثة بأي من متغيرات الرضا والاندماج والانفعالات الإيجابية، ولم ترتبط أي من توجهات أهداف الإنجاز بالقلق ما عدا أهداف (المهمة/إحجام) كانت هناك علاقة موجبة دالة بينها وبين القلق؛ وفي إطار النموذج السداسي توصلت دراسة Madigan et al. (2017) إلى أن المكافحة من أجل الكمالية تتبئ إيجابياً بجميع التوجهات الإقدامية (ذات، مهمة،

آخرين) بينما ينبئ الاهتمام بالوصول للكمالية إيجابياً بالتوجهات الإحجامية (ذات، مهمة، آخرين).

يتضح مما سبق أن نتائج الدراسات السابقة تؤكد أن توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الثنائي أو الثلاثي أو الرباعي تنبئ بالعديد من النواتج التكيفية وغير التكيفية والتي منها الأنماط المختلفة من الانفعالات الأكاديمية، ولكن دراسة توجهات الأهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي وعلاقتها ببعض المتغيرات لم يتم التوصل لنتائج مستقرة بصددها.

ثالثاً: التفكير الاستراتيجي:

يُعد التفكير الاستراتيجي أحد أحدث أنواع التفكير والذي يتضمن قدرة الفرد على وضع آلية واضحة للتعامل مع الأمور المستقبلية التي يفكر فيها وفق استراتيجية ونواتج محددة في ضوء معايير يمكن قياسها، وفيما يلي نبذة عن مفهوم التفكير الاستراتيجي وأهميته وخصائصه وكيفية قياسه:

مفهوم التفكير الاستراتيجي:

يعرفه Pisapia, Reyes-Guerra, and Coukos-Semmel (2005, 45) بأنه مفهوم متعدد الأبعاد مكون من ثلاث عمليات معرفية هي: التفكير المنظومي، التأمل، وإعادة الصياغة؛ بينما يعرفه Helgerson (2007, 9) بأنه العلاقة بين التفكير الناقد والمنظومي للأفراد والذي يؤدى إلى أفكار وأنشطة جديدة وتنافسية.

ويضيف محمد عبدالغني هلال (٢٠٠٧، ٣١) بأنه الطريق الابتكاري للتفكير القائم على الرؤية المستقبلية للقضايا المتوقعة والتنبؤ بالفرص والتهديدات التي يواجهها الأفراد أو المنظمات مع وضع التصور الفعال للتعامل مع هذه التهديدات بما يضمن الحل الموضوعي لها، ويعرفه عبدالحميد عبدالفتاح المغربي كما ورد في مدحت محمد أبو النصر (٢٠٠٩، ٥٨) بأنه مفهوم يشير إلى توافر القدرات والمهارات اللازمة لقيام الفرد باتخاذ إجراءات استراتيجية مختلفة تشمل تنبؤات مستقبلية دقيقة مع إمكانية صياغة هذه الإجراءات واتخاذ القرارات المناسبة لظروف التطبيق مع القدرة على كسب معظم المواقف التنافسية.

ويعرفه Ridgley (2012, 1) بأنه القدرة على الاستفادة من تحليل الإمكانات المتاحة لاتخاذ قرارات استراتيجية تسهم في تزويد الأفراد بأفضل الفرص المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة سواء كانت هذه الأهداف مهنية أم شخصية؛ ويركز حلمي الفيل (٢٠١٦، ٦٩) في تعريف مهارات التفكير الاستراتيجي على الجانب العقلي للتفكير، فيعرفها بأنها حزمة من المهارات المتكاملة التي تساعد الفرد على الرؤية الشاملة للعناصر والأحداث والعلاقات المتبادلة والمتداخلة بينها والتأمل العقلاني في هذه العلاقات، كما تساعده على المرونة في تحويل انتباهه بين المناظير العقلية المختلفة للأشياء والموضوعات بهدف تمكين الفرد من إيجاد مبادئ حدسية لتوجيه الإجراءات والأحداث في المستقبل مع إيجاد ملامح وآليات جديدة وأكثر فعالية للأداء.

ويعرفه Pisapia, Jelence, and Mick (2016, 46) أيضاً بأنه مفهوم يعبر عن منطق اليوم Today's logic (مقارنة بالتخطيط الاستراتيجي الذى يعبر عن منطق الأمس Yesterday's logic)، كما يتطلب القدرة على تحليل العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في البيئة من أجل تحديد التوجه الاستراتيجي الذى يسهم بدوره في عملية اتخاذ القرار، ويمكن القول أن الطلاب المعلمين يحتاجوا أن تتوافر لديهم القدرة على تحليل العوامل المؤدية إلى المشكلات التي تواجههم، وخاصة في بداية حياتهم المهنية التي تؤثر انطباعاتها على مستقبلهم المهني كمعلمين ومتخذي قرار في العملية التعليمية تتعلق حتى بأساليب التدريس والتقويم المناسبة، ولذلك فدراسة مهارات التفكير الاستراتيجي لديهم مهمة في هذه المرحلة.

يتضح من التعريفات السابقة أن مفهوم التفكير الاستراتيجي يتضمن عدة مهارات فرعية أهمها قدرة الفرد على فهم الوضع الراهن مع القدرة على التفكير في المستقبل بطرق استراتيجية تضمن التعامل الفعال مع التهديدات والتحديات التي تواجهه.

أهمية التفكير الاستراتيجي:

نبعت أهمية التفكير الاستراتيجي من أهمية العصر الذي نعيش فيه والذي يتطلب القدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة والعمل على فهم التحديات التي تواجه المتعلمين، فالتفكير الاستراتيجي يمكّن الأفراد من الرؤية الكلية Holistic والمنظومية Systematic

للتحديات الراهنة وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة بشأنها؛ ويمكن القول إنه إذا تمكّن الطالب المعلم من التفكير بشكل استراتيجي أثناء مواجهة المشكلات التي تواجهه في الجامعة فإن ذلك سيجعله قادراً على التفكير بشكل استراتيجي عندما تتاح له فرصة القيادة في المؤسسات التعليمية؛ فمن أهم ما يميز التفكير الاستراتيجي هو مساعدته للأفراد على التعامل مع المشكلات المعقدة والتي تتسم بالغموض Ambiguity، كما يتضمن إيجاد حلول منطقية لها، ولذلك يتطلب الإبداع الاستراتيجي Strategic Creativity للأفراد، وكذلك قدرتهم على اكتشافهم طرق جديدة لمعالجة المعلومات وذلك من خلال تنظيم المعلومات المتوفرة بطرق عديدة (Loehle, 1996, 9؛ عبدالعزيز حيدر حسين وحيدر مهدي سلمان، ٢٠١٤، ١٢١-١٢٢).

ويرتبط التفكير الاستراتيجي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث هدفت دراسة Zsiga (2007) إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الاستراتيجي والفعالية في القيادة لدى مديري المنظمات غير الهادفة للربح Non-profit organizations، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين هذه الاستراتيجيات والتفكير الاستراتيجي والفعالية في القيادة.

وتُعد دراسة مهارات التفكير الاستراتيجي مهمة للمعلمين أيضاً، حيث يوضح Casey and Goldman (2010, 180) أن نموذج التفكير الاستراتيجي يساعد المعلمين على ترسيخ الفكرة التي تتعلق بأن الوقت والممارسة عاملان مهمان في هذا النوع من التفكير، كما يساعدهم أيضاً على وضع توقعات مناسبة، ويمكن للمعلمين الاستفادة من الفروق الفردية في أساليب تعلم الطلاب للتعرف على الصعوبات التي يواجهونها فيما يتعلق بمهارات التفكير الاستراتيجي، ومن ثم استخدام استراتيجيات التدريس التي تخاطب هذه الصعوبات.

ونظراً لأهمية تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي فقد هدفت دراسة حلمي الفيل (٢٠١٦) إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج

الدراسة إلى فعالية الأنشطة التي تضمنها البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم.

وهدفت دراسة شاهر ذيب أبوشريخ (٢٠١٦) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الإدراك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاستراتيجي والذكاء الذاتي لدى طلبة مساق الثقافة الإسلامية بجامعة جرش بالأردن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الأنشطة التي تضمنها البرنامج التدريبي في تنمية مكونات التفكير الاستراتيجي وخاصة استشراف المستقبل.

ويفيد التفكير الاستراتيجي في حل المشكلات في هذا العالم الذي يتسم بالتعقيد Complexity، ومن هنا يشير Chevallier (2016, 2–3) أن امتلاك المتعلم لمهارات التفكير الاستراتيجي يمكنه من حل المشكلات التي تواجهه حيث يفيد في تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً وتحديد الأسباب التي أدت إليها وتحليلها من أجل الفهم العميق لها والعمل على إيجاد حلول للمشكلة مع وجود بدائل للحل وتطبيق الحل الذي تم الاستقرار عليه، ومراقبة جودة الحل.

خصائص التفكير الاستراتيجي:

يتسم التفكير الاستراتيجي–كأي نوع من أنواع التفكير–بعدة خصائص تميزه عن غيره من أنواع التفكير الأخرى. وتسهم هذه الخصائص في التعرف عليه وعلى الأشخاص الذين يتميزون به، حيث يشير مدحت أبوالنصر (٢٠٠٩، ٥٨) إلى أنه توجد مجموعة من الخصائص تميز التفكير الاستراتيجي تتمثل في كونه مستقبلي وإيجابي وتفاؤلي وطموح وواقعي وإبداعي وجماعي ومبنى على الحقائق ومرن، كما يضيف أنه توجد بعض الخصائص التي تميز الأفراد الذين يتسمون بهذا النوع من التفكير منها: القدرة على بناء الغايات والبصيرة المتعمقة في فهم الأمور والبيئة المحيطة، ومهارة تحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها، والقدرة على الاختيار بين البدائل في ضوء استراتيجية محددة، والقدرة على تحديد الموارد والإمكانات المتاحة، وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات؛ فمن أهم ما يميز التفكير الاستراتيجي عن التفكير المعتاد أن التفكير الاستراتيجي يتسم بالتوجه للمستقبل والفعالية، وكذلك الإدراك والرؤية الشاملة للأمور بما يضمن الفهم العميق لها ودورها في

توقع المستقبل (محمد عبدالغنى هلال، ٢٠٠٧، ٣٢-٣٣؛ علي الشريف وهنادي القباس، ٢٠١٤، ٦٣٧).

ويضيف Ridgley (2012, 8) أن من أهم خصائص التفكير الاستراتيجي أنه موجه نحو الهدف، ومركز على المستقبل بشكل محكم، كما أنه تحليلي ويتسم صاحبه بالطموح، بالإضافة إلى كونه أدائي Instrumental أي أنه يستخدم كأداة لتحقيق الأهداف المرجوة.

أبعاد (مهارات) التفكير الاستراتيجي :

يُعد تحديد أبعاد التفكير الاستراتيجي من أهم النقاط التي يجب مناقشتها عند دراسته من أجل القياس الموضوعي والدقيق له، حيث يُعد المقياس الذي قدمه Pisapia et al. (2005) أول مقياس مقنن تم تصميمه لقياس مهارات التفكير الاستراتيجي التالية:

- التفكير المنظومي: ويمثل في القدرة على إدراك المواقف بصورة كلية تمكن الفرد من فهم الخصائص، الأنماط، والعلاقات البينية بين عناصرها والتي تسهم في تشكيل سلوكياته من خلال إتاحة عدة بدائل للاختيار بينها.
- التأمل: ويمثل في القدرة على مزج التفكير المنطقي والعقلي من خلال توظيف المدركات، الخبرات، المعلومات من أجل إصدار أحكام فيما يتعلق بالأحداث السابقة مع إيجاد المبادئ التي تقود الأحداث المستقبلية.
- إعادة الصياغة: وتتمثل في القدرة على تحول التفكير في عدة أطر ونماذج عقلية مختلفة من أجل توليد رؤى وخيارات جديدة لتصرفات الأفراد.

وقد تلا ذلك استخدام الباحثين لهذا المقياس في عدة دراسات في مجالات مختلفة مثل التربية والعلوم الإدارية؛ ونتيجة لشيوع استخدامه فقد قام Pisapia and Reyes-Guerra (2008) بتطويره، وقد أضاف بعض الباحثين مهارات مثل: الحدس Intuition واستشراف المستقبل Foreseeing the Future؛ ويرى الباحثان أن التأمل يتضمن إعادة الصياغة لأنه عندما يتأمل المتعلم في فكرة ما فإنه يقوم بإعادة صياغتها من أجل الفهم الدقيق لها والحدس

المرتبط بها ولذلك تبنى البحث الحالي ثلاثة أبعاد أو مهارات فرعية للتفكير الاستراتيجي تتضمن التفكير المنظومي، التأمل، استشراف المستقبل.

وقد هدفت دراسة Pisapia, Pang, Hee, Lin, and Morris (2009) إلى التعرف على الفروق في استخدام مهارات التفكير الاستراتيجي، وكذلك مدى تأثير النوع، والعمر، والموقع في هذه المهارات لدى طلاب الجامعة وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الاستراتيجي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود تأثير للعمر على هذه المهارات حيث كلما تقدم عمر المتعلم كلما زادت مهارات التفكير الاستراتيجي لديه بالإضافة إلى أن العمر فسر ١١% من التباين في هذه المهارات، وعلى النفيض –فيما يتعلق بتأثير النوع– فقد توصلت دراسة Jelenc, Pisapia, and Ivanusic (2016) إلى أن الإناث تفوقن على الذكور في معظم مهارات التفكير الاستراتيجي.

يتضح من العرض الخاص بالتفكير الاستراتيجي أنه أحد أهم المتغيرات الحديثة التي تم توظيفها والاستفادة منها في مجالي علم النفس والتربية، ومع ذلك فهناك حاجة ماسة لاستكمال جهود الباحثين في هذا الصدد، ومن هنا يأتي البحث الحالي كمحاولة في هذا الصدد.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات:

يتضح مما سبق أن متغيرات البحث الحالي متمثلة في توجهات أهداف الإنجاز والتفكير الاستراتيجي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل من المتغيرات ذات الأهمية والجديرة بالدراسة والبحث، نظراً لإسهامها في الأداء الأكاديمي للمتعلمين وغيره من المتغيرات التربوية والنفسية الإيجابية التي تُعد أساساً لنجاح العملية التعليمية، حيث اتضح من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم توظيفها التالي:

١. إن لمتغيرات البحث الحالي دوراً فعالاً في دعم نواتج التعلم لدى الطلاب المعلمين وهذا ما تنشده المؤسسات التعليمية القائمة على برامج إعداد الطلاب المعلمين.

٢. أوصت بعض الدراسات بضرورة الاهتمام بدراسة مهارات التفكير الاستراتيجي والنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز نظراً للندرة الملحوظة في الدراسات والبحوث التي تناولت هذه المتغيرات.

٣. معظم الدراسات التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز تناولتها كتوجهات مستقلة لكل منها تأثير مستقل وأغفلت فكرة أن من هذه التوجهات ما قد يكون له تأثيرات سلبية أو إيجابية على غيره من التوجهات وهو ما يحاول البحث الحالي التحقق منه.

٤. ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي وخاصة باستخدام الأساليب الإحصائية التي تم توظيفها في تحليل بيانات هذا البحث.

٥. الحاجة إلى إجراء البحث الحالي وذلك استكمالاً لجهود الباحثين في هذا الصدد، وهو ما يمثل إضافة للتراث السيكولوجي في المكتبة العربية.

فروض البحث:

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

١. توجد فروق دالة إحصائياً في نسب شيوع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا ولا تختلف هذه الانفعالات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً في نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز المختلفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا، ولا تختلف هذه التوجهات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.

٣. لا يمتلك الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا مستوى عال من مهارات التفكير الاستراتيجي، ولا تختلف هذه المهارات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.

٤. يمكن التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي لديهم.

٥. يتميز الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا عينة البحث الحالي بأنماط (بروفيلات) مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

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

ثانياً: حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي في ضوء التالي:

- **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م.
- **الحدود المكانية:** جامعة جنوب الوادي بقنا، جمهورية مصر العربية.
- **الحدود البشرية:** طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- **الحدود الموضوعية:** الاقتصار على تناول علاقة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي.

ثالثاً: عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث:

تكّون عدد طلاب عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث من ٢٠٠ طالب وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م، تتراوح أعمارهم بين ٢١ و٢٣ سنة، بمتوسط عمري قدره ٢١.٠٨١ سنة، وانحراف معياري قدره ٠.٥٣٨ سنة، منهم ١٦٧ طالبة بنسبة ٨٣.٥%، و٣٣ طالباً بنسبة ١٦.٥%.

رابعاً: المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكّون المشاركين في الدراسة الأساسية من ٥٤٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م، تراوحت أعمارهم بين ٢١ و٢٣ سنة بمتوسط عمري ٢١.٨٥٤ سنة، وانحراف معياري ٠.٥٣٤ سنة، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين عينة الدراسة الأساسية في ضوء النوع والتخصص:

جدول (١): توزيع المشاركين عينة الدراسة الأساسية في ضوء النوع والتخصص

النوع	التخصصات الأدبية					التخصصات العلمية				المجموع
	لغة إنجليزية	لغة عربية	لغة فرنسية	تاريخ	فلسفة	رياضيات	أحياء	كيمياء	فيزياء	
ذكور	١٠	١٧	١٥	٦	١٤	٢٧	٥	٣	××	٩٧
إناث	٨٢	٩٨	٣٨	××	٤٩	٥٤	٧٠	٣٥	١٧	٤٤٣
المجموع	٣٢٩					٢١١				٥٤٠

خامساً: أدوات الدراسة:

١- مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

أعد هذا المقياس في الأصل .Pekrun et al في ٢٠٠٢، ٢٠١١ والمقياس في نسخته الأجنبية يتضمن ثلاثة أجزاء يختص الأول منها بالانفعالات خلال حضور المحاضرات في الجامعة، والثاني يختص بالانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، والثالث يختص بالانفعالات المرتبطة بالاختبارات وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في العديد

من الدراسات (Pekrun et al., 2011, 36)؛ وقام محمد الوطبان في (٢٠١٣أ) بترجمة الجزء الأول ونقله للعربية وهو المرتبط بالانفعالات خلال المحاضرات، وتم تقنينه على طلاب الجامعة في البيئة السعودية، وفي الدراسة الحالية تم استخدام الجزء الأول من المقياس والخاص بالانفعالات خلال حضور المحاضرات بعد التأكد من مناسبته للتطبيق على طلاب الجامعة في البيئة المصرية.

ويتألف المقياس من ٤٢ عبارة، موزعة على سبعة انفعالات تتمثل في الاستمتاع (٤ عبارات)، الخجل (٩ عبارات)، الغضب (٥ عبارات)، الفخر (٥ عبارات)، القلق (٥ عبارات)، الملل (١٠ عبارات)، اليأس (٤ عبارات)، وتتم الاستجابة لعبارات المقياس بالاختيار من بين خمسة اختيارات تبدأ بموافق بشدة وتنتهي بغير موافق بشدة لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وتأكد معد المقياس من صدقه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ومن ثبات درجاته باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ.

الكفاءة السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

☒صدق بنود المقياس:

تم التأكد من صدق بنود المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، فبعد أن تم تحديد النموذج المفترض للمقياس والذي يتكون من سبعة عوامل كامنة تمثل الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة بينها علاقات ارتباطية، تم التحليل بطريقة الاحتمال الأقصى ML باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS v. 21.0 فكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة بجدول (٢):

جدول (٢): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

AGFI	GFI	x2/df	df	x2
٠.٩٦٧	٠.٩٧١	٢.٠٢٣	٧٩٨	١٦١٤.٦٠٤
RMSEA	CFI	TLI	IFI	NFI
٠.٠٣٢	٠.٩٧٧	٠.٩٧٥	٠.٩٨٠	٠.٩٦٤

يتضح من جدول (٢) أن النموذج المفترض لمقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا^{٢} ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس *TLI*) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح– وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من ٠.٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس؛ وكانت جميع الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات المقياس على أبعادها المفترضة أعلى من الحد الأدنى المقبول لها (٠.٣) وهو ما يؤكد أن عبارات المقياس لها تشبعات دالة على سبعة أبعاد هي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

☒ الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من اتساق عبارات المقياس وتجانسها فيما بينها بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فكانت معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها.

☒ ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول (٣): معاملات ثبات درجات مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

الاستمتاع	الخجل	الغضب	الفخر	القلق	الملل	اليأس
٠.٧٣٦	٠.٨٣٩	٠.٦٤١	٠.٦٩١	٠.٧١٤	٠.٩١٧	٠.٦٩٩

يتضح من جدول (٣) أن لأبعاد مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ومطمئنة وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٢- مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي:

تم إعداد هذا المقياس من قبل حجاج غانم أحمد في (٢٠١٥) لقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسة هي: مهمة/إقدام، مهمة/ إحجام، ذات/إقدام، ذات/ إحجام، آخرين/إقدام، آخرين/ إحجام، بواقع ٥ عبارات لكل بعد من أبعاد المقياس؛ وتضمنت فئات الاستجابة في النسخة الأصلية للمقياس ثلاثة بدائل للاستجابة، ولكن تم تعديلها لتصبح خمس (فئات) طبقاً لنتائج دراسة محمد عبدالهادى عبدالسميع (٢٠١٧) والتي أوصت بضرورة كون عدد فئات الاستجابة على المقاييس النفسية فردى وأن التدريج الخماسي لفئات الاستجابة أفضل من الثلاثي فيما يرتبط بقيم معاملات ثبات الدرجات، وخاصة لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما تم تغيير عبارة "قاعة أستاذ المقرر" إلى "قاعة المحاضرات" في مفردتين من مفردات المقياس رقم ٥ (آخرين/ إحجام)، ورقم ٨ (آخرين/إقدام).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تأكد مُعد المقياس من صدق بنوده عن طريق صدق المحكمين وصدق التمييز، بينما تم التأكد من ثبات درجاته عن طريق ثبات درجات التجزئة النصفية وباستخدام معاملات ثبات درجات ألفا كرونباخ، وعلى الرغم من أن مُعد المقياس اعتبر أن هناك درجة كلية للمقياس إلا أن الباحثين الحاليين لم يتوصلا لدراسات سابقة تتعامل مع الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز، أما في البحث الحالي فقد تم التأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس كالتالي:

☒ صدق بنود المقياس:

تم التأكد من صدق بنود المقياس الحالي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، حيث تم تحديد النموذج المفترض للمقياس والذي يتكون من ستة عوامل كامنة بينها علاقة ارتباطية ولا يوجد عامل كامن عام، وبعد افتراض النموذج وتحديد مؤشرات كل عامل كامن (عبارات) من العوامل الستة تم التحليل بطريقة الاحتمال الأقصى ML باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS V. 21 (Arbuckle, 2012)؛ فكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة بجدول (٤):

جدول (٤): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

x2	Df	x2/df	GFI	AGFI
٦٨١.٦٢٧	٣٩٠	١.٧٤٨	٠.٩٨٨	٠.٩٨٣
NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
٠.٩١٨	٠.٩٥٦	٠.٩٣٦	٠.٩٥٣	٠.٠٤١

يتضح من جدول (٤) أن النموذج المفترض لمقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا^{2} ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس *TLI*) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد

صحيح– وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من ٠.٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس؛ وكانت الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات المقياس جميعها أكبر من ٠.٣ وهو ما يؤكد أن عبارات المقياس تتشبع على ستة أبعاد هي توجهات أهداف الإنجاز المختلفة.

☒ الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من تجانس عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز في كل بعد من أبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فكانت معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها.

☒ ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز المختلفة باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (٥):

جدول (٥): معاملات ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

إقدام/مهمة	إحجام/مهمة	إقدام/آخرين	إحجام/آخرين	إقدام/ ذات	إحجام/ ذات
٠.٦١٤	٠.٨١٢	٠.٧٢٥	٠.٧٤٩	٠.٨٢٢	٠.٦٨٥

يتضح من جدول (٥) أن للمقياس معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ومطمئنة وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٣- مقياس التفكير الاستراتيجي:

اتضح من خلال مراجعة الأدبيات البحثية التي تناولت التفكير الاستراتيجي ندرة المقاييس التي تم تصميمها لقياسه في البيئة العربية وخاصة لدى الطلاب المعلمين، ومن ثم ظهرت الحاجة الماسة لتصميم مقياس يقيس مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب

المعلمين، ولإعداد المقياس الحالي تم الاستفادة من المقاييس التي تم استخدامها في البحوث والدراسات السابقة لقياس التفكير الاستراتيجي (Pisapia et al., 2005; Pisapia & Reyes-Guerra, 2007; Pisapia & Reyes-Guerra, 2008; Pisapia, Morris, Cavanaugh, & Ellington, 2011)؛ حيث لاحظ الباحثان أن أشهر مقاييس التفكير الاستراتيجي هو مقياس Pisapia وزملائه الذى تم إصداره وإجراء تعديلات عليه أربع مرات وهو مكون من ٣٨ بنداً؛ وتمثل الهدف من المقياس الحالي في قياس قدرة الطلاب المعلمين على التفكير بشكل منظومي مع القدرة على فهم المشكلات والتحديات الراهنة بشكل يسهم في استشراف المستقبل واتخاذ قرارات بشأنها، وفي ضوء ذلك تم صياغة ٣٤ مفردة رُوعي عند صياغتها أن تتسم بالسهولة والبساطة حتى يستجيب عليها المشاركون بموضوعية وصدق، وتضمن المقياس ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- التفكير المنظومي: قدرة الطالب المعلم على رؤية التحدي أو المشكلة بصورة كلية من خلال فهم مكوناتها وخصائصها والعلاقات الداخلية بينها والتي تؤدى إلى الوصول إلى الحل بصورة منطقية.
- التأمل: قدرة الطالب المعلم على فهم التحديات والمشكلات التي تواجهه بعمق والتأني فيها من أجل اتخاذ قرار مناسب بشأنها.
- استشراف المستقبل: قدرة الطالب المعلم على فهم قدراته الحالية ووضع رؤية لنفسه ومحاولة تحقيقها وكذلك الاهتمام بالنتائج المترتبة على سلوكياته على المدى البعيد.

وتتم الاستجابة على بنود المقياس بأن يحدد المشارك مدى انطباق العبارة عليه من خلال تدريج خماسي الاستجابة يبدأ ب "لا تنطبق بشدة" وينتهي ب "تنطبق بشدة" لتقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، والدرجة المرتفعة تعني ارتفاع مهارات التفكير الاستراتيجي بينما تعنى الدرجة المنخفضة انخفاض مهارات التفكير الاستراتيجي، وتم صياغة تعليمات المقياس بطريقة واضحة، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً في صورته الأولية.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

☒ صدق بنود المقياس:

للتأكد من صدق بنود المقياس الحالي تم عرضه في صورته المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي للاستعانة برأيهم في عبارات المقياس ومدى ارتباطها بالمهارات الفرعية للتفكير الاستراتيجي، ومدى وضوح صياغتها وسلامتها اللغوية، وقد حازت جميع عبارات المقياس على درجة عالية من اتفاق المحكمين عليها مع بعض الملاحظات التي تم مراعاتها في صياغة عبارات المقياس في صورته النهائية.

وقد تم التأكد من صدق بنود المقياس الحالي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، حيث تم تحديد النموذج المفترض للمقياس والذي يتكون من عامل كامن عام من الدرجة الأولى هو التفكير الاستراتيجي تتشبع عليه ثلاثة متغيرات كامنه أخرى من الدرجة الثانية، وبعد افتراض النموذج تم التحليل بطريقة الاحتمال الأقصى ML باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS V. 21 (Arbuckle, 2012)؛ فكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة بجدول (٦):

جدول (٦): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس مهارات التفكير الاستراتيجي

x2	Df	x2/df	GFI	AGFI
١٠٠٣.٤٠٨	٥٢٧	١.٩٠٤	٠.٩٧٥	٠.٩٦٧
NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
٠.٩٧٤	٠.٩٨٠	٠.٩٦٥	٠.٩٧١	٠.٠٤٧

يتضح من جدول (٦) أن النموذج المفترض لمقياس التفكير الاستراتيجي يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا^2 ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس *TLI*) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح– وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من ٠.٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي

لمقياس التفكير الاستراتيجي الحالي؛ ويوضح جدول (٧) الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات مقياس التفكير الاستراتيجي على أبعادها المفترضة:

جدول (٧): معاملات الانحدار المعيارية (التشبعات) لعبارات وأبعاد مقياس التفكير الاستراتيجي

العبارة	الأبعاد	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)
	البعد الأول: التفكير المنظومي	٠.٩٢٠
١	أحاول فهم الإطار العام للتحديات والمشكلات التي تواجهي	٠.٥٧٠
٤	أحدد الأسباب المشتركة بين التحديات المختلفة	٠.٥٦٢
٨	أحلل المشكلة التي أمامي إلى مكوناتها الأساسية	٠.٦١٥
١٢	أبذل قصارى جهدي في جمع كل المعلومات المرتبطة بالمشكلة	٠.٦٢١
١٤	أحدد العوامل الخارجية وثيقة الصلة بالمشكلة	٠.٤٥٦
١٧	أحدد العلاقات بين مكونات المشكلة	٠.٦١٩
٢٠	أفكر في حلول كثيرة تضم جميع جوانب المشكلة	٠.٦٤٣
٢٣	أناقش المشكلة مع الآخرين لفهم جميع جوانبها	٠.٣٨٢
٢٦	أهتم بوجهات نظر الآخرين حول المشكلات	٠.٣٠٧
٢٨	أرى أن حل المشكلة يكمن في فهمها بصورة كلية	٠.٣٩٣
٢٩	أسعى إلى فهم علاقات التأثير والتأثر بين مكونات المشكلة	٠.٦٥٣
٣١	أندمج داخل إطار المشكلة عند سعى إلى حلها	٠.٤٤٠
٣٤	أتناول المشكلة بمناظير مختلفة عند سعى إلى حلها	٠.٦١٨
	البعد الثاني: التأمل	٠.٩٥١
٢	أفكر بعمق في أركان المشكلة التي تواجهنى	٠.٦٠١
٦	أجلس مع نفسي للتفكير فيما يواجهنى من مشكلات	٠.٤٩٢
١٠	أفكر في خبراتي السابقة للاستفادة منها في التعامل مع المواقف الحالية	٠.٤٩٩

العبارة	الأبعاد	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)
١٥	أراقب تفكيري لبحث قدرتي على فهم المواقف المختلفة	٠.٥٧٢
١٨	أتوقف أثناء التفكير في حل مشكلة ما	٠.٣٦١
٢١	أسال نفسي للتأكد من سيرى تجاه الأهداف الموضوعة.	٠.٤٦٩
٢٢	أعطى نفسي وقتاً كافياً للتفكير في التحديات التي أمر بها	٠.٥٦٦
٢٤	أعيد صياغة الأفكار بشكل يساعدني على فهمها	٠.٥٢٨
٢٧	أهتم بفهم الطريقة التي أفكر بها	٠.٤٢٣
٣٠	اختار الوقت المناسب للتعامل مع التحديات المختلفة	٠.٥٥٥
٣٢	أركز في فهم المواقف المختلفة حتى أتعامل معها بحكمة	٠.٦١٥
	البعد الثالث: استشراف المستقبل	٠.٨١٢
٣	لدى رؤية محددة لأداءاتى المستقبلية	٠.٥٩٢
٥	أفكر في النتائج المترتبة على سلوكياتي على المدى البعيد	٠.٤٩٨
٧	أعمل على تحديد مدى مناسبة قدراتي الحالية لأدائي في المستقبل	٠.٥٨١
٩	أهتم بتصور شكل حياتي في المستقبل	٠.٤١٤
١١	أضحى بفائدة ما في الوقت الحاضر من أجل فائدة أكبر لاحقاً	٠.٣٧٧
١٣	أحاول فهم الموارد المتاحة لي وكيفية الاستفادة منها فيما بعد	٠.٤٩٠
١٦	أبذل قصارى جهدي لتحقيق أهدافي المستقبلية	٠.٦١٣
١٩	أضع المستقبل نصب عيني عند التعامل مع المواقف الحالية	٠.٦٥٤
٢٥	أهتم بتحديد الفرص المستقبلية المتاحة لي.	٠.٥٠٦
٣٣	أهتم بتحديد التهديديات المستقبلية التي من الممكن مواجهتها	٠.٤٥٩

يتضح من جدول (٧) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات وأبعاد المقياس جميعها أكبر من ٠.٣ وهو ما يؤكد أن عبارات المقياس تتشبع على ثلاثة أبعاد هي التفكير المنظومي، والتأمل، واستشراف المستقبل، وهذه الأبعاد الرئيسة الثلاثة تتشبع على عامل كامن عام هو التفكير الاستراتيجي.

☒ الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من اتساق عبارات المقياس وتجانسها بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فكانت معاملات الاتساق كما هي موضحة بجدول (٨):

جدول (٨): معاملات الاتساق لعبارات مقياس التفكير الاستراتيجي

التفكير المنظومي		التأمل		استشراف المستقبل	
١	٠.٥٧٩**	٢	٠.٥٩٤**	٣	٠.٦٦٦**
٤	٠.٥٨٤**	٦	٠.٥٠٨**	٥	٠.٥٣٠**
٨	٠.٦٤٣**	١٠	٠.٥٦٧**	٧	٠.٦١١**
١٢	٠.٦٤٥**	١٥	٠.٦٤٤**	٩	٠.٥٤٠**
١٤	٠.٥٤٠**	١٨	٠.٣٦٢**	١١	٠.٥٠٦**
١٧	٠.٦٦٦**	٢١	٠.٥٦٠**	١٣	٠.٤٧٨**
٢٠	٠.٦١٢**	٢٢	٠.٦٥٧**	١٦	٠.٦٣٣**
٢٣	٠.٤٥٠**	٢٤	٠.٥٥٩**	١٩	٠.٧٠٣**
٢٦	٠.٣٦٣**	٢٧	٠.٥٤٨**		
٢٨	٠.٤٦٩**	٣٠	٠.٥٩٤**	٢٥	٠.٦٠٧**
٢٩	٠.٦٥٤**	٣٢	٠.٦٢٦**	٣٣	٠.٥٦٠**
٣١	٠.٤٧٩**	** دالة عند مستوى ٠.٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٢٠٠ ومستوى ٠.٠١ تساوي ٠.٢٥٤)			
٣٤	٠.٦٤٧**				

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد من أبعاد مقياس التفكير الاستراتيجي والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل

بعد فيما بينها، كذلك بلغت معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية ٠.٧٦٦، ٠.٨٠١، ٠.٦٦٣ في حالة التفكير المنظومي، التأمل، استشراف المستقبل على الترتيب وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس.

☒ ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (٩):

جدول (٩): معاملات ثبات درجات مقياس التفكير الاستراتيجي وأبعاده الفرعية

التفكير المنظومي	التأمل	استشراف المستقبل	المقياس ككل
٠.٨١٤	٠.٧٨٦	٠.٧٨٣	٠.٩١٠

يتضح من جدول (٩) أن لدرجات المقياس معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات سيكومترية جيدة ومطمئنة، وهو ما يؤكد صلاحية استخدام المقياس في البحث الحالي.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار "ت" للعينة الواحدة One Sample T-Test والمقارنة بين النسب المرتبطة وتحليل التباين العاملي (٢×٢) في التحقق من مدى صحة الفروض الأول والثاني والثالث؛ وكذلك تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الخطوات المتتابعة *Stepwise* في التحقق من مدى صحة الفرض الرابع، وتحليل التجمعات Cluster Analysis بطريقة متوسط التجمعات K-means Cluster Analysis وكذلك اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent sample T-Test في التحقق من مدى صحة الفرض الخامس، وذلك بواسطة البرنامج الإحصائي (IBM Corp., 2013) SPSS Version 22.

نتائج البحث وتفسيراتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيراتها:

نص الفرض الأول للبحث الحالي على "توجد فروق دالة إحصائياً في نسب شيوع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا ولا تختلف هذه الانفعالات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحديد درجة القطع الفاصلة بين المستوى المرتفع والمستوى العادي في كل انفعال من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بأنها (عدد العبارات×٣.٤) حيث تمثل الدرجة ٣.٤ الحد الأدنى لفئة الاستجابة "تنطبق" (تمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من ٣.٤ إلى ٤.٢ بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل)، وتم تحديد عدد الطلاب المرتفعين في كل انفعال من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لتحديد نسبة شيوع كل انفعال لدى طلاب عينة الدراسة، وتم بعد ذلك المقارنة بين نسب شيوع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة باستخدام معادلة دلالة الفروق بين النسب المستقلة فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٠):

جدول (١٠): نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب عينة الدراسة ودلالة الفروق بين تلك النسب

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	الشيوع			الاستمتاع (٥٠.٧٤%)	الخجل (٢٣.٧٠%)	الغضب (٢٤.٨١%)	الفخر (٨٢.٥٩%)	القلق (٢٨.١٥%)	الملل (١٩.٤٤%)
	درجة القطع	العدد	النسبة						
الاستمتاع	١٣.٦	٢٧٤	٥٠.٧٤%						
الخجل	٣٠.٦	١٢٨	٢٣.٧٠%	٩.٥٧٤**					
الغضب	١٧	١٣٤	٢٤.٨١%	٩.١٢٠**	٠.٤٢٦				
الفخر	١٧	٤٤٦	٨٢.٥٩%	١١.٧٩٥**	٢٤.٠١٩**	٢٣.٣٦١**			
القلق	١٧	١٥٢	٢٨.١٥%	٧.٨٠٦**	١.٦٧١	١.٢٤٥	٢١.٥٠٥**		
الملل	٣٤	١٠٥	١٩.٤٤%	١١.٤٠٧**	١.٧٠٤	٢.١٣٠*	٢٦.٧٧٥**	٣.٣٧٩**	
اليأس	١٣.٦	٣٨	٧.٠٤%	١٨.٠٨**	٧.٨٠١**	٨.٢٢٦**	٣٨.٣٨١**	٩.٤٨١**	٦.١١٥**

يتضح من جدول (١٠) أن:

- انفعال الفخر كان أعلى الانفعالات شيوعاً لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين نسبة انتشار انفعال الفخر ونسب انتشار باقي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، يليه انفعال الاستمتاع والذي كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين نسبة انتشاره وبين نسب انتشار باقي الانفعالات.
- يمكن اعتبار انفعالات القلق والغضب والخجل على الترتيب انفعالات من الدرجة الثانية من حيث نسبة الانتشار، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين نسب انتشار هذه الانفعالات وانفعالي الملل واليأس، يليهم انفعال الملل والذي كانت الفروق بين نسبة انتشاره ونسبة انتشار انفعال اليأس فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يؤكد أن انفعال اليأس أقل الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من حيث نسبة الانتشار.

وللكشف عن دلالة الفروق في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المختلفة لدى الطلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢)، وقبل عرض نتائجه يعرض جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب المعلمين المشاركين في الدراسة على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

جدول (١١): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) للانفعالات التحصيلية وفقاً للنوع والتخصص

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	التخصص	النوع				العينة ككل	
		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
الاستمتاع	أدبي	١٣.٩١٩	٢.٩٧٧	١٣.١٥٤	٣.١٥١	١٣.٢٩٨	٣.١٢٩

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	التخصص	النوع				العينة ككل	
		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
	علمي	١٣.٢٠٠	٢.٩٩٨	١٣.٥٠٦	٢.٨٦٥	١٣.٤٥٥	٢.٨٨٢
	العينة ككل	١٣.٦٥٩	٢.٩٨٩	١٣.٢٩٤	٣.٠٤٢	١٣.٣٥٩	٣.٠٣٣
الخجل	أدبي	٢٤.٣٧١	٧.٩٢٠	٢٥.٩١٠	٧.٠٧٣	٢٥.٦٢٠	٧.٢٥٣
	علمي	٢٣.٧١٤	٥.٤٦٤	٢٤.٦٤٨	٧.١٧٥	٢٤.٤٩٣	٦.٩١٨
	العينة ككل	٢٤.١٣٤	٧.١٠٩	٢٥.٤٠٩	٧.١٣٣	٢٥.١٧٩	٧.١٣٩
الغضب	أدبي	١٤.٠٨١	٣.٤١٣	١٤.٠٠٨	٣.٣٠١	١٤.٠٢١	٣.٣١٧
	علمي	١٣.١١٤	٣.٤٩٦	١٣.٧٣٩	٣.٤٠١	١٣.٦٣٥	٣.٤١٦
	العينة ككل	١٣.٧٣٢	٣.٤٥٧	١٣.٩٠١	٣.٣٣٩	١٣.٨٧٠	٣.٣٦٨
الفخر	أدبي	١٩.٠٤٨	٣.١٧٥	١٩.٢٤٧	٢.٩٧٥	١٩.٢٠٩	٣.٠٠٩
	علمي	١٨.٢٥٧	٢.٦٩٤	١٩.٠٩٧	٢.٧٣٥	١٨.٩٥٧	٢.٧٤٠
	العينة ككل	١٨.٧٦٣	٣.٠١٩	١٩.١٨٧	٢.٨٧٩	١٩.١١١	٢.٩٠٧
القلق	أدبي	١٤.٧٥٨	٣.٨٧٨	١٥.٢٣٢	٣.٧١٢	١٥.١٤٣	٣.٧٤٣
	علمي	١٣.٣١٤	٢.٧٣١	١٤.١٦٥	٢.٩٠٠	١٤.٠٢٤	٢.٨٨٤
	العينة ككل	١٤.٢٣٧	٣.٥٦١	١٤.٨٠٨	٣.٤٤٩	١٤.٧٠٦	٣.٤٧٣
الملل	أدبي	٢٦.٧٩٠	٨.٥٢٢	٢٦.٠٧١	٧.٧٩٢	٢٦.٢٠٧	٧.٩٢٦
	علمي	٢٤.٣١٤	٦.٩٦٩	٢٥.٢٣٣	٧.٧٧٢	٢٥.٠٨١	٧.٦٣٧
	العينة ككل	٢٥.٨٩٧	٨.٠٤٩	٢٥.٧٣٨	٧.٧٨٦	٢٥.٧٦٧	٧.٨٢٧
اليأس	أدبي	٩.٣٧١	٢.٨١٨	٩.٥٤٣	٢.٦٢٢	٩.٥١١	٢.٦٥٦
	علمي	٩.٧٤٣	٣.٢٨٤	٩.٥٧٤	٢.٨٤٤	٩.٦٠٢	٢.٩١٣

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	التخصص	النوع				العينة ككل	
		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
	العينة ككل	٩.٥٠٥	٢.٩٨٣	٩.٥٥٥	٢.٧٠٩	٩.٥٤٦	٢.٧٥٧

ويوضح جدول (١٢) نتائج استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢) كالتالي

جدول (١٢): دلالة الفروق في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في ضوء النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
الاستمتاع	النوع	٣.٩١١	١	٣.٩١١	٠.٤٢٦	لا يوجد
	التخصص	٢.٤٩١	١	٢.٤٩١	٠.٢٧١	لا يوجد
	النوع×التخصص	٢١.٢١٠	١	٢١.٢٠	٢.٣٠٩	لا يوجد
	الخطأ	٤٩٢٢.٨٩٥	٥٣٦	٩.١٨٥		
الخجل	النوع	١١٢.٩٤٩	١	١١٢.٩٤٩	٢.٢٢٩	لا يوجد
	التخصص	٦٨.٠٤٠	١	٦٨.٠٤٠	١.٣٤٣	لا يوجد
	النوع×التخصص	٦.٧٧٨	١	٦.٧٧٨	٠.١٣٤	لا يوجد
	الخطأ	٢٧١٥٩.٦١٢	٥٣٦	٥٠.٦٧١		
الغضب	النوع	٥.٦١٣	١	٥.٦١٣	٠.٤٩٧	لا يوجد
	التخصص	٢٨.١٨٨	١	٢٨.١٨٨	٢.٤٩٨	لا يوجد

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
	النوع×التخصص	٨.٩٨٨	١	٨.٩٨٨	٠.٧٩٧	لا يوجد
	الخطأ	٦٠.٤٨.١٠٢	٥٣٦	١١.٢٨٤		
الفخر	النوع	١٩.٩١٥	١	١٩.٩١٥	٢.٣٥٩	لا يوجد
	التخصص	١٦.٣٨٩	١	١٦.٣٨٩	١.٩٤١	لا يوجد
	النوع×التخصص	٧.٥٨٣	١	٧.٥٨٣	٠.٨٩٨	لا يوجد
	الخطأ	٤٥٢٤.٥٨٤	٥٣٦	٨.٤٤١		
القلق	النوع	٣٢.٤١٧	١	٣٢.٤١٧	٢.٧٥٤	لا يوجد
	التخصص	١١٦.٥٠٦	١	١١٦.٥٠٦	**٩.٨٩٩	٠.٠٢
	النوع×التخصص	٢.٦١٧	١	٢.٦١٧	٠.٢٢٢	لا يوجد
	الخطأ	٦٣٠٨.٧٣٨	٥٣٦	١١.٧٧٠		
الملل	النوع	٠.٧٣٥	١	٠.٧٣٥	٠.٠١٢	لا يوجد
	التخصص	٢٠٢.٩٣٢	١	٢٠٢.٩٣٢	٣.٣١٦	لا يوجد
	النوع×التخصص	٤٩.٥٥٩	١	٤٩٣.٥٥٩	٠.٨١٠	لا يوجد
	الخطأ	٣٢٨٠٢.٩١٤	٥٣٦	٦١.١٩٩		
اليأس	النوع	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠٠	لا يوجد
	التخصص	٢.٩٩٦	١	٢.٩٩٦	٠.٣٩٢	لا يوجد
	النوع×التخصص	٢.١٤٩	١	٢.١٤٩	٠.٢٨١	لا

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
						يوجد
	الخطأ	٤٠٩٤.٤٤٨	٥٣٦	٧.٦٣٩		

يتضح من جدول (١٢) أنه:

- **بالنسبة لتأثير النوع:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل راجعة لاختلاف النوع لدى الطلاب عينة الدراسة.
- **بالنسبة لتأثير التخصص:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل راجعة لاختلاف التخصص لدى الطلاب عينة الدراسة، ما عدا انفعال القلق فقد كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وكانت الفروق لصالح التخصصات الأدبية (متوسط= ١٥.١٤٣)، بمعنى أن التخصصات العلمية (متوسط =١٤.٠٢٤) أقل في انفعال القلق من التخصصات الأدبية.
- بالنسبة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص: لا توجد فروق دالة إحصائياً في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل راجعة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص لدى الطلاب عينة الدراسة.

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

أما زيادة انفعال القلق لدى طلاب التخصصات الأدبية عنه لدى طلاب التخصصات العلمية فمرجعية هذا الاختلاف قد تتمثل في طبيعة التخصص، ففي التخصصات العلمية يتزايد الاهتمام بالمحاضرات العملية في السنوات الأخيرة ويتحدد نجاح الفرد أو فشله في ضوء الأنشطة العلمية داخل المعمل، وهنا تكون نتائج التعلم محددة تماماً ومعايير الحكم على الكفاءة واضحة في ذهن الطالب، بعكس طلاب التخصصات الأدبية التي تعتمد فيها معايير الكفاءة على انطباعات القائم بالتدريس وتكون فيها المعايير غير محددة بدرجة كبيرة والذي يزيد معه مستوى القلق نوعاً ما؛ فمن أهم افتراضات نظرية القيمة–الضبط ما يشير إليه Pekrun (2006, 325) وكذلك Pekrun (2017, 219) من أن خصائص بيئة التعلم وما تحمله من معلومات عن إمكانية الضبط الذاتي لنواتج التعلم وقيمة مهام التعلم التي يتعرض لها الطالب تمثل محددات للانفعالات التحصيلية، ومن أهم مكونات بيئة التعلم المسئولة عن ذلك جودة التدريس ودعم الاستقلالية وبنية الهدف وتوقعات الآخرين عن إنجاز الطالب، ومعنى التعلم السائد في البيئة الثقافية ونظم التقويم والامتحانات والبيئة الاجتماعية، فلتلك المتغيرات دور كبير في تحديد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وفي حالة تشابه تلك الظروف بالنسبة لجميع المتعلمين يمكن تفسير عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث وبين التخصصات العلمية والأدبية في معظم الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Brondino et al. (2014) والتي أكدت نتائجها أن الفخر والاستمتاع من أعلى الانفعالات انتشاراً بين طلاب الجامعة الإيطاليين بينما انفعالات اليأس والخجل والغضب من أقلها شيوعاً؛ كذلك تتشابه مع نتائج دراسة Putwain et al. (2013) والتي أكدت أن الفخر، والاستمتاع، والأمل، على الترتيب من أعلى الانفعالات شيوعاً لدى طلاب الجامعة بينما انفعالات الغضب، واليأس، والملل، على الترتيب من أقلها شيوعاً لديهم؛ كذلك تتفق مع نتائج دراسة ريم عبدالرحمن العيسي (٢٠١٧)

والتي أكدت أن انفعالات الفخر والاستمتاع من أكثر الانفعالات الشائعة لدى طالبات المرحلة الثانوية وأقلها شيوعاً اليأس والخجل والقلق.

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

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

ثانياً: نتائج الفرض الثاني وتفسيراتها:

نص الفرض الثاني للبحث الحالي على "توجد فروق دالة إحصائياً في نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز المختلفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا، ولا تختلف هذه التوجهات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحديد درجة القطع الفاصلة بين المستوى المرتفع والمستوى العادي في كل هدف من أهداف الإنجاز بأنها (٥×٣.٤ = ١٧) حيث إن كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز يتضمن ٥ عبارات، والدرجة ٣.٤ تمثل الحد الأدنى

لفئة الاستجابة "تنطبق" (تمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من ٣.٤ إلى ٤.٢ بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل) وتم تحديد عدد الطلاب في كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز لتحديد نسبة شيوع كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب عينة الدراسة، وتم بعد ذلك المقارنة بين نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز باستخدام معادلة دلالة الفروق بين النسب المستقلة فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٣):

جدول (١٣): نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب عينة الدراسة ودلالة الفروق بين تلك النسب

توجهات أهداف الإنجاز	الشيوع		مهمة/ إقدام (٦٩.٨١%)	آخرين/ إقدام (١٥.١٦%)	ذات/ إقدام (٦٥.٥٦%)	مهمة/ إحجام (٣٥.٧٤%)	آخرين/ إحجام (٥٨.١٥%)
	العدد	النسبة					
مهمة/ إقدام	٣٧٧	٦٩.٨١%					
آخرين/ إقدام	٨٢	١٥.١٦%	٢١.٧٩٩**				
ذات/ إقدام	٣٥٤	٦٥.٥٦%	١.٤٩٥	١٩.٦٧٣**			
مهمة/ إحجام	١٩٣	٣٥.٧٤%	١١.٩٢٩**	٧.٩٨٩**	١٠.٢٦٨**		
آخرين/ إحجام	٣١٤	٥٨.١٥%	٤.٠٢١**	١٦.٣٧٩**	٢.٥١٤*	٧.٥٧٢**	
ذات/إحجام	٢١٤	٣٩.٦٣%	١٠.٤٥٥**	٩.٣٧٥**	٨.٨٣٦**	١.٣٢٠	٦.١٩٥**

يتضح من جدول (١٣) أن:

- توجهات أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلاب عينة الدراسة هي توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة يليها أهداف الإقدام المعتمدة على الذات، حيث كانت هناك

فروق دالة إحصائياً بين هذين النمطين من التوجهات وبين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة، وجاء في الترتيب الثالث من حيث الشيوع أهداف الإحجام المعتمدة على الآخرين حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين نسبة شيوع توجهات أهداف الإحجام المعتمدة على الآخرين وتوجهات أهداف الأقدام المعتمدة على الآخرين، وأهداف الإحجام المعتمدة على المهمة وأهداف الإحجام المعتمدة على الذات، ويمكن اعتبار توجهات أهداف الإحجام المعتمدة على الذات وتوجهات أهداف الإحجام المعتمدة على المهمة أهداف من الدرجة الثانية من حيث نسبة الشيوع حيث تفوقت هذه التوجهات على أهداف توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على الآخرين بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وبالتالي تكون توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على الآخرين هي أقل التوجهات من حيث نسبة الشيوع لدى طلاب عينة الدراسة، ومن هنا يمكن القول أن النتائج تدعم قبول هذا الجزء من الفرض.

وللكشف عن دلالة الفروق في توجهات أهداف الإنجاز المختلفة لدى الطلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢)، وقبل عرض نتائجه يعرض جدول (١٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب المعلمين المشاركين في الدراسة على مقياس توجهات الإنجاز في إطار النموذج السداسي وفقاً للنوع والتخصص:

جدول (١٤): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لتوجهات أهداف الإنجاز وفقاً للنوع والتخصص

توجهات الأهداف	التخصص	النوع				العينة ككل	
		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
مهمة/ إقدام	أدبي	١٩.٨٠٧	٢.٩٣٦	٢٠.٠٠٠	٢.٩٠٨	١٩.٩٦٤	٢.٩١٠
	علمي	١٨.٦٨٦	٣.١٢٣	١٩.٨١٣	٣.١٥٤	١٩.٦٢٦	٣.١٦٩
	العينة ككل	١٩.٤٠٢	٣.٠٣٧	١٩.٩٢٦	٣.٠٠٦	١٩.٨٣٢	٣.٠١٦
آخرين/ إقدام	أدبي	١٣.٦٦١	٣.٣٥٣	١٣.١٦٩	٣.٢٦١	١٣.٢٦١	٣.٢٧٩
	علمي	١٣.٠٥٧	٢.٩١٩	١٣.٥٧٤	٢.٩٤٠	١٣.٤٨٨	٢.٩٣٦
	العينة ككل	١٣.٤٤٣	٣.٢٠١	١٣.٣٢٩	٣.١٤١	١٣.٣٥٠	٣.١٤٩
ذات/ إقدام	أدبي	١٨.٨٥٥	٣.٧٠٦	١٩.٧٢٣	٣.٤٥٥	١٩.٥٥٩	٣.٤٣٥
	علمي	١٩.٢٨٦	٣.١٩٥	١٩.٩٧٧	٣.٢٦٤	١٩.٨٦٣	٢.٥٥
	العينة ككل	١٩.٠١٠	٣.٥١٩	١٩.٨٢٤	٣.٣١٧	١٩.٦٧٨	٣.٣٦٦
مهمة/ إحجام	أدبي	١٥.٨٣٩	٤.٥٧٤	١٦.٨٠٩	٤.٩٣	١٦.٦٢٦	٤.١٩٨
	علمي	١٧.٠٨٦	٤.٣٧٥	١٦.٤٠٣	٣.٨٦٢	١٦.٥١٧	٣.٩٤٩
	العينة ككل	١٦.٢٨٩	٤.٥٢١	١٦.٦٤٨	٤.٠٠٤	١٦.٥٨٣	٤.٠٩٩

توجهات الأهداف	التخصص	النوع				العينة ككل	
		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
آخرين/ إحجام	أدبي	١٧.٠٨١	٣.٨٠٤	١٦.٦٨٢	٣.٣٦١	١٦.٧٥٧	٣.٤٤٦
	علمي	١٧.٠٢٩	٢.٧٠٦	١٦.٤٢١	٣.١٦٣	١٦.٥٢١	٣.٠٩٤
	العينة ككل	١٧.٠٦٢	٣.٤٣٣	١٦.٥٧٨	٣.٢٨٢	١٦.٦٦٥	٣.٣١٢
ذات/ إحجام	أدبي	١٨.٤٠٣	٦.٧٣٧	١٧.٧٣٤	٤.١٩٣	١٧.٨٦٠	٤.٧٧١
	علمي	١٧.٩٤٣	٣.٧٧٣	١٧.٢١٦	٣.٩٤٨	١٧.٣٣٧	٣.٩٢٠
	العينة ككل	١٨.٢٣٧	٥.٨٢٥	١٧.٥٢٨	٤.١٠١	١٧.٦٥٦	٤.٤٦٢

ويوضح جدول (١٥) نتائج استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢) كالتالي:

جدول (١٥): دلالة الفروق في توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما

توجهات الأهداف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
مهمة/ إقدام	النوع	٣٢.٢٠٧	١	٣٢.٢٠٧	٣.٥٦١	لا يوجد
	التخصص	٣١.٦١٩	١	٣١.٦١٩	٣.٤٩٦	لا يوجد
	النوع×التخصص	١٦.٠٩٠	١	١٦.٠٩٠	١.٧٧٩	لا يوجد
	الخطأ	٤٨٤٨.٠٣٣	٥٣٦	٩.٠٤٥		
آخرين/إقدام	النوع	٠.٠١١	١	٠.٠١١	٠.٠٠١	لا يوجد
	التخصص	٠.٧٣٠	١	٠.٧٣٠	٠.٠٧٤	لا يوجد
	النوع×التخصص	١٨.٨٢٧	١	١٨.٨٢٧	١.٨٩٧	لا يوجد
	الخطأ	٥٣١٨.٢٢٨	٥٣٦	٩.٩٢٢		

توجهات الأهداف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
ذات/ إقدام	النوع	٤٤.٩٣٥	١	٤٤.٩٣٥	٣.٩٨٦*	٠.٠١
	التخصص	٨.٦٧٧	١	٨.٦٧٧	٠.٣٦١	لا يوجد
	النوع×التخصص	٠.٥٧٥	١	٠.٥٧٥	٠.٨٢١	لا يوجد
	الخطأ	٦٠٤٢.٢٣٦	٥٣٦	١١.٢٧٣		
مهمة/إحجام	النوع	١.٥٣٢	١	١.٥٣٢	٠.٠٩١	لا يوجد
	التخصص	١٣.٠٨٠	١	١٣.٠٨٠	٠.٧٧٩	لا يوجد
	النوع×التخصص	٥٠.٤٥٥	١	٥٠.٤٥٥	٣.٠٠٧	لا يوجد
	الخطأ	٨٩٩٤.٧٤٦	٥٣٦	١٦.٧٨١		
آخرين/إحجام	النوع	١٨.٧٣٩	١	١٨.٧٣٩	١.٧٠٦	لا يوجد
	التخصص	١.٨١٣	١	١.٨١٣	٠.١٦٥	لا يوجد
	النوع×التخصص	٠.٨٠٨	١	٠.٨٠٨	٠.٠٧٤	لا يوجد
	الخطأ	٥٨٨٦.٣٩٥	٥٣٦	١٠.٩٨٢		
ذات/إحجام	النوع	٣٦.٠٠٩	١	٣٦.٠٠٩	١.٨١١	لا يوجد
	التخصص	١٧.٦٩١	١	١٧.٦٩١	٠.٨٩٠	لا يوجد
	النوع×التخصص	٠.٠٦٢	١	٠.٠٦٢	٠.٠٠٣	لا يوجد
	الخطأ	١٠٦٥٦.٧٢٠	٥٣٦	١٩.٨٨٢		

يتضح من جدول (١٥) أنه:

- **بالنسبة لتأثير النوع:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في توجهات أهداف الإنجاز راجعة لاختلاف النوع لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة ما عدا توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على الذات فقد كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ والفروق لصالح الإناث، وكان حجم التأثير ضعيف.

- **بالنسبة لتأثير التخصص:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في توجهات أهداف الإنجاز راجعة لاختلاف التخصص لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة.
- **بالنسبة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في توجهات أهداف الإنجاز راجعة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة، ومن هنا يمكن القول أن النتائج تدعم قبول هذا الجزء من الفرض، عدا في أهداف ذات/إقدام.

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

وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع نتائج الدراسات التي تناولت شيوع أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي فدراسة Kadioglu and Uzuntiryaki-Kondakci (2014) أكدت نتائجها أن أهداف الإتقان إقدام (مهمة/إقدام، ذات/إقدام في النموذج السداسي) هي أكثر توجهات أهداف الإنجاز شيوعاً لدى الطلاب الأتراك في المدى العمري من ١٤ إلى ١٧ سنة بينما أهداف الإتقان الإحجامية (مهمة/ إحجام، ذات/إحجام في النموذج السداسي) هي أقل الأهداف شيوعاً؛ وكذلك تتشابه مع نتائج دراسة Liu et al. (2009) والتي أكدت على أن أهداف الإتقان الإقدامية في إطار النموذج الرباعي هي أكثر الأهداف شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية يليها أهداف الأداء الإحجامية (آخرين/إحجام).

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

وتتشابه النتائج الحالية فيما يتعلق بأهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلاب الجامعة مع دراسة Brondino et al. (2014) والتي تمت على طلاب الجامعة الإيطاليين حيث كانت أهداف مهمة/إقدام وأهداف ذات/إقدام من أكثر الأهداف شيوعاً وأهداف ذات/إحجام وأهداف آخرين/إقدام من أقل الأهداف شيوعاً بين الطلاب؛ كذلك تتشابه مع نتائج دراسة Yang et al. (2016) والتي أكدت على أن أهداف مهمة/إقدام أكثر الأهداف شيوعاً وأن أهداف آخرين/إقدام تعد أقل الأهداف شيوعاً لدى الطلاب في مقررات التعلم عن بعد.

وعدم اختلاف توجهات أهداف الإنجاز باختلاف التخصص الدراسي والنوع (ذكور، إناث) ماعدا أهداف ذات/ إقدام فكانت الفروق فيه ضعيفة ولصالح الإناث يمكن تفسيره في ضوء عدم اختلاف المتغيرات المؤثرة في بيئة التعلم؛ فالطلاب والطالبات وفي ضوء مبدأ المساواة يتعلمون في نفس بيئة التعلم وفي ظروف متطابقة تقريباً خاصة وأن الطلاب عينة

الدراسة الحالية ينتمون إلى كلية واحدة، وهو ما يتفق مع تأكيد (Theis & Fisher, 2017, 176) بأن المتغيرات الشخصية والبيئية هي التي تقود لاختلافات في توجهات أهداف الإنجاز، بينما يعنى تفوق الإناث على الذكور في أهداف ذات/ إقدام أن الإناث أكثر توجهاً نحو تطوير الذات واكتساب مهارات جديدة من الذكور وهو ما قد يرجع لمحاولة الإناث لإثبات الذات.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Neumeister et al. (2015) والتي أكدت على عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي لدى طلاب الجامعة، ومع نتائج دراستي (Wu, 2012; Mascret et al., 2015) والتي أكدت على عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي؛ ومع نتائج دراسة Wang et al. (2017) والتي أكدت على عدم اختلاف بنية توجهات أهداف الإنجاز باختلاف النوع ونوع النشاط الرياضي كتخصص؛ بينما تختلف مع نتائج دراسة Liu et al. (2009) والتي أكدت دلالة الفروق بين الذكور والإناث في أهداف الأداء الإقدامية في إطار النموذج الرباعي لصالح الذكور، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في أهداف الإقدام/ آخرين في إطار النموذج السداسي في الدراسة الحالية.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيراتها:

نص الفرض الثالث للبحث الحالي على "لا يمتلك الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا مستوى عال من مهارات التفكير الاستراتيجي، ولا تختلف هذه المهارات باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمقارنة متوسط درجات عينة مع متوسط فرضي وذلك للتعرف على مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه حاصل ضرب عدد عبارات البعد في الحد الأدنى لفئة الاستجابة "تنطبق" (تمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من ٣.٤ إلى ٤.٢ بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل) فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٦):

جدول (١٦): مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى طلاب كلية التربية بقنا (درجة الحرية ٥٣٩)

التفكير الاستراتيجي	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها
التفكير المنظومي	٤٤.٢٠٠	٤٨.٤٨٢	٦.٠١٦	١٦.٥٣٨**
التأمل	٣٧.٤٠٠	٤١.١٣٣	٤.٨٣٧	١٧.٩٣٦**
استشراف المستقبل	٣٤.٠٠٠	٣٨.٣٢٢	٥.٠٧٨	١٩.٧٧٨**
الدرجة الكلية	١١٥.٦٠٠	١٢٧.٩٣٧	١٤.٠٩١	٢٠.٣٤٥**

يتضح من جدول (١٦) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين المتوسط التجريبي للتفكير الاستراتيجي ومهاراته الفرعية والمتوسط الفرضي لدى الطلاب عينة الدراسة، والفروق لصالح المتوسط التجريبي.

والنتائج السابقة تؤكد على أن للتفكير الاستراتيجي لدى طلاب كلية التربية بقنا مستوى مرتفع، مما يؤكد رفض الجزء الأول من هذا الفرض وقبول الفرض البديل.

وللكشف عن دلالة الفروق في التفكير الاستراتيجي ومهاراته الفرعية لدى الطلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢)، وقبل عرض نتائجه يعرض جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب المعلمين المشاركين في الدراسة على مقياس التفكير الاستراتيجي وفقاً للنوع والتخصص:

جدول (١٧): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) للتفكير الاستراتيجي ومهاراته الفرعية وفقاً للنوع والتخصص

التفكير	التخصص	النوع		العينة ككل

الاستراتيجي		ذكور		إناث			
		م	ع	م	ع	م	ع
التفكير المنظومي	أدبي	٤٩.٥٩٧	٥.٢٨١	٤٨.٣٧١	٦.٠٥٧	٤٨.٦٠٢	٥.٩٣١
	علمي	٤٨.٠٢٩	٥.١١٣	٤٨.٣٤٧	٦.٣٥٥	٤٨.٢٩٤	٦.١٥٧
	العينة ككل	٤٩.٠٣١	٥.٢٤٩	٤٨.٣٦١	٦.١٧٠	٤٨.٤٨٢	٦.٠١٦
التأمل	أدبي	٤٢.٠٤٨	٤.٦٢٥	٤١.١١٩	٥.٠٠٩	٤١.٢٩٥	٤.٩٤٦
	علمي	٤٠.٢٨٦	٣.٣٧٤	٤١.٠٠٠	٤.٨٧٧	٤٠.٨٨٢	٤.٦٦٢
	العينة ككل	٤١.٤١٢	٤.٢٨٤	٤١.٠٧٢	٤.٩٥٢	٤١.١٣٣	٤.٨٣٧
استشراف المستقبل	أدبي	٣٨.٩٥٢	٥.١٥٨	٣٨.٥٠٦	٥.٢٢٣	٣٨.٥٨٩	٥.٢٠٦
	علمي	٣٧.٣٧١	٥.٠١٢	٣٨.٠١١	٤.٨٣١	٣٧.٩٠٥	٤.٨٥٥
	العينة ككل	٣٨.٣٨١	٥.١٣٧	٣٨.٣٠٩	٥.٠٧١	٣٨.٣٢٢	٥.٠٧٨
الدرجة الكلية	أدبي	١٣٠.٥٩٧	١٢.٧٩٤	١٢٧.٩٩٦	١٤.٤٢٨	١٢٨.٤٨٦	١٤.١٥٣
	علمي	١٢٥.٦٨٦	١١.٣٣٦	١٢٧.٣٥٨	١٤.٤٦٧	١٢٧.٠٨١	١٣.٩٨٦
	العينة ككل	١٢٨.٨٢٥	١٢.٤٥٦	١٢٧.٧٤٣	١٤.٤٣٠	١٢٧.٩٣٤	١٤.٠٩١

ويوضح جدول (١٨) نتائج استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢) كالتالى:

جدول (١٨): دلالة الفروق في التفكير الاستراتيجي ومهاراته الفرعية في ضوء النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما

التفكير الاستراتيجي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
التفكير المنظومي	النوع	١٥.٢٣١	١	١٥.٢٣١	٠.٤٢٠	لا يوجد
	التخصص	٤٦.٨٤٧	١	٤٦.٨٤٧	١.٢٩٣	لا يوجد
	النوع×التخصص	٤٤.٠٤٣	١	٤٤.٠٤٣	١.٢١٦	لا يوجد
	الخطأ	١٩٤١٨.٠٤١	٥٣٦	٣٦.٢٢٨		
التأمل	النوع	٠.٨٤٨	١	٠.٨٤٨	٠.٠٣٦	لا يوجد

التفكير الاستراتيجي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
	التخصص	٦٥.٤٧٣	١	٦٥.٤٧٣	٢.٨٠١	لا يوجد
	النوع×التخصص	٤٩.٨٦١	١	٤٩.٨٦١	٢.١٣٣	لا يوجد
	الخطأ	١٢٥٣٠.١٦٢	٥٣٦	٢٣.٣٧٧		
استشراف المستقبل	النوع	٠.٦٩٥	١	٠.٦٩٥	٠.٠٢٧	لا يوجد
	التخصص	٧٩.٥٠٣	١	٧٩.٥٠٣	٣.٠٨٤	لا يوجد
	النوع×التخصص	٢١.٧٨٦	١	٢١.٧٨٦	٠.٨٤٥	لا يوجد
	الخطأ	١٣٨١٧.٧٤٥	٥٣٦	٢٥.٧٧٩		
الدرجة الكلية	النوع	١٥.٩٢٠	١	١٥.٩٢٠	٠.٠٨٠	لا يوجد
	التخصص	٥٦٨.٩٤١	١	٥٦٨.٩٤١	٢.٨٦٧	لا يوجد
	النوع×التخصص	٣٣٧.٢٨٦	١	٣٣٧.٢٨٦	١.٧٠٠	لا يوجد
	الخطأ	١٠٦٣٥١.٩٠٧	٥٣٦	١٩٨.٤١٨		

يتضح من جدول (١٨) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير الاستراتيجي ومهاراته الفرعية لدى الطلاب عينة الدراسة ترجع لاختلاف النوع أو التخصص أو التفاعلات المشتركة بينهما.

ويمكن تفسير امتلاك الطلاب المعلمين عينة البحث الحالي لمستوى عال من التفكير الاستراتيجي ومهاراته الفرعية وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً سواء في النوع أو التخصص لدى الطلاب المعلمين عينة البحث الحالي في الفهم الدقيق للمهارات الفرعية للتفكير الاستراتيجي فممارسات التدريس المتبعة مع الطلاب وخاصة أنهم من كلية واحدة كما تم ذكره

مسبقاً تدعمهم في النظر للمشكلات التي تواجههم بصورة كلية أثناء محاولة حلها وذلك ما تنطوي عليه مهارات التفكير المنظومي التي تُعد أحد أهم مهارات التفكير الاستراتيجي، أما بالنسبة لمهارة التأمل فارتفاع مستوى الطلاب والطالبات فيها وكذلك عدم وجود الفروق ربما يرجع أيضاً أنه يتم تدريبهم على الفهم العميق لما يواجههم من مشكلات صفية ولا صفية وكذلك التأني أثناء اتخاذ قرار بشأنها وخاصة أثناء اجتماعات التربية العملية، وفيما يتعلق باستشراف المستقبل كأحد مكونات التفكير الاستراتيجي فمعظم الطلاب والطالبات في الجامعة وخاصة طلاب وطالبات الفرقة الرابعة يتعلمون كيفية التخطيط الدقيق لمستقبلهم بعد التخرج وكذلك يحاولوا وضع رؤية موضوعية لمستقبلهم نتيجة حث بعض أعضاء هيئة التدريس لهم على ذلك مما جعل هذا التخطيط وهذه الرؤية جزء أصيل من تفكيرهم وهذا ما أدى إلى ارتفاع مهارة استشراف المستقبل عندهم، ونظراً لأن الفرص متاحة أمام الذكور والإناث بمختلف تخصصاتهم العلمية فلا توجد فروق دالة بينهم.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Pisapia et al. (2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة، كما تتفق معها أيضاً في ارتفاع مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي مع تقدم العمر وهو ما حدث مع الطلاب والطالبات عينة البحث حيث أنهم من طلاب الفرقة الرابعة؛ وتختلف النتائج مع نتائج دراسة Jelenc et al. (2016) التي أشارت إلى أن الإناث تفوقن على الذكور في معظم مهارات التفكير الاستراتيجي.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيراتها:

نص الفرض الرابع للبحث الحالي على "يمكن التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي لديهم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم في البداية التأكد من علاقة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (١٩):

جدول (١٩): علاقة توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل

المتغيرات		الاستمتاع	الخجل	الغضب	الفخر	القلق	الملل	اليأس
توجهات أهداف الإنجاز	أهداف مهمة/إقدام	.٣٩٢**	-.٢٤٢**	-.١٥٦**	.٤١٠**	-.١٤٦**	-.٣٢٢**	-.٣٥٥**
	أهداف آخرين/إقدام	.٣٧٢**	-.٢٠٥**	-.١٢١**	.٣١١**	-.٠٩٨*	-.٢٣٤**	-.٢٥١**
	أهداف ذات/إقدام	.٤١٦**	-.٢٤٥**	-.١٩١**	.٤٣٩**	-.١٥٥**	-.٣٧٩**	-.٣٧٤**
	أهداف مهمة/إحجام	-.٢٣٨**	.٣٤٥**	.١٦١**	-.١٨٣**	.٤٧٠**	.١٣٢**	.٢٢٦**
	أهداف آخرين/إحجام	-.٢٣١**	.١٦٣**	.١٠٠*	-.١٢٨**	.٠٩٨*	.١٣٣**	.١٤٤**
	أهداف ذات/إحجام	-.١٩٨**	.١٦٩**	.٠٥٣	-.٢٢١	.٠٦٨	.٢٠٨**	.٢٢٧**
التفكير	التفكير المنظومي	.٣٨٧**	-.٣٠٨**	-.٢٠٠**	.٢٨١**	-.٢٤٧**	-.٣٤٣**	-.٣٩٨**
	التأمل	.٣٤٥**	-.٣٠٥**	-.١٦٠**	.٢٨٣**	-.٢٣٣**	-.٣٢٤**	-.٣٥٧**

المتغيرات		الاستمتاع	الخجل	الغضب	الفخر	القلق	الملل	اليأس
	استشراف المستقبل	**٠.٣٤٩	-**٠.٢٥٣	-**٠.١٦٠	**٠.٢٩٦	-**٠.١٦٢	-**٠.٣١٤	-**٠.٣٦٢

يتضح من جدول (١٩) أن:

- توجهات الأهداف الإقدامية ترتبط بعلاقات إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مع انفعالي الاستمتاع بالتعلم والفخر، بينما ترتبط بعلاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مع جميع الانفعالات السلبية (الخجل، الغضب، القلق، الملل، اليأس).
- توجهات الأهداف الإحجامية ترتبط بعلاقات سالبة دالة إحصائياً مع انفعالي الاستمتاع بالتعلم والفخر، بينما ترتبط بعلاقة موجبة دالة إحصائياً مع الانفعالات السلبية (الخجل، الغضب، القلق، الملل، اليأس)، ويلاحظ أن توجهات أهداف ذات/إحجام لا ترتبط بانفعالات الفخر، القلق، الغضب، كذلك يُلاحظ أن علاقات التوجهات الإقدامية بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل أقوى من علاقة التوجهات الإحجامية بها.
- يرتبط التفكير الاستراتيجي (الدرجة الكلية، والمهارات الفرعية) بعلاقات إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مع انفعالي الاستمتاع بالتعلم والفخر، بينما يرتبط بعلاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مع جميع الانفعالات السلبية (الخجل، الغضب، القلق، الملل، اليأس).

ويُلاحظ من خلال معاملات الارتباط المعروضة في جدول (١٩) أن معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز والانفعالات المرتبطة بالتحصيل ضعيفة في غالبيتها،

وهو ما يوحي بأنه قد يكون لتوجهات أهداف الإنجاز تأثيرات غير مباشرة في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وكذلك تؤكد هذه النتائج على بعد القيمة في تصنيف توجهات أهداف الإنجاز (إقدام، إحجام)، ولكن في المقابل لا تؤكد معاملات الارتباط السابقة على التمايز بين الأهداف في ضوء بعد تحديد أو وصف الكفاءة (الذات، المهمة، الآخر) وهو ما يمكن التأكد منه من خلال نتائج تحليل الانحدار المتعدد حيث تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الخطوات المتتابعة *Stepwise* للتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بانفعالات التحصيل ونسب إسهام مهارات التفكير الاستراتيجي وتوجهات أهداف الإنجاز المختلفة في التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٢٠):

المتغيرات	معامل الانحدار	الاستمتاع	الخجل	الغضب	الفخر	القلق	الملل	اليأس
الثابت	B	١.٦٦٣	٢٩.٦٥٨**	١٨.١٧٧**	٨.٥٦٠**	١٢.٥٥٢**	٥٤.٨٢٤**	١٧.٨٦٧**
أهداف مهمة/إقدام	B	٠.٠٩٧*			٠.٢٠٤**			
	Beta	٠.٠٩٧			٠.٢١٢			
	R2Change	٠.٠٠٦ (٥)*			٠.٠٤٠ (٢)**			
أهداف آخرين/ إقدام	B	٠.٢١٢**			٠.١٤٢**		-٠.٢٤٨*	-٠.٠٨١*
	Beta	٠.٢٢٠			٠.١٥٤		-٠.١٠٠	-٠.٠٩٣
	R2Change	٠.٠٦١ (٢)**			٠.٠٢١ (٣)**		٠.٠٠٩ (٣)*	٠.٠١٠ (٤)**
أهداف ذات/إقدام	B	٠.١٧٧**	-٠.٢٢٠*	-٠.١٢٥**	٠.٢٣٤**		-٠.٦٠٤**	-٠.١٣٣**
	Beta	٠.١٩٧	-٠.١٠٤	-٠.١٢٥	٠.٢٧١		-٠.٢٦٠	-٠.١٦٢
	R2Change	٠.١٧٣ (١)**	٠.٠٠٩ (٤)*	٠.٠١٥ (٢)**	٠.١٩٣ (١)**		٠.١٤٤ (١)**	٠.٠٥٦ (٢)**
أهداف	B	-٠.٠٧٦**	٠.٤٧٦**	٠.٠٩١**		٠.٣٦٩**		٠.٠٧٨**

مهمة/إحجام	Beta	-٠.١٠٣	٠.٢٧٤		٠.١١١		٠.٤٣٦		٠.١١٥
	R2Change	(٤) **٠.٠١٢	(١) **٠.١١٩		(٣)**٠.٠١٢		(١)**٠.٢٢١		(٣)**٠.٠١٣
أهداف خرين/إحجام	B		**٠.٢٤٨						
	Beta		٠.١١٥						
	R2Change		(٣) **٠.٠١٧						
أهداف ذات/إحجام	B								*٠.٠٥١
	Beta								٠.٠٨٣
	R2Change								*٠.٠٠٦(٦)
التفكير المنظومي	B	**٠.٠٩٧			**-٠.٠٦٩		**-٠.٠٨٢	**-٠.٢٨٦	**-٠.٠٩٦
	Beta	٠.١٩٣			-٠.١٢٤		-٠.١٤٢	-٠.٢٢٠	-٠.٢٠٩
	R2Change	(٣) **٠.٠٤٩			(١)**٠.٠٤٠		(٢)**٠.٠١٩	(٢)**٠.٠٤٥	(١)**٠.١٥٩
التأمل	B		**-٠.٢٩٦						
	Beta		-٠.٢٠١						
	R2Change		(٢)**٠.٠٥٥						
استشراف المستقبل	B								*-٠.٠٥٧
	Beta								-٠.١٠٤
	R2Change								*٠.٠٠٦(٥)
معامل الارتباط المتعدد R		٠.٥٤٨	٠.٤٤٧		٠.٢٥٨		٠.٥٠٤	٠.٤٩٠	٠.٤٤٤	٠.٥٠٠
معامل التحديد R2		٠.٣٠١	٠.٢٠٠		٠.٠٦٧		٠.٢٥٤	٠.٢٤٠	٠.١٩٧	٠.٢٥٠
قيمة "ف" ودلالتها ودرجات الحرية		**٤٥.٨٩٣ (٥، ٥٣٤)	**٣٣.٣٦٠ (٤، ٥٣٥)		**١٢.٧٥٢ (٣، ٥٣٦)		**٦٠.٧٧٤ (٣، ٥٣٦)	**٨٤.٦٤٢ (٢، ٥٣٧)	**٤٣.٨٨٩ (٣، ٥٣٦)	**٢٩.٥٦٦ (٦، ٥٣٣)

جدول (٢٠): معاملات الانحدار المعيارية Beta وغير المعيارية B ومعاملات الارتباط المتعدد R ومعامل التحديد R^2 والنسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للانفعالات التحصيلية بمعلومية توجهات الأهداف ومهارات التفكير الاستراتيجي

يتضح من جدول (٢٠) أنه:

- **بالنسبة لانفعال الاستمتاع:**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالاستمتاع في أهداف الذات/إقدام وأهداف الأخرين/إقدام والتفكير المنظومي وأهداف المهمة/ إحجام وأهداف المهمة/إقدام، وتسهم أهداف المهمة/إحجام سلبياً في التنبؤ بالاستمتاع، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد

٠.٥٤٨ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٣٠١ وهو ما يعنى ان ٣٠.١% تقريبا من التباين في انفعال الاستمتاع ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ وهو ما يؤكد اهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالاستمتاع، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

الاستمتاع = ١.٦٦٣ + ٠.٠٩٧×أهداف مهمة/ إقدام +٠.٢١٢× أهداف آخرين/إقدام +٠.١٧٧×أهداف ذات/إقدام + ٠.٠٩٧× التفكير المنظومي – ٠.٠٧٦× أهداف مهمة/إحجام

- **بالنسبة لانفعال الخجل:**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالخجل في أهداف المهمة/إحجام والتأمل أهداف الأخرين/إحجام وأهداف الذات/إقدام، وتسهم أهداف الذات/إقدام سلبياً في التنبؤ بالخجل، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠.٤٤٧ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٢٠٠ وهو ما يعنى أن ٢٠% تقريبا من التباين في انفعال الخجل ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالخجل، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

الخجل = ٢٩.٦٥٨ + ٠.٤٧٦×أهداف مهمة/إحجام +٠.٢٤٨×أهداف آخرين/إحجام – ٠.٢٢٠×أهداف ذات/إقدام – ٠.٢٩٦× التأمل

- **بالنسبة لانفعال الغضب:**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالغضب في أهداف الذات/إقدام وأهداف المهمة/إحجام والتفكير المنظومي، وكان إسهام أهداف الذات/إقدام والتفكير المنظومي سلبياً في التنبؤ بالغضب، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠.٢٥٨ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٠٦٧ وهو ما يعنى أن ٦.٧% تقريبا من التباين في انفعال الغضب ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ وهو ما يؤكد اهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالغضب، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

الغضب = ١٨.١٧٧ + ٠.٠٩١×أهداف المهمة / إحجام – ٠.١٢٥× أهداف الذات / إقدام – ٠.٠٦٩× التفكير المنظومي

- بالنسبة لانفعال الفخر:

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالفخر في أهداف الذات/إقدام وأهداف المهمة/إقدام وأهداف الآخرين/إقدام، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠.٥٠٤ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٢٥٤ وهو ما يعنى أن ٢٥.٤% تقريبا من التباين في انفعال الفخر ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالفخر، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

الفخر = ٨.٥٦٠ +٠.٢٣٤×أهداف ذات/إقدام + ٠.٢٠٤×أهداف مهمة/إقدام + ٠.١٤٢× أهداف آخرين/إقدام

- بالنسبة لانفعال القلق:

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالقلق في أهداف المهمة/إحجام وفي التفكير المنظومي، ويسهم التفكير المنظومي سلبياً في التنبؤ بالقلق وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠.٤٩٠ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٢٤٠ وهو ما يعنى أن ٢٤% تقريبا من التباين في انفعال القلق ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ وهو ما يؤكد اهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالقلق، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

القلق = ١٢.٥٥٢ +٠.٣٦٩×أهداف مهمة/إحجام – ٠.٠٨٢×التفكير المنظومي

- بالنسبة لانفعال الملل:

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالملل في أهداف الذات/إقدام والتفكير المنظومي وأهداف الآخرين/إقدام، وتسهم المتغيرات الثلاثة سلبياً في التنبؤ بالملل، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠.٤٤٤ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠.١٩٧ وهو ما يعنى أن ١٩.٧% تقريبا من التباين في انفعال الملل ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ،

وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالملل، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

الملل = ٥٤.٨٢٤ –٠.٦٠٤×أهداف ذات/إقدام –٠.٢٤٨ ×أهداف آخرين/إقدام – ٠.٢٨٦×التفكير المنظومي

– بالنسبة لانفعال اليأس:

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ باليأس في التفكير المنظومي وأهداف الذات/إقدام وأهداف المهمة/إحجام وأهداف الآخرين/إقدام واستشراف المستقبل وإهداف الذات/إحجام، وتسهم أهداف المهمة/إحجام وأهداف الذات/إحجام إيجابياً في التنبؤ باليأس بينما تسهم باقي المتغيرات سلبياً في التنبؤ، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠.٥٠٠ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٢٥ وهو ما يعنى أن ٢٥% تقريبا من التباين في انفعال اليأس ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ وهو ما يؤكد اهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باليأس، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

اليأس = ١٧.٨٦٧+ ٠.٠٧٨ ×أهداف مهمة/إحجام + ٠.٠٥١× أهداف ذات/إحجام –٠.٠٨١ أهداف آخرين/إقدام –٠.١٣٣×أهداف ذات/إقدام–٠.٠٩٦× التفكير المنظومي – ٠.٠٥٧× استشراف المستقبل

وحتى تتضح نتائج هذا الفرض يمكن تلخيص ما تم التوصل إليه في جدول (٢١):

جدول (٢١): ملخص لنتائج التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل من خلال توجهات أهداف الإنجاز والتفكير الاستراتيجي

ج	الاستمتاع	الخجل	الغضب	الفخر	القلق	الملل	اليأس
أهداف مهمة/إقدام	+			+ +			
أهداف آخرين/إقدام	+ +			+		–	–
أهداف ذات/إقدام	+ + +	–	– –	+++		– – –	– – –
أهداف مهمة/إحجام	–	+ + +	+		+ ++		++
أهداف آخرين/إحجام		+					
أهداف ذات/إحجام							+
التفكير المنظومي	+		– – –		– – –	– – –	– – –
التأمل		– – –					
استشراف المستقبل							–

(+++، ++، + إسهامات إيجابية مرتفعة، متوسطة، منخفضة، – – –، – –، – إسهامات سلبية مرتفعة، متوسطة، منخفضة، وتم الحكم على درجة الاسهام وفقاً لمقدار التغير في قيمة التباين المفسر)

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

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

وفي ضوء تأكيد بعض الدراسات Hackel et al. (2016, 78) ; Liu et al. (2009, 90) أن أهداف الأداء الإقدامية (آخرين/إقدام) ترتبط ببعض المتغيرات غير التوافقية كقلق الاختبار وعدم طلب العون الأكاديمي حيث تتضمن هذه التوجهات مكون المقارنة

المعيارية بالآخرين كمعيار للكفاءة يمكن تفسير الإسهامات النسبية للتفكير المنظومي في التنبؤ بانفعال الاستمتاع والذي يمكن اعتباره يسهم في الحد من التأثيرات السلبية لأهداف الآخرين/إقدام؛ وإذا كانت بعض الدراسات السابقة أكدت نتائجها أن تأثير أهداف الأداء الإقدامية قد يتوقف على درجة أهداف الإتقان (King, 2016, 190; Lee et al., 2017; Litalien et al., 2017, 270)؛ فإن النتائج الحالية تضيف لتلك النتائج بـــأن التأثيرات السلبية لأهداف الآخرين/إقدام تتوقف على مستوى التفكير الاستراتيجي لدى الفرد.

ومن زاوية أخرى يمكن تفسير الإسهامات الإيجابية لأهداف الآخرين/إقدام في التنبؤ بالاستمتاع بالتعلم وبالفخر كانفعالات إيجابية، والتنبؤ سلبياً بالملل واليأس في ضوء ما تركز عليه نظم التقويم الحالية وأهمية الدرجات بالنسبة للطالب واعتماد نظم التوظيف على المقارنات المرجعية بالآخرين وهو ما يسهم في ظهور الدور الإيجابي لأهداف الآخرين/إقدام.

وتظهر أهمية مهارات التفكير المنظومي أيضاً في إسهاماتها السلبية في التنبؤ بانفعالات التحصيل السلبية (الغضب، القلق، الملل، اليأس) وهو ما يؤكد أن زيادة مستوى مهارة التفكير المنظومي كأحد مهارات التفكير الاستراتيجي يسهم في الحد من الانفعالات السلبية المصاحبة للتحصيل؛ ويتأكد مما سبق أن زيادة مهارة التأمل كمهارة للتفكير الاستراتيجي تقلل من انفعال الخجل، ولم يظهر لمهارات التأمل إي إسهامات أخرى في التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل غير الخجل، كذلك يتضح أن لاستشراف المستقبل كمهارة من مهارات التفكير الاستراتيجي تأثيرات في الحد من الشعور باليأس، وهي نتيجة منطقية نظراً لارتباط اليأس بما يأمل الفرد تحقيقه مستقبلا؛ وهذه النتائج تتفق مع ما يشير إليه Pisapia et al. (2016, 46) بأن التفكير الاستراتيجي يركز على التركيب وتكامل المعلومات وتحليلها بمعنى النظر إليها نظرة شمولية أو بصورة كلية (التفكير المنظومي)، كما يتضمن القدرة على إدراك الأنماط والعلاقات بينها (التأمل)، كذلك تتفق مع نتائج دراسة عبدالعزيز حسين وحيدر سلمان (٢٠١٤) التي أكدت على أن التفكير الاستراتيجي يبدأ من المستقبل ليستمد منه صورة للحاضر، وأن التفكير الاستراتيجي له إسهاماته في تطوير الذات وبلوغ مستويات عالية من الإنجاز وكل ذلك ينعكس سلباً على الانفعالات السلبية خاصة الخجل واليأس.

ويتضح من جدول (٢١) أيضاً أهمية أهداف الذات/إقدام في الحد من انفعالات الغضب والملل واليأس، بينما أهداف المهمة/إحجام هي أكثر التوجهات الإحجامية في الإسهام في الانفعالات السلبية كالخجل والقلق واليأس، فكلما زادت أهداف المهمة/إحجام زادت هذه الانفعالات، ويمكن تفسير ذلك بأن تركيز المتعلم على الاحتمالات السلبية لعدم إحراز الكفاءة وإمكانية الفشل في إتقان المهمة ينعكس على الانفعالات السلبية وخاصة القلق واليأس باعتبارها انفعالات مرتبطة بأنشطة التعلم، وإذا صاحب هذه الانفعالات فشل فعلي أو مقارنة مع نتائج الآخرين يظهر انفعال الخجل كانفعال مرتبط بالنواتج وهو ما يفسر الإسهامات الإيجابية لتوجهات أهداف الآخرين/إحجام في التنبؤ بانفعال الخجل ولم تنبئ أهداف الآخرين/إحجام إلا بالخجل فقط.

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

ويمكن تفسير التأثيرات الإيجابية لأهداف المهمة/إقدام في ضوء ما يؤكد عليه Pekrun et al. (2014) حيث يكون التركز في هذه الأهداف على الإتقان ولها قيمة إيجابية نابعة من المهمة ذاتها، وتيسر أنشطة التعلم هنا الانفعالات الإيجابية، وهو ما يفسر التأثير الإيجابي لهذه الأهداف على الشعور بمتعة التعلم والرضا والراحة النفسية، وترتبط سلبياً

بالقلق؛ خاصة وأن أهداف الإتقان في النموذج الرباعي ترتبط بعلاقة إيجابية بالإنجاز الأكاديمي (Damian et al., 2014)؛ فبروفيل توجهات أهداف الإنجاز ذو القيمة الإيجابية من حيث الدافعية أو كما يسميها Litalien et al., (2017, 276) البروفيل كامل الدافعية Fully Motivated Profile يرتبط بقوة بالخبرات الدراسية الإيجابية والتي تتمثل في إدراك قيمة التعلم وبالاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة وبإدراك الدعم المقدم من المعلمين وتلك المتغيرات تنبئ إيجابياً بالانفعالات الإيجابية وتنبئ سلبياً بالانفعالات السلبية.

ويُلاحظ أن أكثر توجهات أهداف الإنجاز إسهاماً في التنبؤ إيجابياً بالانفعالات الإيجابية وسلبياً بالانفعالات السلبية هي توجهات الذات/إقدام، بينما أكثر التوجهات إسهاماً سلبياً في التنبؤ بالانفعالات الإيجابية وإيجابياً بالانفعالات السلبية هي توجهات المهمة/إحجام، وبالتالي نستنتج أن أكثر التوجهات إيجابية هي أهداف الذات/إقدام وأكثرها سلبية هي أهداف المهمة/إحجام وذلك بالنسبة للانفعالات التحصيلية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج دراسة Mascret et al. (2017) والتي أكدت على أن توجهات أهداف الذات/إقدام هي أكثر التوجهات ارتباطاً بالنظرة المتطورة غير الثابتة للذكاء نظراً لأن تركيز الفرد في هذه الأهداف يكون على تطوير الذات، وبالتالي حتى في حالة الفشل في اتقان المهمة فإن ذلك لن ينعكس سلباً على ذات الفرد بل بالعكس سيعتبر المتعلم ذلك خطوة من خطوات تطوير الذات وهنا لا يكون الفشل مهدد لذات الفرد ولا يشعره بانفعالات سلبية، بعكس أهداف المهمة/إقدام والتي يكون فيها التركيز على إتقان المهمة، وبالتالي الخوف الشديد من عدم إتقان المهمة (المهمة/إحجام) سيؤثر سلبياً على انفعالات المتعلم المرتبطة التحصيل.

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

في هذه الأهداف على المهمة ذاتها، وبالتالي يكون تأثير هذه الأهداف مباشر وفوري، بينما أهداف الذات/ إقدام تكون أكثر إيجابية في النواحي الانفعالية.

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

وأخيراً تؤكد النتائج الحالية وبصورة واضحة التأثير المتمايز لكل توجه من توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي وهو ما يؤيد فرض Elliot et al. (2011, 642) لما يعرف بفرضية نمط الهدف النوعي (المتمايز) The specialized goal pattern hypothesis حيث يكون لكل هدف تأثيراته وعلاقته الفريدة بنواتج التعلم؛ وتتفق النتائج الحالية مع ما تؤكد عليه نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتأثير المباشر لتوجهات الهدف على الخبرات الانفعالية للطلاب (Pekrun et al., 2009; David, 2014)؛ كذلك النتائج الحالية تؤكد أهمية وجوهرية الفصل بين توجهات الأهداف على أساس قيمة الهدف (إقدام، إحجام) حيث أن التوجهات الإقدامية تسهم في التنبؤ بالانفعالات الإيجابية إيجابياً بينما تسهم سلبياً في التنبؤ بالانفعالات السلبية بعكس التوجهات الإحجامية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة Yang et al. (2016) في علاقات توجهات الهدف بطلب العون الأكاديمي وقلق الاختبار أثناء التعلم الالكتروني.

خامساً: نتائج الفرض الخامس وتفسيراتها:

نص الفرض الخامس للبحث الحالي على "يتميز الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا عينة البحث الحالي بأنماط (بروفيلات) مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل".

اتضح من نتائج الفرض الرابع أن هناك علاقات متداخلة بين الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من جهة وبين مهارات التفكير الاستراتيجي وبصفة خاصة التفكير المنظومي وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي، ولذا تم في الفرض الحالي استخدام تحليل التجمعات بطريقة متوسط التجمعات K-Means Cluster Analysis وذلك لمعرفة التجمعات المختلفة من أفراد عينة الدراسة في ضوء توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي ومهارات التفكير الاستراتيجي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل التي تميزهم، وفي مثل هذا النوع من التحليلات يتم التركيز على الأفراد وليس المتغيرات ويكون الهدف تحديد مجموعات الأفراد ممن يتميزون بتركيبات أو بروفيلات معينة من المتغيرات المختلفة (Lee et al. 2017, 49)؛ وأكدت النتائج أنه يمكن تصنيف الأفراد عينة الدراسة في اثنين من التجمعات، بلغ عدد الأفراد في التجمع الأول ٢٥٩ طالباً وطالبة بنسبة ٤٧.٩٦%، بينما بلغ عدد أفراد التجمع الثاني ٢٨١ طالب وطالبة بنسبة ٥٢.٠٤%، وبلغت المسافة بين مراكز التجمعات النهائية Distances between Final Cluster Centers ١٧.٩٣٨ وهو ما يؤكد التمايز والاستقلالية بين التجمعين؛ ويعرض جدول (٢٢) مراكز التجمعات التي أمكن التوصل إليها في صورتها النهائية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين مراكز التجمعين:

جدول (٢٢): دلالة الفروق بين مراكز التجمعات الناتجة من توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل

المتغيرات	مراكز التجمعات		الانحرافات المعيارية		قيمة "ت" ودلالتها
	التجمع الأول	التجمع الثاني	التجمع الأول	التجمع الثاني	
أهداف المهمة/إقدام	١٨.٤٤٨	٢١.١٠٧	٢.٧٩١	٢.٦٣١	**١١.٣٩٤
أهداف الآخرين/إقدام	١٢.٣٢٤	١٤.٢٩٥	٢.٨٢٩	٣.١٣٨	**٧.٦٤٤
أهداف الذات/إقدام	١٨.١٩٣	٢١.٠٤٦	٣.٠٥٠	٣.٠٥٢	**١٠.٨٥٦
أهداف المهمة/إحجام	١٧.٧٣٧	١٥.٥٢٠	٣.٥٤٨	٤.٢٨٧	**٦.٥١٨

المتغيرات	مراكز التجمعات		الانحرافات المعيارية		قيمة "ت" ودلالتها
	التجمع الأول	التجمع الثاني	التجمع الأول	التجمع الثاني	
أهداف الآخرين/إحجام	١٧.٣٤٧	١٦.٠٣٦	٢.٨١٨	٣.٦٠١	٤.٦٨٧**
أهداف الذات/إحجام	١٨.٥٢٥	١٦.٨٥٤	٤.٣٧٥	٤.٣٩٨	٤.٤٢٢**
التفكير المنظومي	٤٥.٥٢٥	٥١.٢٠٦	٥.١٧١	٥.٤٣١	١٢.٤٢٦**
التأمل	٣٩.٠٠٨	٤٣.٠٩٣	٤.٤٤٩	٤.٣٣٢	١٠.٨٠٦**
استشراف المستقبل	٣٦.١٥١	٤٠.٣٢٤	٤.٨٦٤	٤.٤١١	١٠.٤٥٥**
الاستمتاع	١١.٤٨٦	١٥.٠٨٥	٢.٦٦٨	٢.٢١٧	١٧.٠٩٨**
الخجل	٢٩.٢٢٤	٢١.٤٥٢	٦.٠٤٢	٥.٩٤٩	١٥.٠٥٤**
الغضب	١٥.٥٤٤	١٢.٣٢٧	٢.٨٩٦	٢.٩٩٩	١٢.٦٥٧**
الفخر	١٨.٣٠١	١٩.٨٥٨	٣.٠٦٤	٢.٥٣٩	٦.٤٤٥**
القلق	١٦.٣٢٤	١٣.٢١٤	٣.٢١٧	٣.٠٠٤	١١.٦١٩**
الملل	٣١.٥٣٣	٢٠.٤٥٢	٥.٧٦٧	٥.٣٠٧	٢٣.٢٥١**
اليأس	١١.٠٤٢	٨.١٦٧	٢.٦٤٦	٢.٠٥٠	١٤.١٧٤**

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

تؤكد نتائج جدول (٢٢) التمايز بين التجمعين وأن الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا يمكن تصنيفهم على أساس درجاتهم في توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي وانفعالاتهم المرتبطة بالتحصيل إلى تجمعين من الأفراد كالتالي:

- **التجمع الأول:**

يتميز الطلاب الذين ينتمون لهذا التجمع بأنهم منخفضون في الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل (الاستمتاع، الفخر) ومرتفعون في الانفعالات السلبية المرتبطة بالتحصيل (خجل، غضب، قلق، ملل، يأس) ومنخفضو توجهات أهداف الإنجاز الإقدامية بصفة عامة (مهمة/إقدام، آخرين/إقدام، إقدام/ذات)، ومرتفعو توجهات أهداف الإنجاز الإحجامية بصفة عامة (مهمة/إحجام، آخرين/إحجام، ذات/إحجام)، ومنخفضو مهارات التفكير الاستراتيجي

مقارنة بطلاب التجمع الثاني، وعليه يمكن تسمية هذا التجمع **الإحجاميون منخفضي التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات السلبية.**

- التجمع الثاني:

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

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

ويسهم ارتفاع التفكير الاستراتيجي لدى طلاب التجمع الثاني في إدراكهم لمهاراتهم وإمكانياتهم الأكاديمية الذاتية وهو ما يزيد من إدراك الطالب لإمكانية سيطرته على أدائه في المهمة والتحكم في نواتجها عن طريق الجهد والتنظيم الذاتي لسلوكه هذا وفق قيمة المهمة وأهمية نواتجها بالنسبة له، وفي ضوء افتراضات نموذج القيمة- الضبط للانفعالات المرتبطة بالتحصيل ينتج عن هذه المعتقدات انفعالات إيجابية لدى المتعلم، وحتى في حالة الفشل في تحقيق متطلبات الأداء الجيد للمهمة فإن تمتع الطالب بمهارات التأمل والتفكير المنظومي قد

يتيح له إمكانية تفحص الموقف وإعادة تقييم الجهد والاستراتيجيات المستخدمة في الأداء وهو ما يشعر الطالب بمزيد من التحكم في سلوكه والذي تقل معه الانفعالات السلبية، بعكس طلاب التجمع الأول والذين تنقصهم مهارات التفكير الاستراتيجي.

وتتفق النتائج السابقة مع ما أشار إليه Litalien et al. (2017, 267) فيما يتعلق بتوجهات أهداف الإنجاز بأن هذه الأهداف لا تعمل منفصلة وإنما يتبني الطلاب أكثر من توجه في نفس الوقت وبطريقة متوازية؛ وهو ما يتفق مع نتائج دراسة Heidig et al. (2015) والتي أكدت نتائجها على ارتباط الانفعالات الايجابية بالدافعية الداخلية في بيئة التعلم؛ كذلك يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء نتائج دراسة Garcia-Romero (2015) والتي أكدت على أن التوجهات الإقدامية الثلاث في النموذج السداسي تربطها علاقة إيجابية باعتقاد الطلاب في الكفاءة، وشعور الطالب بالكفاءة في ضوء افتراضات نموذج القيمة والضبط للانفعالات التحصيلية ينبئ إيجابياً بالانفعالات الإيجابية (Hagenauer & Hascher, 2014, 21)؛ كذلك شعور الطالب بالكفاءة يدفعه للتفكير في المستقبل والتخطيط له وتأمل الأهداف الحالية ومراقبة تحقيقها وهو ما يعني تمتعه بالتفكير الاستراتيجي.

ويتميز طلاب التجمع الثاني بتوجهات أهداف الإنجاز الإقدامية ومهارات التفكير الاستراتيجي المرتفعة والانفعالات الإيجابية وهو ما يمكن تفسيره في ضوء نتائج دراسة Kadioglu and Uzuntiryaki-Kondakci (2014) والتي أكدت على أن توجهات أهداف الإتقان الإقدامية في إطار النموذج الرباعي (مهمة/إقدام، ذات/إقدام) وأهداف الأداء الإقدامية (آخرين/إقدام) تنبئ إيجابياً باستراتيجيات التنظيم الذاتي والتي ترتبط كثيراً بمهارات التفكير الاستراتيجي، وكذلك يتميز أصحاب أهداف الإتقان الإقدامية بتحديدهم لمعايير ذاتية للتعلم ويهتمون أكثر بتطوير المهارات ويعتقدون في قدرتهم على التحكم في عملية التعلم ووفقاً لنظرية القيمة-الضبط للانفعالات التحصيلية Pekrun et al. (2011, 46); Pekrun et al. (2014, 117) يتمتع هؤلاء بمستوى عال من الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل؛ وكذلك هذه الخصائص من أهم خصائص أصحاب التفكير الاستراتيجي (مدحت أبوالنصر، ٢٠٠٩، ٥٨-٥٩).

ويؤكد ما سبق ما يشير إليه Acee et al. (2010, 17) حيث ترتبط الانفعالات الإيجابية بنواتج التعلم الإيجابية وفي المقابل ترتبط الانفعالات السلبية كالملل بتقلص حاد في

الدافعية والتفكير العشوائي والضبط الخارجي واستخدام الاستراتيجيات السطحية للتجهيز؛ والذي ينعكس سلبا على الجهد ونواتج التعلم، وهو ما يفسر تجمع التوجهات الإحجامية مع الانفعالات السلبية وانخفاض مهارات التفكير الاستراتيجي وكذلك تجمع التوجهات الإقدامية مع الانفعالات الإيجابية وارتفاع مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي.

ويمكن تفسير النتائج الحالية أيضاً في ضوء ما يشير إليه Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2012, 267) إلى أن علاقة الوجدان والتعلم تعتمد على متطلبات المهمة فتكون الخبرات الوجدانية السارة مفيدة إذا كانت المهمة تتطلب معالجة عميقة للمعلومات فالأمل والمتعة يرتبطان بأنماط التفكير المرنة والتوصل إلى الارتباطات بين الأفكار والاندماج في الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وهنا يمكن اعتبار التفكير الاستراتيجي من أنماط التفكير المرنة كما أنه يتطلب معالجة عميقة للمعلومات.

توصيات البحث:

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

١. الاهتمام بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين لما لها من أثر فعال على نواتج تعلمهم.

٢. الاهتمام بإيجاد نوع من التحدي في مهام التعلم بما يساعد الطالب على اكتساب مهارات جديدة وإعطاء الطالب فرصة للاعتقاد بتحكمه في عملية التعلم، وهو ما يعطي فرصة للطالب لممارسة مهارات التفكير الاستراتيجي من ناحية ومن ناحية أخرى تسهم في توجه الطالب إلى الأهداف الإقدامية وخاصة الأهداف المعتمدة على الذات وعلى المهمة، وهو ما يسهم بالتالي في زيادة الانفعالات الإيجابية ويقلص من الانفعالات السلبية.

٣. توفير بيئات التعلم الداعمة للطلاب لتبنى توجهات الأهداف القائمة على الذات وعلى المهمة وخاصة الإقدامية منها وتنمية الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي.

بحوث ودراسات مقترحة:

يُعد البحث الحالي جهداً بسيطاً في دراسة المتغيرات التي تضمنها وخاصة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، ومن هنا توجد بعض الدراسات والبحوث المقترحة استكمالاً لذلك الجهد والمتمثلة في التالي:

١. دراسة الفروق في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل بين الطلبة العاديين والفائقين.

٢. تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي وتوجهات الأهداف الإقدامية القائمة على الذات والمهمة، وخاصة لدى المتعلمين منخفضي الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي.

٣. تصميم البرامج التدريبية لتنمية الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتحصيل.

٤. دراسة للعوامل المنبئة بمهارات التفكير الاستراتيجي وتوجهات الأهداف الإقدامية القائمة على الذات والمهمة.

٥. تكرار البحث الحالي في المراحل الدراسية المختلفة للتأكد من استقرار النتائج أو اختلافها باختلاف المتغيرات الشخصية والبيئة المؤثرة على الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وكذلك تكراره مع طلاب من سنوات دراسية أدني (أولى، ثانية، ثالثة).

مراجع البحث:

حجاج غانم أحمد على (٢٠١٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الانجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥ (٨٦)، ١٢٥-١٨٠.

حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٥٩-١٢٣.

ريم عبدالرحمن العيسى (٢٠١٧). *الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

شاهر ذيب أبوشريخ (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الإدراك في التحصيل الدراسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاستراتيجي والذكاء الذاتي لدى طلبة مساق الثقافة الإسلامية بجامعة جرش بالأردن. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة طيبة، ١١ (١)، ٩١-١٠٣.

عبدالعزيز حيدر حسين وحيدر مهدي سلمان (٢٠١٤). التنبؤ بالإنجاز بدلالة التفكير الاستراتيجي لدى سباحي الفرات الأوسط والمنطقة الجنوبية في فعالية ١٠٠م سباحة حرة. *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*، جامعة العراق، ١٤ (١)، ١٢١-١٥٢.

علي فهيد الشريف وهنادي عبدالعزيز القباس (٢٠١٤). التفكير الاستراتيجي لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، ١٥ (١)، ٦٢٣-٧٠٧.

محمد سليمان الوطبان (٢٠١٣أ). توجهات أهداف الإنجاز (نموذج ٢×٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج ٢×٢) لدى طلاب الجامعة في المملكة

العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة*، ٣، ٧٧-١٢١.

محمد سليمان الوطبان (٢٠١٣ب). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البائية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، ٢٥ (٣)، ٧٢٥-٧٥٢.

محمد عبدالغنى حسن هلال (٢٠٠٧). مهارات *التفكير والتخطيط الاستراتيجي: كيف تربط بين الحاضر والمستقبل*. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع.

محمد عبدالهادى عبدالسميع (٢٠١٧). تأثير عدد فئات الاستجابة وعدد المشاركين على دقة قيم معاملي ألفا وأوميجا في تقدير ثبات درجات المقياس النفسي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧ (٩٦)، ٣١٧-٣٨٤.

محمد على فائز الشهري (٢٠١٠). *واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

مدحت محمد أبوالنصر (٢٠٠٩). *مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

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

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

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

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

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

Asiya, S., Kazmia, Z., & Naaranoja, M. (2015). Cultivating strategic thinking in organizational leaders by designing supportive work environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 181,* 43 – 52. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.864

Bauso, A., & Başar, T. (2016). Strategic thinking under social influence: Scalability, stability and robustness of allocations. *European Journal of Control, 32*, 1–15. doi: 10.1016/j.ejcon.2016.04.006

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

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

Casey, A. J., & Goldman, E. F. (2010). Enhancing the ability to think strategically: A learning model. *Management Learning, 41*(2), 167-185. doi: 10.1177/1350507609355497

Chevallier, A. (2016). *Strategic thinking in complex problem solving*. New York, NY: Oxford University Press.

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

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

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

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

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

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

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

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

Goldman, E. F., & Casey, A. (2010). Building a culture that encourages strategic thinking *Journal of Leadership & Organizational Studies, 17*(2), 119-128. doi: 10.1177/1548051810369677

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

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

Hall, N., Sampasivam, L., Muis, K., & Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions: The mediational

roles of perceived progress, control, and value. *British Journal of Educational Psychology, 86*(2), 313–330. doi:10.1111/bjep.12108

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

Helgerson, L. J. (2007*). Law and order: Teaching critical and strategic thinking for a complex world* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3278282)

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

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

IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 22.0) [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.

Jelenc, L., Pisapia, J., & Ivanusic, N. (2016). Demographic variables influencing individual entrepreneurial orientation and

strategic thinking capability. *Journal of Economic and Social Development, 3*(1), 3-16.

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

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

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

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

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

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire-

elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences, 22*, 190–201. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.009.

Linhares, A. (2014). The emergence of choice: Decision-making and strategic thinking through analogies. *Information Sciences, 259*, 36-56. doi: 10.1016/j.ins.2013.08.006

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

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

Liu, Y. (2015). International note: The relationship between achievement goals and academic-related boredom. *Journal of Adolescence, 41*, 53-55. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.03.001.

Loehle, C. (1996). *Thinking Strategically: Power tools for personal and professional* advancement. New York, NY: Cambridge University Press.

Madigan, D., Stoeber, J., & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3×2 achievement

goal framework. *Psychology of Sport and Exercise, 28*, 120-124. doi: 10.1016/j.psychsport.2016.10.008

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

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

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

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

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

Moon, J. (2013). Introduction: Strategic thinking in marketing. *Journal of Business Research, 66*, 1697. doi: 10.1016/j.jbusres.2012.11.005

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

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

Pattinson, S. (2016). Strategic thinking: Intelligent opportunism and emergent strategy – the case of strategic engineering services. *Entrepreneurship and Innovation, 17*(1), 65–70. doi: 10.5367/ijei.2015.0212

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

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

Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint

relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135.

Pekrun, R., & Stephens, E. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(4), 238–255. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36–48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

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

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

Penczynski, S. P. (2016). Strategic thinking: The influence of the game. *Journal of Economic Behavior & Organization, 128*, 72-84. doi: 10.1016/j.jebo.2016.05.006

Peng, S., Cherng, B., Lin, Y., & Kuo, C. (2018). Four-dimensional classroom goal structure model: Validation and

investigation of its effect on students' adoption of personal achievement goals and approach/avoidance behaviors. *Learning and Individual Differences, 61*, 228-238. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.12.004

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

Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the
measures. *Leadership Review, 5*(1), 41-68.

Pisapia, J., & Reyes-Guerra, D. (2007). *The Strategic Thinking Questionnaire*. Delray Beach, FL: Strategic Leadership International.

Pisapia, J., & Reyes-Guerra, D. (2008). *The Strategic thinking questionnaire: STQv4*. Boca Raton, FL: Florida Atlantic University

Pisapia, J., Pang, N. S., Hee, T. F., Lin, Y., & Morris, J. D. (2009). A Comparison of the use of strategic thinking skills of aspiring school leaders in Hong Kong, Malaysia, Shanghai, and the United States: An exploratory study. *International Education Studies, 2*(2), 46-58.

Pisapia, J., Morris, J., Cavanaugh, G., & Ellington, L. (2011). *The strategic thinking questionnaire: Validation and confirmation of constructs*. Paper presented at the 31st SMS Annual International Conference, Miami, Florida, USA.

Pisapia, J., Jelence, L., & Mick, A. (2016). The foundations of strategic thinking: Effectual, strategic, and causal reasoning. In I. Vrdoljak Raguž et al. (eds.), *Neostrategic management, contributions to management science* (pp. 45–55). Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-18185-1_4

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

Ridgley, S. K. (2012). *Strategic thinking skills*. Chantilly, VR: The Teaching Company.

Sanchez-Rosas, J., & Furlan, LA. (2017). Achievement emotions and achievement Goals in support of the convergent, divergent and criterion Validity of the Spanish-cognitive test anxiety scale. *International Journal of Educational Psychology, 6*(1), 67-92. doi:10.17583/ijep.2017.2268

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

Theis, D., & Fischer, N. (2017). Sex differences in the development of achievement goals in middle school. *Learning and Individual Differences, 57*, 170-177. doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.006

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

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

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

Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 achievement goal model in predicting online student test anxiety and

help-seeking. *International Journal of E-Learning & Distance Education, 32*, 1, 1-16.

Zsiga, P. L. (2007). *Self-directed learning readiness, strategic thinking and leader effectiveness in directors of a national nonprofit organization* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3269548).