الإسهام النسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فى التنبؤ بأداء طلاب الدراسات العليا بجامعة الفيوم على اختبار التوفل

The Relative Contribution for Achievement Goals Orientation, Cognitive Flexibility and EFL Learning Autonomy in Predicting the Performance of Fayoum University Post -Graduate Students on TOEFL Test

إعـــــــــداد

د. أسماء حمزة محمد عبد العزيز

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة الفيوم

DOI: 10.12816/0044441

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثامن– العدد الأول – لسنة ٢٠١٦

"ISSN 2090-7885" (PRINT)

الإسهام النسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فى التنبؤ بأداء طلاب الدراسات العليا بجامعة الفيوم على اختبار التوفل

د. أسماء حمزة عبد العزيز

ملخص الدراسة:

يعتبر اختبار التوفل TOEFL Test من اختبارات الكفاءة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك علي المستوي العالمي، كما أن الحصول علي درجة مرتفعة في اختبار التوفل للغة الإنجليزية كلغة أجنبية تصل إلي ٤٥٠ درجة للكليات النظرية، و ٥٠٠ درجة للكليات العملية– يعتبر متطلباً أساسياً هذه الأيام سواء لاستكمال الدراسات العليا، أو للعمل في بعض المجالات أو للسفر للخارج سواء في مجال العلوم الإنسانية والنفسية أو الطبيعية .

وأشارت الدراسات إلي أن القدرة اللغوية ليست القدرة الوحيدة التي تؤثر فى تعلم واكتساب اللغة الأجنبية، وفى أداء الممتحنين في اختبارات اللغة، مثل: اختبار التوفل. كما أشارت– أيضا– إلي وجود بعض المتغيرات الأخرى، مثل: القلق، وخصائص الشخصية، والدافعية، والذكاءات المتعددة والتي تؤثر فى أداء الأفراد فى اختبارات اللغة.

وهدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر التفاعل بين متغيرى { النوع (ذكور– إناث)*الكلية(نظرية–عملية) } على الدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز، وعلى الدرجة الكلية لمقياس الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وكذلك على الدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية. وهدفت الدراسة– أيضاً– إلى تعرف الفروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز وأبعاده (الأداء/ الإقدام– الإتقان/الإقدام– الإتقان/ الإحجام– الأداء/الإحجام) ، وفى مقياس المرونة المعرفية وأبعاده(البدائل– التحكم– الفاعلية فى المرونة)، وفى مقياس

الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وأبعاده(عادات الدراسة- مسئولية التعلم الذاتى).

كما هدفت الدراسة- أيضاً- إلى تعرف قدرة هذه المتغيرات المعرفية (توجهات أهداف الإنجاز، والمرونة المعرفية ، والاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية) على التنبؤ بأداء الطلاب علي اختبارات التوفل، والكشف عن هذه المتغيرات غير اللغوية والتى قد تؤثر فى درجات الأفراد علي اختبارات التوفل، وإلي أي مدي تسهم هذه المتغيرات في التنبؤ بدرجات الأفراد على التوفل ، وذلك لدى (١٣٢) طالباً وطالبةً من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الفيوم ، واستخدمت الباحثة مقياس توجهات أهداف الإنجاز (من إعداد الباحثة) ومقياس المرونة المعرفية(من إعداد الباحثة) ، ومقياس الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (من إعداد الباحثة) ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى المناسب لطبيعة الدراسة .

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى كل من توجهات أهداف الإنجاز، والمرونة المعرفية، والاستقلالية وذلك لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الكليات النظرية والعملية فى كل من توجهات أهداف الإنجاز، والمرونة المعرفية، والاستقلالية. ووجد أثر دال إحصائى للتفاعل بين النوع (ذكور/ إناث) ونوع الكلية(نظرية / عملية) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز، والمرونة المعرفية، والاستقلالية. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز وأبعاده، ومقياس المرونة المعرفية وأبعاده ، ومقياس الاستقلالية وأبعاده وذلك لصالح مرتفعي الأداء فى اختبار التوفل. كما أشارت النتائج- أيضاً- إلى إسهام المرونة المعرفية والاستقلالية فى التنبؤ بدرجات الطلاب على

اختبار التوفل تنبؤاً دالاً إحصائياً، وعدم إسهام توجهات أهداف الإنجاز فى التنبؤ بدرجاتهم على اختبار التوفل.

الكلمات المفتاحية :

توجهات أهداف الإنجاز – المرونة المعرفية – الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية – اختبار التوفل– الإسهام النسبى.

The Relative Contribution for Achievement Goals Orientation, Cognitive Flexibility and EFL Learning Autonomy in Predicting the Performance of Fayoum University Post -Graduate Students on TOEFL Test

Dr. Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz
Lecturer of Educational Psychology ,
Faculty of Education , Fayoum University

The current study aimed at exploring the effect of the interaction of the variables of gender(male/ female) and the type of the faculty(practical/ theoretical) on the total score of achievement goasl orientation , cognitive flexibility and autonomy of learning English as a foreign language among post graduated students at the faculty of education, Fayoum University. In addition, the study aimed at identifying the differences between students of high and low performance on the TOEFL Test in achievement goals orientation scale and its factors , cognitive flexibility scale and its factors and autonomy of learning English as a foreign language scale and its factors. Besides, It aimed at knowing the relative contribution of achievement goals orientation , cognitive flexibility and autonomy of learning English as a foreign language in predicting the performance on the TOEFL Test of the participants.

The researcher prepared and administered achievement goals orientation scale , cognitive flexibility scale and autonomy scale . The participants consisted of (132) post graduated students at the faculty of education, Fayoum University. The researcher employed many statistical techniques such as Explaratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis, The "T" test, Two- Way Anova and Regression Analysis .

The study results indicated that there are statistically significant differences between means of scores of males and females in achievement goasl orientation scale, cognitive flexibility scale and autonomy scale in favor of females . In addition , there are no statistically significant differences between means of scores

DOI : 10.12816/0044441

of students of practical and theoretical faculties in achievement goals orientation scale , cognitive flexibility scale and autonomy scale and their factors.

However, there is a statistically significant effect of the interaction of the variables of gender and the type of the faculty on the total score of achievement goals orientation, cognitive flexibility and autonomy of learning English as a foreign language. Moreover, there are statistically significant differences between means of scores of students of high and low performance of the TOEFL Test in achievement goasl orientation scale, cognitive flexibility scale and autonomy scale and their factors in favor of students of high performance on the TOEFL Test. The research also found that each of cognitive flexibility and autonomy attributed in predicting the performance on the TOEFL of the participants.

Key Words:- Achievement Goals Orientation , Cognitive Flexibility, Autonomy of Learning English as a Foreign Language, TOEFL Test, Relative Contribution.

مقدمة الدراسة:

إن عملية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ليست عملية سهلة، ويعتبر تعلمها مهماً ومحورياً فى النجاح والتطور الشخصى والأكاديمى لكونها- هذه الأيام- لغة العلم حيث اكتساب المعلومات الضرورية كما أصبحت الحاجة إلى الشخص الماهر فى اللغة الإنجليزية ضرورة ملحة؛ لأنها أصبحت لغة الحديث فى المؤتمرات والمحافل الدولية ولغة الدراسة العلمية ، وخاصة لطلاب الجامعة بشكل عام، وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص.

ومن المتغيرات التى أشارت إليها الدراسات، وإلى دورها فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية- توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientation، حيث تعد دافعية الإنجاز من أكثر الدوافع النفسية التي حظيت بالدراسة والاهتمام ؛ وذلك لأهميتها وإسهامها في جميع أشكال السلوك، فالدافع يحفز سلوك الفرد نحو السعي لتحقيق ذاته من خلال تحقيقه لمستوي مرتفع من التفوق والنجاح. (صلاح عبد السميع باشا، ٢٠٠٠)

فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر علي كيفية اختيار إطار عمل يمكن الفرد من تقييم سلوكه الإنجازي، ووضع الأهداف الشخصية، وبذل الجهد لمعالجة المهام؛ حتى تتحقق الأهداف المنشودة، حيث يمكن اعتبار كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز بمثابة مولد لمجموعة من الاهتمامات الخاصة به، حيث يخلق لدي الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة.

(Seegers,Van-Putten & Debrabander, 2002)

واختلاف توجهات أهداف الإنجاز وبروفيلاتها المختلفة، يمكن أن تقود إلي اختلافات في الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية. فعند التركيز

علي أهداف الإتقان يكون الدافع هنا دافع داخلي، بينما التركيز علي أهداف الأداء يقود إلي دافعية خارجية تتمثل في التركيز علي تحصيل الدرجات، وإسعاد الآخرين، أو الظهور أفضل منهم.

(Conti,Amabile, & Pollak, 1995)

وأشارت دراسة Antoniou (2014) إلي دور توجهات أهداف الإنجاز في الإنجاز اللغوي؛ حيث أظهرت أن أهداف الإتقان سواء كانت للإقدام أو التجنب منبئ جيد بإنجاز الطلاب في الفهم القرائى. كما أن أهداف الأداء/ الإقدام تتنبأ بشكل سلبي بكل من الفهم القرائى والتهجئة، في حين أن أهداف الأداء/ الإحجام تتنبأ تنبؤاً إيجابياً بتعلم الكلمات. (p. 484)

وفى نفس السياق، دعمت دراسة Chea,& Shumow(2014), دور توجهات أهداف الإنجاز فى الكتابة ومعتقدات الكتابة، لدي ٢٤٤ طالبا جامعيا يدرسون الإنجليزية كلغة أجنبية(EFL)، وأشارت الدراسة إلي ارتباط الكفاءة الذاتية في الكتابة بأهداف الإتقان وأهداف الأداء/ الإحجام. كما ارتبطت أهداف الإتقان ومعتقدات الكفاءة الذاتية ارتباطاً إيجابياً بالإنجاز في الكتابة.

وكشفت دراسة(2008) Wang عن وجود تأثير دال إحصائياً لتوجهات الأهداف علي التحصيل اللغوي علي عينة مكونة من (٣٢٩) طالباً وطالبة بالجامعة من تخصصات مختلفة.

وقامت دراسة(2009) Kaplan, & lighting بالتعرف علي العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الكتابة فى اللغة الإنجليزية، وأشارت إلي أن أهداف الإتقان ارتبطت بكل استراتيجيات الكتابة، في حين أن أهداف الأداء/ لإحجام لم ترتبط باستراتيجية التنظيم.

وتعد المرونة المعرفية أو العقلية Cognitive Flexibility أحد المتطلبات الضرورية لدى الفرد في مواجهة المواقف المختلفة، وما يترتب عليها من متغيرات مفاجئة، وعليه أن يواجه تلك المواقف بأساليب متباينة تتفق مع

المتغيرات التي تتعلق بها، وأن يكون لدى الفرد مرونة في أفكاره والتنوع فيها، وقدرة على التنقل من فكرة إلى أخرى دون التقيد بإطار محدد.

وأشارت الدراسات إلى أهمية المرونة المعرفية في المهارات الأكاديمية، وخاصة في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، مثل: دراسة Yeniad, Malda Mesman, Van Ijzendoorn and Pieper (2013) والتي أكدت على دور المرونة المعرفية في الفهم القرائي في اللغة الانجليزية وذلك؛ لأنها مهمة تتطلب كل من التشفير الصوتي للكلمات المكتوبة بالتزامن مع معنى الكلمات لفهمها، ودراسة(2014) Cole, Duncan, & Blaye والتى هدفت إلى فحص عما إذا كانت القراءة تتطلب– إلى جانب المهارات اللغوية– درجة من المرونة المعرفية، والتي تعتبر المسئولة عن تكامل وربط المعلومات بشكل فعال والعلاقة بين المرونة المعرفية وكل من القراءة على مستوى الكلمة والفهم القرائي، وأشارت النتائج إلى أن المرونة المعرفية تسهم بشكل كبير في الفهم القرائي.

كما أشارت دراسة Kieffer, Vukovic, and Berry (2013) إلى أن المرونة ارتبطت بالأداء في اللغة الإنجليزية وخاصة في الفهم القرائي، وأن المرونة المعرفية متغير دال ومستقل بالفهم القرائي.

وفى السياق ذاته، هدفت دراسة.Liu, Fan, Rossi, Yao, Chaen (2015) إلى التعرف على دور المرونة المعرفية في التحول اللغوي لدى ثنائي اللغة، وأشارت الدراسة إلى أن المرونة المعرفية تؤدى دوراً مهماً ومحورياً في تعلم اللغة لدى طلاب الجامعة ممن لغتهم الأم الصينية، ويدرسون الإنجليزية كلغة أجنبية.

كما أشارت دراسة Fleming (2007) إلى دور المرونة المعروفة في إنتاج الحديث فى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك لأن عملية إنتاج الحديث تتطلب إنتاج أفكار مختلفة، والتفكير في استجابات بديلة، وتعديل السلوك وإدارة

الظروف المتغيرة حسب الموقف وكل ذلك يظهر دوره من خلال المرونة المعرفية.

وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط بين تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية والاستقلالية فى التعلم؛ حيث إن عملية تعلم اللغة الأجنبية ليست عملية سهلة، لأنها تتطلب وقتاً ومجهوداً، وتحملاً للمسئولية، وظهر مفهوم الاستقلالية في مجال تعلم وتدريس اللغة والتى تعنى القدرة على تحمل المسئولية فى عملية التعلم، وتحمل مسئولية اتخاذ القرارات الخاصة بكل جوانب عملية التعلم، وتحديد الأهداف، وتحديد المحتوى، واختيار الطرق والأساليب المستخدمة وومراقبة الإجراءات المتبعة، وتقييم ما تم اكتسابه.

وأصبح من الاتجاهات الحديثة الاهتمام باستقلالية المتعلم في اللغة الأجنبية، وعملية تعلمها وتدعيم استقلالية المتعلم داخل الفصل؛ لتكون مفتاح التعلم طول الحياة. ومن هذه الدراسات دراسة Deci,Vallerand, Pelletier and Ryan (1991) والتى أشارت إلى أن الطلاب المستقلين في تعلم اللغة هم الأكثر كفاءة في تعلم اللغة، والأكثر ثقة بالنفس ولديهم دافعية داخلية أكثر في نمو وتعلم اللغة، كما أنهم قادرون على تشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، وتوجيه الذات نحو الاستخدام الأمثل.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة Karababa, Eker, & Arik (2010) والتى أشارت الى أهمية وفائدة استقلالية المتعلم في تعلم اللغة التركية كلغة أجنبية، وذلك لدى الطلاب الذين يدرسون اللغة التركية كلغة أجنبية، كما اتسقت هذه النتائج مع دراسة Dincer, Yesilyurt, & Takkac (2012)، والتى أشارت الى أن الاستقلالية ارتبطت بشكل إيجابي دال بكل من الاندماج في التحدث بالإنجليزية كلغة أجنبية، والإنجاز الأكاديمي لدى دارسى الانجليزية، ودراسة Moussaoul (2012) والتى توصلت إلى أن الاستقلالية تؤدى دوراً مهماً في تعلم اللغة الأجنبية، وفى مهارة الكتابة كمهارة إنتاجية تتطلب تمرينات كثيرة

وتحقيق التقدم في اللغة ومن ثم فإن تعلم الكتابة بشكل مستقل أصبح ضرورة، وخاصة بالنسبة لطلاب الجامعة.

ويعتبر اختبار التوفل TOEFL Test من اختبارات الكفاءة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك علي المستوي العالمي. كما أن الحصول علي درجة مرتفعة في اختبار التوفل للغة الإنجليزية كلغة أجنبية تصل إلي ٤٧٠ درجة من ٥٠٠ درجة يعتبر متطلباً أساسياً هذه الأيام سواء لاستكمال الدراسات العليا، أو للعمل في بعض المجالات أو للسفر للخارج، وخاصة الدراسة في مجال العلوم الإنسانية والنفسية.

واتضح من الدراسات التى عرضتها الباحثة أن القدرة اللغوية ليست القدرة الوحيدة التي تؤثر علي تعلم واكتساب اللغة الأجنبية، وعلى أداء الممتحنين في اختبارات اللغة، مثل اختبار التوفل، وأشارت إلي وجود بعض المتغيرات الأخرى، مثل: القلق، وخصائص الشخصية، والتي تؤثر علي أداء الأفراد فى اختبارات اللغة مثل دراسة(Kunnan, 2007); (Tavakoli, 2009)

وبالرغم من إجراء دراسات علي الأداء في اختبارات اللغة، فإن هذه الدراسات نادرة مثل دراسة Jalali, Zeinali, & Nobakht (2014) والتى هدفت إلي الكشف عن أثر توجهات أهداف الإنجاز علي أداء الطلاب في كل من اختبارات التوفل الورقية PBt ، والاختبارات الكمبيوترية CBT للتوفل لدى دارسى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأشارت الدراسات إلي أن توجهات الأهداف لم تؤثر تأثيرا دالاً علي أداء الطلاب في النوعين من اختبارات التوفل سواء الورقية أو الكمبيوترية (Test of English as aforeign language). (p. 727)

وقامت دراسة Amiryousefi, & Tavakoli (2011) بالتعرف علي العلاقة بين قلق الاختبار، والذكاءات المتعددة لدي ممتحني التوفل ودرجاتهم علي اختبار الكتابة والاستماع والقراءة في التوفل TOEFLIBt ، وتم استخدام

مقاييس الذكاءات المتعددة والقلق، وذلك لدي ٣٠ مفحوصا يحضرون كورسات أو برنامج للتوفل. وأشارت الدراسة إلي وجود علاقة بين الذكاء الموسيقي والذكاء الحركي ودرجاتهم في الكتابة والاستماع.

مشكلة الدراسة :-

وفى ضوء الدراسات السابقة التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية والأداء اللغوى، سعت الدراسة الحالية للتعرف علي بعض المتغيرات المعرفية (توجهات أهداف الإنجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية) المنبئة بأداء الطلاب علي اختبار التوفل TOEFL، والكشف عن هذه المتغيرات غير اللغوية، والتى قد تؤثر فى درجات الأفراد علي اختبارات التوفل، والفروق بين مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل TOEFL فى هذه المتغيرات المعرفية ، وإلي أي مدي تسهم هذه المتغيرات المعرفية في التنبؤ بدرجات الأفراد عليه. وفى حدود علم الباحثة، خلت الدراسات الأجنبية والعربية من وجود دراسة تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات والأداء على اختبارات الكفاءة فى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مثل اختبار التوفل، وتحددت مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالى:

هل يختلف الإسهام النسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية فى التنبؤ بالأداء على اختبار التوفل TOEFL لدي طلاب الدراسات العليا؟

وهذا ما دفع الدراسة الحالية إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-هل يوجد تفاعل بين متغيرى (النوع (ذكور- إناث)*الكلية (نظرية-عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز لدي طلاب الدراسات العليا ؟

٢-هل يوجد تفاعل بين متغيرى (النوع (ذكور- إناث)* الكلية (نظرية-عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للمرونة المعرفية لدي

طلاب الدراسات العليا ؟

٣-هل يوجد تفاعل بين متغيرى (النوع (ذكور- إناث) * الكلية (نظرية- عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي طلاب الدراسات العليا ؟

٤-هل توجد فروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز وأبعاده(**الأداء/ الإقدام- الإتقان/الإقدام- الإتقان/ الإحجام- الأداء/الإحجام**) لدى عينة الدراسة؟

٥-هل توجد فروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس المرونة المعرفية وأبعاده(**البدائل- التحكم- الفاعلية فى المرونة**) لدى عينة الدراسة؟

٦-هل توجد فروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس الاستقلالية فى تعلم الإنجليزية وأبعاده (**عادات الدراسة- مسئولية التعلم الذاتى**) لدى عينة الدراسة؟

٧-هل يختلف الإسهام النسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية فى التنبؤ بالأداء على اختبار التوفل TOEFL لدي عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف:-

١-مدى اختلاف توجهات أهداف الإنجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية باختلاف بعض المتغيرات الأخرى مثل الجنس (ذكر / انثى) ونوع الكلية (نظرية / عملية) لدى الطلاب الذين يمتحنون التوفل.

٢-مدى اختلاف أداء الطلاب على اختبار التوفل كاختبار كفاءة فى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية باختلاف بعض المتغيرات المعرفية، وهى توجهات أهداف الإنجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية.

٣-الاسهام النسبى لهذه المتغيرات المستقلة فى التنبؤ بالأداء على اختبار التوفل، وأى هذه المتغيرات أكثر قدرة على تمييز أداء الطلاب فى التوفل .

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:

١- الدراسات الأجنبية والعربية النادرة التى تناولت المتغيرات التى تسهم فى تفسير الأداء على اختبارات التوفل،باعتباره من الاختبارات المقننة والعالمية، والتى تستخدم فى تقدير الكفاءة فى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، والتى تهم شريحة عريضة من الطلاب المهتمين بتنمية اللغة وتكملة الدراسات العليا، والراغبين فى السفر للخارج، أو ممن تكرر رسوبهم فى مثل هذه الاختبارات.

٢-دراسة مدى أهمية توجهات أهداف الإنجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية فى تحديد الكفاءة اللغوية ومدى ارتباطها بها.

٣-الإفادة من نتائج الدراسة فى إعداد دورات تدريبية وبرامج تهدف الى تنمية بعض المتغيرات المعرفية، مثل: الاستقلالية وتوجهات الإنجاز والمرونة المعرفية التى قد تسهم فى تحسين الأداء اللغوى، وتحسين الأداء على اختبارات اللغة والتى تهم شريحة عريضة من الطلاب المهتمين بتنمية اللغة وتكملة الدراسات العليا أو الراغبين فى السفر للخارج، أو ممن تكرر رسوبهم فى مثل هذه الاختبارات؛ بسبب انخفاض مستواهم اللغوى.

مصطلحات الدراسة:وتعرفها الباحثة إجرائياً كالتالى:-

أولاً:- توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientations

"تشير توجهات الهدف إلي أغراض أو أسباب قيام الفرد بنشاط أو مهمة التعلم، وأسباب هذه التوجهات تمثل أنماط مختلفة من المعتقدات التى تقود إلي طرق مختلفة ومتنوعة في الأداء والاندماج في تنفيذ المهمة بنجاح."

وقامت الدراسة الحالية بتناول أهداف الإنجاز في ضوء أربعة مكونات، والتي علي أساسها تم بناء مقياس أهداف الإنجاز في الدراسة والمتضمن أربعة أبعاد، وفيما يلي تعريفاً إجرائياً للمكونات الأربع لها:-

أهداف الإتقان/ الإقدام: Mastery Approach goals

وفيه يسعى الفرد إلى التعلم والفهم وتطوير الكفاءة، والتعرف علي مدي تحسن الذات ومدي التقدم والفهم العميق، واكتساب وإتقان المعرفة الجديدة والمهارات الجديدة، حتى لو لم ينجحوا، ولا يقارنون أنفسهم بالآخرين، ويميلون إلى إتقان مهام جديدة، زيادة القدرة، والكفاءة والفهم، وبذل الجهد لتحسين الذات والتعلم.

أهداف الإتقان / الإحجام: Mastery Avoidance goals

وفيه يسعى الفرد الى تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم. ويقلقون ويخافون من عدم القدرة علي تعلم المواد.

أهداف الأداء/ الإقدام: Performance Approach goals

وفيه يسعى الفرد إلى التفوق علي الآخرين، وإظهار القدرة، وتحسين الأداء مقارنة بالآخرين، والحصول علي أعلي الدرجات والظهور بمظهر الأفضل من الآخرين، ويهتمون بما يقوله الآخرون عنهم، ويدرسون ويذاكرون للحصول علي تقييمات إيجابية من الآخرين، ويحاولون لكي يكونوا أذكياء وماهرين ويقلعون عن المهام الصعبة.

أهداف الأداء/ الإحجام: Performance Avoidance goals

وفيه يسعى الفرد إلى تجنب الدونية، أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين، وعدم الحصول علي أدني الدرجات، أو الظهور كأدنى من الآخرين، وعدم الظهور بمظهر الفشل وعدم النجاح وعدم الكفاءة، والهروب من المهام التي تتجاوز قدراتهم، ولا يستطيعون عملها.

ثانياً:- المرونة المعرفية Cognitive Flexibility: وتشير إلى وعي الفرد بأن هناك اختيارات وبدائل متاحة في أي موقف، والاستعداد للمرونة والتكيف مع المواقف المختلفة، والفاعلية الذاتية والثقة في قدرات الفرد للتعامل بكفاءة مع المشكلة".

ثالثاً:-الاستقلالية Autonomy: تشير الاستقلالية إلى القدرة على اتخاذ القرار وتحمل مسئولية التعلم الذاتي بحيث يدرس المتعلم بطريقته الخاصة من خلال التحكم في أساليب التعلم واستراتيجياته، وتحديث الطرق والإجراءات المستخدمة في التعلم، وممارسة الأنشطة واختيارها وأخذ قدر كافي من التحكم، ووضع الأهداف والتخطيط والتقويم لعملية التعلم.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولا : توجهات أهداف الإنجاز:

للدافعية أهمية خاصة في تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني؛ نظراً لأن أداء الفرد وإصراره علي القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف علي ما لديه من دوافع، كما يرجع تباين السلوك في المواقف المختلفة في أساسه إلي الدافعية.

وتعد دافعية الإنجاز من أكثر الدوافع النفسية التي حظيت بالدراسة وذلك لأهمتها وإسهامها في جميع أشكال السلوك، فالدافع يحفز سلوك الفرد نحو السعي لتحقيق ذاته من خلال تحقيقه لمستوي مرتفع من التفوق والنجاح(صلاح عبد السميع باشا، ٢٠٠٠)

وتعتبر نظرية توجهات أهداف الإنجاز أساس نظري معاصر للبحث في الفروق في الدافعية، والتي تهتم بالدافعية فى الإطار الاجتماعي المعرفي؛ حيث تركز علي الهدف الذي ينشده الفرد من إنجازه لمهمته ، وتبحث فى (سبب) الدافعية، فهي نظرية كيفية للدافعية. (Urdan, 2001)

ونظرية توجهات أهداف الإنجاز من النظريات والاتجاهات الحديثة التي تسعي لفهم نجاح الطالب في المهام الأكاديمية، وتعرف علي أنها دافع المتعلم لإتمام المهام الأكاديمية في ضوء الهدف المحدد، وتوضح كيف يترجم ويفسر المتعلم الأحداث من حوله وكفاءته الذاتية وردود أفعاله تجاههم.

وتركز هذه النظرية علي الفروق الكيفية في الدافعية وهو ما يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد، فهي تركز علي الأسباب الكامنة وراء الدافعية، وأصبح هذا التوجه أحد أهم التوجهات الحديثة في مجال الدافعيةوالتي تتمثل في أسباب الطلاب لعمل مهمة ما، والغرض من إتمام مهمة أكاديمية، وعلي الأسباب الداخلية والخارجية التي تجعل الفرد ينخرط في المهام الأكاديمية.(ربيع أحمد رشوان، ٢٠٠٦)

وفى ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلي إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، وهو ما يعرف بالسلوك الموجه بالهدف، والربط بين دافعية الفرد ومتغيرات أخرى كالحاجة إلي الإتقان وصعوبة المهمة ومشاعر الفرد من: قلق، وضغوط، وشعور بالفشل، كموجهات للسلوك في أثناء التفاعل مع مواقف التعلم.

ونتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجهات أهداف الإنجاز كإطار كامل إحدث ذلك التكامل، والتى حظيت باهتمام كبير في مجال الدافعية في السنوات الأخيرة(Jagacinski & Duda, 2001)

ويُفترض هنا أن الأهداف توجه السلوك فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر علي كيفية اختيار إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي، ووضع الأهداف الشخصية، وبذل الجهد لمعالجة المهام، حتى تتحقق الأهداف المنشودة، حيث يمكن اعتبار كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز بمثابة مولد لمجموعة من الاهتمامات الخاصة بالفرد؛ حيث يخلق لدي الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة. (Seegers, et al, 2002)

واختلافات توجهات أهداف الإنجاز وبرفيلاتها المختلفة يمكن أن تقود إلي اختلافات في الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية، وعند التركيز علي أهداف الإتقان يكون الدافع هنا دافعاً داخلياً، بينما التركيز علي أهداف الأداء يقود إلي دافعية خارجية تتمثل في التركيز علي تحصيل الدرجات وإسعاد الآخرين أو الظهور أفضل منهم. (Conti, et al, 1995)

ويشير الهدف بالمعني المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز إلي الاعتقادات المتعلقة بالغرض أو المعني من العمل الأكاديمي والإنجاز والنجاح فيه، وترتبط بكفاءة الاندماج في العمل المدرسي، ودرجة اندماج الطلاب في المواقف التي تتطلب تحدياً بدافعية الإنجاز والسبب وراء محاولة الوصول إلي سلوك الإنجاز ووراء القيام بالعمل، فهناك شخص أو طالب يقوم بالعمل بناءً علي رغبة داخلية، واهتمام بموضوع العمل والإتقان والتميز، وربما يقوم طالب آخر بنفس العمل تحت ضغط من المعلم، أو خوفاً من فقدان درجة هذا العمل، فهي توجهات تنظيمية يتأثر بها أداء المتعلم في مواقف الإنجاز. (Deci & Ryan, 2000) (Fadlelmula, 2010, p.859)

وتعددت تعريفات أهداف الإنجاز حيث عرفها (٢٠٠١) Carol, Avi, & Michael أهداف الإنجاز بأنها " أهداف سلوكية لدي الفرد والتي يسعى لتحقيقها من خلال تهيئة البيئة المناسبة لذلك، لتحقيق نوع من التنافسية مع الآخرين، من خلال إنجاز تلك الأهداف بتمكن وإتقان، والبعد عن تجنب الأداء".

ويعرف (2007) Louise, & Craig أهداف الإنجاز بأنها" دوافع الفرد لتحقيق التميز وبذل الجهد المطلوب لتحقيق المهام بنجاح وإتقان "

نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

النموذج الثنائى لتوجهات أهداف الإنجاز:

يركز هذا النموذج علي نمطين من الأهداف، والتي تحكم كيف يميز الأفراد النجاح والكفاءة في مواقف التعلم، ويشار إليها بنماذج التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز.

وأشار أصحاب هذا الاتجاه إلي نوعين ونمطين من توجهات الأهداف، والتي تختلف من حيث كون التعلم غاية في حد ذاته، أم وسيلة للوصول إلي أهداف خارجية أخرى وهما:

١- **أهداف التعلم Learning Goals:** وتعكس التركيز علي تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوي القدرة وإتقان المهارات الجديدة.

٢- **أهداف الأداء Performance Goals:** وتعكس محاولة الفرد لتخفيف الأحكام السالبة عن الكفاءة، أو محاولته للحصول علي أحكام إيجابية عنها، وكذلك محاولة الفرد لإظهار قدراته وعدم فقدان الثقة بها . (Dupeyrat & Marine, 2005)

وأشار (1992) Ames إلي نمطين من توجهات أهداف الإنجاز هما:

أهداف الإتقان Mastery Goals: وتصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون بجدية لتحقق فهم أفضل لما يدرسونه، ويفضلون المهارة التي تتطلب التحدي ويميل أصحاب هذه الأهداف إلي الاستقلالية في التعلم، والاندماج في الأنشطة التعليمية، ويقومون بتقييم ذواتهم من خلال معايير داخلية، مثل هل تعلمت؟، هل تحسن أدائي؟.

أهداف الأداء Performance Goals: وتصف هؤلاء الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويرغبون في البرهنة علي قدراتهم أو إظهارها؛ فهم يندمجون في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة وكيفية إتمامها تحقيق مستويات أعلي من زملائهم ويركزون علي حفظ الحقائق والاهتمام بها، ويقيمون أنفسهم من خلال معايير خارجية مثل" هل أديت أفضل

مـــن الطـــلاب الآخـــرين فـــي الفصـــل؟ هـــل يعتقـــد الآخـــرون أننـــي ذكي؟(Fadlelmula, 2010, p.860)

وتشير Midgley, Anderman & Hicks (1995) إلي أنهما:

أهداف التركيز علي المهمة Task– focused goals ويتمثل هدف المتعلم في تحقيق الفهم والاستبصار والمهارة، وإكمال المهام التي تتطلب التحدي والمثابرة وتحقيق الإتقان الذي يعتمد علي الجهد أكثر من القدرة.

أهداف التركيز علي القدرة Ability– focused goals ويهتم الفرد بتقييمه من قبل الآخرين علي أنه قادر، أو يتجنب تقييمه علي أنه غير قادر.

وفي ضوء النموذج ثنائي الهدف، فإن الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يميلون إلي الاعتقاد بأن القدرة يمكن زيادتها عن طريق بذلك مزيد من الجهد، ويستجيبون لمواقف الفشل بالاجتهاد في العمل، في حين أن الطلاب أصحاب أهداف الأداء لا يعتقدون أن القدرة يمكن تحسينها ببذل مزيد من الجهد، ويدركون خبرات الفشل كدليل علي ضعف القدرة، وقد تقود إلي مشاعر الإحباط والخجل والقلق. (Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003)

وأصحاب أهداف الأداء ينظرون إلي التعلم باعتباره فقط الطريق لتحقيق الأهداف الخارجية المرغوبة، ويركزون انتباههم علي هذه الأهداف، ويركزون علي إكمال المهام دون الاهتمام بالعمليات والاستراتيجيات المستخدمة، بينما يركز أصحاب أهداف الإتقان انتباههم في العمليات والاستراتيجيات التي تمكنهم من تطوير مهاراتهم، وتساعدهم في اكتساب المعلومات الجديدة. (Schunk, 1996)

في مواقف التعليم تقود أهداف الأداء إلي مواقف أكثر تنافسية، ويزداد اهتمام الفرد بمقارنة نتائجه بزملائه؛ مما يقلل الاهتمام بالعمل ذاته، والتركيز علي الحصول علي درجات مرتفعة وتجنب الفشل، وإظهار قدراته بالنسبة للآخرين،

أو تجنب إظهار ضعف الكفاءة بالنسبة للآخرين. (Anderman, et al. ,2001)

وأشار الباحثون إلي أن الإطار الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز إطار بسيط، لكنه يحتاج إلي المزيد من الجهد لتأصيلها؛ حتى يمكن الوصول إلي تفسيرات وفهم أكثر عمقاً لدافعية الإنجاز.

وركزت النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز علي المكون الإقدامي للهدف، وبالرغم من أن الفرد في مواقف الإنجاز ربما يتجه نحو تحقيق النجاح أو تجنب الفشل، مما استدعى الفصل بين المكون الإقدام والإحجام لأهداف الأداء في النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز. (Pugh, et al. ,2003)

النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز:

ظهر النموذج الثلاثي كرد فعل للتمييز بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، فالدافع للسلوك قد يكون دالة لعاملين مهمين، هما الدافع لتحقيق النجاح، وهذا الدافع يجعل الفرد يتجه نحو تحقيق الهدف والدافع لتجنب الفشل والذي يجعل الفرد ينسحب أو يبتعد عن تحقيق الهدف.

وظهر النموذج الثلاثي لإحداث التكامل بين مفاهيم النموذج الثنائي ومكوني الإقدام والإحجام للدافعية.

ويصنف هذا النموذج توجهات أهداف الإنجاز إلي:

أهداف الإتقان: والتي يركز فيها الفرد علي تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة (تطوير الكفاءة أو إتقان المهمة).

أهداف الأداء/ الإقدام: والتي يركز فيها الفرد علي المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين.

أهداف الأداء/ الإحجام: والتي يركز فيها الفرد علي تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين، وتسمي أهداف تجنب الفشل. (Wolters ,2003)

خصائص توجهات أهداف الإنجاز في التصنيف الثلاثي:

١. ترتبط أهداف الإتقان إيجابياً بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية، بينما ترتبط أهداف الأداء/ الإحجام إيجابياً بقلق الاختبار وسلبياً بقيمة المهمة والفاعلية الذاتية.

٢. ترتبط أهداف الأداء/ الإحجام بتجنب التقويم السلبي للقدرة من قبل الآخرين والسلوكيات الدفاعية عند الشعور بخطر ظهور العجز.

٣. يؤكد التصنيف الثلاثي علي الإيجابية المطلقة لأهداف الإتقان والإيجابية النسبية لأهداف الأداء/ الإقدام والسلبية المطلقة لأهداف الأداء / الإحجام. ((Wolters, Yu, & Pintrich, 1996)

النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز:

ويمثل تطويراً للنموذج الثلاثي، حيث افتراض وجود بنية خاصة لأهداف الإتقان/ الإحجام كما في الأداء/ الإحجام، وهذا النموذج لم يحظ بالدراسة الكافية بصفة خاصة في البيئة العربية فى حدود علم الباحثة ؛، وتمت معظم الدراسات في إطار التصنيف الثلاثي والثنائي. وقد ركز هذا النموذج علي بعدي(الإتقان والأداء) والتفاعل بين هذين البعدين والميول الإقدامية والإحجامية للفرد. (Elliot & Mc Gregor, 2001)

ومن ثم فإن توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي هي:

أهداف الإتقان/ الإقدام: Mastery Approach goals

ويتم التركيز فيها علي الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، والتعرف علي مدي تحسن الذات ومدي التقدم والفهم العميق، والأفراد ذوى أهداف الإتقان / الإقدام لديهم هدف اكتساب وإتقان المعرفة الجديدة والمهارات الجديدة حتى لو

لم ينجحوا، ولا يقارنون أنفسهم بالآخرين (إتقان مهام جديدة، زيادة القدرة، والكفاءة والفهم، وبذل الجهد لتحسين الذات والتعلم)، وأشارت الدراسات أن هؤلاء الأفراد يرتبطون ببعض المتغيرات، مثل: الجهد، النجاح الأكاديمي، استخدام الاستراتيجية، مواجهة الضغط، السعي للدعم الاجتماعي، الكفاءة الذاتية الاتجاهات الإيجابية نحو المهام الصعبة ويؤدون أداء أفضل في المهام المعقدة – طلب المساعدة من الزملاء– استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي واستراتيجيات ما وراء المعرفة" دون الاهتمام بعدد الأخطاء وعدم الخوف من الانحراف، أو الاختلاف عن الآخرين، وترتبط ارتباطاً سلبيا بالعزلة – الأكتئاب– القلق– الضغط. (Odaci, et al. 2013) ,(OZKal, 2013)

أهداف الإتقان / الإحجام: Mastery Avoidance goals

ويتم التركيز علي تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان والأفراد ذوى الإتقان / الإحجام يسعون إلي الكمال، ويتجنبون عمل أي أخطاء في المهام المعطاة، ويقلقون، ويخافون من عدم القدرة علي تعلم المواد.

أهداف الأداء/ الإقدام: Performance Approach goals

ويتم التركيز فيها علي التفوق علي الآخرين، وإظهار القدرة وتحسين الأداء مقارنة بالآخرين، والحصول علي أعلي الدرجات والظهور الأفضل من الآخرين، ويهتمون بما يقوله الآخرون عنهم يدرسون ويذاكرون للحصول علي تقييمات إيجابية من الآخرين، ويحاولون أن يكونوا أذكياء وماهرين، مع محاولة الإقلاع عن المهام الصعبة.

أهداف الأداء/ الإحجام: Performance Avoidance goals

ويتم التركيز فيها علي تجنب الدونية أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين، وعدم الحصول علي أدني الدرجات، أو الظهور كأدنى من الآخرين. وذوو هذه الأهداف يتجنبون التقييمات السلبية من الآخرين، وعدم الظهور بمظهر الفشل وعدم النجاح وعدم الكفاءة. ولتجنب ذلك، يهربون من المهام التي تتجاوز

قدراتهم ولا يستطيعون عملها، ولا يستمتعون بالمهام ويهربون من المسئولية. وأشارت الدراسات أنها ترتبط ارتباطا إيجابيا بتجنب المهام– التقييم الذاتي– العزلة– القلق– الأكتئاب. (Hsieh, Ch., Liu, & Schallert, 2008); (Chan, Wong, & Lo, 2012)

وظهر في هذا النموذج تقسيم أهداف الإتقان إلي نسقين مستقلين هما أهداف الإتقان/ الإقدام، والتي يركز فيها الفرد علي اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الكفاءة، وأهداف الإتقان/ الإحجام والتي يركز فيها الفرد علي تجنب الاهتمامات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة، أو أن يصبح الفرد غير كفء.

فأصحاب أهداف الإتقان/ الإقدام يجاهدون لتعلم كل ما يستطيعون تعلمه في المقررات والأنشطة التي يقومون بها، بينما يجاهد أصحاب أهداف الإتقان/ الإحجام لتجنب عدم الفهم أو اكتساب، وعدم إحراز الكفاءة.

وأشارت العديد من الدراسات إلى دور توجهات أهداف الإنجاز فى الأداء اللغوى، ومن هذه الدراسات دراسة Pajares & Valiante (2001) والتى هدفت إلي الكشف عن الفروق في توجهات أهداف الإنجاز في الكتابة (أهداف الإتقان، أهداف الأداء/ الإقدام، أهداف الأداء/ الإحجام) بين الذكور والإناث، وأشارت الدراسة إلي ارتباط الكفاءة الذاتية في الكتابة بأهداف الأداء/ الإقدام لدي الذكور فقط، وارتبطت أهداف الأداء/ الإحجام بالكفاءة الذاتية في الكتابة لدي الإناث فقط.

كما هدفت دراسة Antoniou (2014) إلي تحديد دور الدافعية وتوجهات أهداف الإنجاز في الإنجاز اللغوي. وأشارت النتائج باستخدام التحليل الهرمي أن تبني المعلمين لأهداف الإتقان سواء كانت للإقدام أو التجنب منبئ جيد بإنجاز الطلاب في الفهم القرائى. كما أن أهداف الأداء/ الإقدام تتنبأ بشكل

سلبي بكل من الفهم القرائى والتهجئة، في حين إن أهداف الأداء/ الإحجام تتنبأ تنبؤا إيجابياً بالكلمات.

وتتسق هذه النتائج مع دراسة(2014) Chea, & Shumow والتى كشفت عن العلاقة بين توجهات أهداف الكتابة ومعتقدات الكتابة، والإنجاز في الكتابة لدي ٢٤٤ طالبا جامعيا يدرسون الإنجليزية كلغة أجنبية(EFL) وقامت الدراسة بعمل التحليل عاملي توكيدي لتوجهات الأهداف وقد أسفر التحليل عن (٣) عوامل. وأشارت الدراسة إلي ارتباط الكفاءة الذاتية في الكتابة بأهداف الإتقان وأهداف الأداء/ الإحجام كما ارتبطت أهداف الإتقان ومعتقدات الكفاءة الذاتية ارتباطاً إيجابياً بالإنجاز في الكتابة.

ثانياً: المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

تعد المرونة المعرفية أو العقلية أحد المتطلبات الضرورية لدى الفرد في مواجهة المواقف المتباينة التي تواجهه، وما يترتب عليها من متغيرات مفاجئة، وعليه أن يواجه تلك المواقف بأساليب متباينة تتفق مع المتغيرات التي تتعلق بها، وأن يكون لدى الفرد تنوع في أفكاره والتنوع فيها، وقدرته على التنقل من فكرة إلى أخرى دون التقيد بإطار محدد، وتقع المرونة المعرفية على إحدى طرفي متصل بينهما يقع التصلب المعرفي في الطرف الآخر منه.

ويعرفها (2003) Deak بأنها: قدرة الفرد على البناء والتغيير المستمر في التمثيلات العقلية، وتوليد الاستجابات استناداً إلى المثيرات والمعلومات الموجودة في الموقف ، فعندما تكون هناك مشكلة ما، فإن الفرد المرن معرفياً هو الذي يقوم ببناء تمثيلات عقلية جديدة، أو تعديل التمثيلات السابقة.

ويشير (2005) Canas, Fajardo, Salmeron إلى أن المرونة المعرفية تعتبر سلسلة من العمليات التي تبحث في حل المشكلة، وتشمل تقييم الخصائص المختلفة للمثير وتوليد البدائل والمفاضلة بينهما واختيار البديل

المناسب، وهذا التغير يحدث لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة.

ويعرفها Spiro, Feltovich & Coulson (1996) في قائمة المرونة المعرفية التى أعدوها على أنها القدرة على بناء المعرفة بعدة طرق وبشكل تلقائي، وتكييف الاستجابات للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف.

وتشير المرونة المعرفية إلى القدرة على الاختيار من بين بدائل متنوعة وتمثيلات متعددة الإستراتيجية أو البديل المناسب للموقف الحالي، ومن مظاهرها القدرة على تنفيذ المهام التي تتطلب وتتضمن مكونات متعددة، والقدرة على تنويع الطرق في حل المشكلات المعقدة. (Diamond, 2013) .

ويعرفها Anderson (2002) بأنها: القدرة على التعامل مع أبعاد متعددة ومتنوعة في مهمة ما.

كما أنها تشير إلى القدرة على التحول بين الأفكار والأفعال المختلفة في موقف ما، والتحول بين القواعد ومن وظائفها التحكم في الأداء حسب متطلبات المهمة أو الموقف الحالي (Yeniad, et al, 2013)

وتعرف –أيضا– بأنها القدرة على التحول بين وجهات معرفية مختلفة للتكيف مع المثيرات البيئية المتغيرة. (Dennis, & Vander Wal, 2010)

ويعرف Rende (2000) المرونة العقلية بأنها: قدرة الفرد على تغيير وجهته الذهنية تجاه المثيرات الجديدة الطارئة عند مواجهته لموقف أو مشكلة ما، وإنتاجه العديد من الأفكار المتنوعة في أقل وقت ممكن سعياً للوصول إلى حل تلك المشكلة.

ويعرفها Dibbets, et al. (2006) بأنها سرعة إنتاج الأفكار وتنوعها وتحول وجهته الذهنية بما يتناسب مع الموقف.

ويعرفها (صلاح عبد الوهاب ، ٢٠١١) بأنها تغير الوجهة الذهنية أو التنوع في الأفكار غير المتوقعة وتوليدها وتوجيهها وتحويل مسارها، بما يتناسب مع المتغير أو متطلبات الموقف مع سلاسة التفكير وعدم الجمود الفكري.

ويشير (2000) Rende إلى أن المرونة المعرفية تشير إلى القدرة على التحول بين الوجهات المعرفية، وذلك استجابة للمواقف بطرق مختلفة، وذلك من خلال توليد أفكار متعددة، التحول بين أنواع مختلفة من المعرفة، وكف الاستجابات المعتاد عليها، والوصول إلى استجابات بديلة عند الحاجة، إذا تم تغيير الظروف البيئية.

فى ضوء التعريفات السابقة، تعرف الباحثة المرونة المعرفية إجرائياً بأنها: وعي الفرد بأن هناك اختيارات وبدائل متاحة في أي موقف، والاستعداد للمرونة، والتكيف مع المواقف المختلفة، والفعالية الذاتية والثقة في قدرات الفرد للتعامل بكفاءة مع المشكلة".

وأشارت الدراسات إلى أهمية المرونة المعرفية في المهارات الأكاديمية، وخاصة في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، مثل دراسة Yeniad, et al. (2013) ، والتي أكدت على دور المرونة المعرفية في الفهم القرائي في اللغة الانجليزية، وذلك لأنها مهمة تتطلب التشفير الصوتي للكلمات المكتوبة بالتزامن مع معنى الكلمات لفهمها.

واتفقت النتائج مع دراسة(2014) Cole, Duncan, & Blaye والتى هدفت إلى فحص عما إذا كانت القراءة تتطلب إلى جانب المهارات اللغوية درجة من المرونة المعرفية، والتي تعتبر المسئولة عن تكامل وربط المعلومات بشكل فعال أم لا، مع الدراسة عن العلاقة بين المرونة المعرفية وكل من القراءة على مستوى الكلمة والفهم القرائي للقطعة. وتم استخدام مقاييس لمهارة القراءة مثل الفهم القرائي، وتشفير الكلمات عديمة المعنى، وأشارت النتائج إلى أن المرونة المعرفية تسهم بشكل كبير في الفهم القرائي.

وفى ذات الإطار هدفت دراسة Liu, Fan, Rossi, Yao, Chaen (2015). إلى التعرف على دور المرونة المعرفية في التحول اللغوي لدى ثنائي اللغة، من خلال قياس المرونة المعرفية عن طريق اختبار تصنيف البطاقات، وأشارت الدراسة إلى أنها– المرونة المعرفية– تلعب دورا مهما ومحوريا في اللغة، واشتملت العينة على ١٧٧ طالبا جامعيا لغتهم الأم الصينية، والإنجليزية كلغة أجنبية.

كما هدفت دراسة(2007) Fleming إلى التعرف على دور المرونة المعروفة في إنتاج الحديث، وأشارت الدراسة إلى دورها في إنتاج الحديث الكلام، وذلك لأن عملية إنتاج الحديث تتطلب إنتاج أفكار مختلفة، والتفكير في استجابات بديلة، وتعديل السلوك وإدارة الظروف المتغيرة حسب الموقف، وكل ذلك يظهر دوره من خلال المرونة المعرفية، واشتملت العينة على ما يتراوح عمرهم من ١٨–٨٩ سنة يتحدثون الإنجليزية كلغة أجنبية.

كما أشارت دراسة (2015) Bock, Cartwright إلى أن المرونة المعرفية هي القدرة على تحول Shift تفكير الشخص بين مجموعة من المثيرات، وأنها مهمة في القراءة؛ حيث تتطلب هذه المهمة من الشخص التحول بين صوت الكلمة ومعناها في أثناء قراءة النص، وأنها مهارة معرفية مهمة لتعلم القراءة وفهمها.

ثالثاً: الاستقلالية فى تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية :

تمثل الاستقلالية لب عملية التعلم؛ حيث تنتقل من المدرس إلى المتعلم وتساعد المتعلم على وضع أهداف التعلم، وتنظيم عملية التعلم والتخطيط بها، وتنفيذ هذه الأهداف، والتقييم الذاتي، وإصدار الحكم على جودة وكفاءة عملية تعلمهم. وتعتبر استقلالية المتعلم اتجاه جديد في التعلم وخاصة اللغة، وأصبح من التحديات التي تواجه المعلم هو مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا مسئولين عن تعلمهم الذاتي، واستخدام أساليب مختلفة تدعم استقلالية المتعلم. (Xhaferi & Xhaferi , 2011)

ويشير Little(1991) –أيضا– إلى أن الاستقلالية هى القدرة على تحمل مسئولية التعلم الذاتي، والتأمل النقدي، واتخاذ القرار، ولديهم رؤية وقرار في أساليب التعلم واستراتيجياته، الاستعداد للمخاطرة، كما أنهم قادرون على تنمية اللغة الهدف، وعلى مراجعة ورفض القواعد والافتراضات التي لا يستطيعون تطبيقها.

وتشير الاستقلالية إلى الوعي بتحديد استراتيجيات الفرد والاحتياجات والأهداف كمتعلم وتحديث الطرق والإجراءات المستخدمة في التعلم، والتركيز على إمداد المتعلم بالإستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تعلم اللغة، وممارسة نوع من الاستقلالية في ممارسة الأنشطة واختيارها.(Buendia Arias , 2015)

وأصبح من الاتجاهات الحديثة الاهتمام باستقلالية المتعلم في اللغة الأجنبية، وعملية تعلمها، وتدعيم استقلالية المتعلم داخل الفصل وتعتبر مفتاح التعلم طول الحياة.

وتناولت العديد من الدراسات معنى الاستقلالية في تعلم اللغة والتي تعتمد على إبداء المتعلم فرص اتخاذ القرار بشأن إدارة ودعم تعلمهم الذاتي، وتشجيع المتعلم على أخذ قدر كافي من التحكم والتخطيط والتقويم لعملية التعلم (Benson, 2001)

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الاستقلالية في تعلم اللغة مثل دراسة Deci et al. (1991) والتى أشارت إلى أن الطلاب المستقلين في تعلم اللغة ألأكثر كفاءة في تعلم اللغة وأكثر ثقة بالنفس ولديهم دافعية داخلية أكثر في نمو وتعلم اللغة وقادرين على تشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، وتوجيه الذات نحو عملية وكيفية استخدام اللغة.

وأشارت دراسة Karababa, et al. (2010) على أهمية وفائدة استقلالية المتعلم في تعلم اللغة التركية كلغة أجنبية، وذلك لدى الطلاب الذين يدرسون اللغة التركية كلغة أجنبية وأشارت الدراسة إلى أن استقلالية المتعلم تتضمن

الاندماج في التخطيط، والتنفيذ، والمراقبة وتقويم التعلم، وأن تنمية الاستقلالية في تعلم اللغة تتكون من مبادئ متعددة، وهي اندماج المتعلم وتأمل المتعلم، والاستخدام الملائم للغة وأيضا تتضمن القدرة على التأمل الناقد واتخاذ القرار وتظهر في الطريقة التي يتعلم بها المتعلم، والطريقة التي ينقل بها ما تعمله إلى سياقات أخرى.(Karababa, Eker, Arik, 2010 , P.1693)

ويتميز الطالب المستقل Autonomous بالوعي بالاستراتيجيات التي يستخدمها في التعلم، والقدرة على العمل باستقلال عن المدرس أو المحاضر، وقدرته على استخدام الأدوات والإمكانيات المتاحة له في أي مكان وفي أي وقت يرغبه بدون الحاجة إلى حضور المعلم، والاستقلالية في التعلم، وهى التخطيط– المراقبة– التقويم في نجاح تعلم اللغة كما في (Little & Perclová,2001).

وأشارت دراسة Dincer, Yesilyurt, & Takkac (2012) إلى أن البيئة التي تدعم وتشجع على الاستقلال يتميز الطلاب فيها بمستويات مرتفعة من الكفاءة المدركة في التحدث كما أن الاستقلالية ارتبطت بشكل إيجابي دال بكل من الاندماج في التحدث بالإنجليزية والإنجاز الأكاديمي ، وأشارت الدراسة أن مناخ التعلم الذي يدعم الاستقلالية يؤثر في كفاءة الطالب في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL،، والدافعية، والمشاركة في الفصل والإبداع والإنجاز.

وتشير دراسة Moussaoul (2012) أن الاستقلالية تؤدى دوراً مهماً في تعلم اللغة الأجنبية. ويعتبر المعلم مرشداً ومسهلاً فقط داخل الفصل ومرشد للطلاب، وتعتبر الكتابة كمهارة إنتاجية تتطلب تمرينات كثيرة، كما أن تمرينات الفصل فقط تعتبر غير كافية للتدريب على مهارات الكتابة المتنوعة وتحقيق التقدم في اللغة، ومن ثم فإن تعلم الكتابة بشكل مستقل أصبحت ضرورة وخاصة بالنسبة لطلاب الجامعة.

وتعتبر استقلالية المتعلم هامة في تدريس وتعلم اللغة، فتعلم اللغة لا يقتصر على الفصل فقط، فالمتعلم يجب أن يعمل داخل وخارج الفصل لتنمية المهارات اللغوية؛ حيث يقوم المتعلم بتوجيه عملية تعمله الذاتي من خلال الأنشطة التي يقوم بها الطالب أو المتعلم بدون تدخل من المعلم أو المحاضر.

حيث يقوم المتعلم بوضوع أهدافه الخاصة به وإتباع استراتيجيات يصممها بنفسه لإنجاز هذه الأهداف؛ ليصبح أكثر كفاءة وتحمل مسئولية تعلمه. والوعي وفهم أساليب تعلمه ومراقبة تعلمه الذاتي التي تحقق له الثقة بالذات وتحقيق الإنجاز.(Najeeb,2013 , P.1238)

فاستقلالية المتعلم تعني تحمل مسئولية التعلم الذاتي Own Learning للشخص بحيث يدرس المتعلم بطريقته الخاصة؛ بحيث تكون فعالة من خلال التحكم في عملية التعلم وتصبح فعالة؛ حيث يتعلم الشخص عندما يكون جاهزا ومستعدا لأن يتعلم.

وفي فصول تعلم اللغة الأجنبية، يكون الهدف من عملية التعلم هو جعل متعلمي اللغة أكثر نجاحاً في اكتساب اللغة نفسها، وأن يكونوا على وعي بكيف وماذا ولماذا يتعلم اللغة الأجنبية. وتسمح الاستقلالية للمتعلم بالعمل على مهام مختلفة في أوقات مختلفة والوعي بأساليب التعلم الخاصة به، واستخدام استراتيجيات تساعد في اكتساب اللغة الأجنبية بشكل أكثر كفاءة.

(Lazar, 2013, PP.401-460)

وهدفت دراسة(2015) Buendia Arias إلى فحص استقلالية المتعلم لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية عبر ثقافات مختلفة من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف وتحليلها بين الطلاب الصينيين والكولومبيين الموجود بين داخل الجامعة، وتم تحليل استجابات المفحوصين من خلال الطرق الكمية والكيفية. وأشارت الدراسة إلى وجود اختلاف دال بين المجموعتين في الاستقلالية أثناء تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الصينيين أقل استقلالية من الطلاب الكولومبيين من حيث:

أ. عدم فهم أهداف المعلم– عدم فهم المتوقع منهم، والاعتماد على المعلم بشكل كلي وعدم الوعي بدورهم ومسئوليتهم، وعدم محاولة الاستفادة خارج الفصل.

ب.عدم العمل بشكل جاد خارج الفصل لتحقيق أهداف المعلم.

ج.الافتقار إلى تنظيم وإدارة الوقت خارج الفصل؛ مما يؤثر بشكل سلبي على تحقيق الاستقلالية.

د.عدم وضع الأهداف والخطط لديهم خطة واضحة للدراسة وتنمية اللغة– وضع أهداف وعمل (بذل) الجهد لتحقيقها.

هـ.لا يهتم فقط الا بما يطلبه المعلم.

و.عدم وضع مخططات لتنفيذ هذه الأهداف.

ز.عدم تحديد الأيام والساعات المخصصة لمذاكرة ودراسة الإنجليزية.

ح.عدم القدرة على تنفيذ الإستراتيجية المستخدمة في تعلم مهارات اللغة مثل مشاهدة مسلسلات التلفاز والأفلام الإنجليزية– عمل تمرينات كثيرة– قراءة القطع الإنجليزية مرات متعددة.

ط.عدم القدرة على التعبير عن معاني الكلمات باستخدام الكلمات الخاصة– او التدريب على التحدث في أوقات كثيرة بمفرده– أو القراءة عن كيفية كتابة الإنجليزية– أو كتابة مقالات وقصص لتحسين مهارة الكتابة.

ي.عدم القدرة على مراقبة استراتيجيات التعلم– واكتشاف وحل المشكلات المرتبطة بطرق الدراسة والتعلم– والتغلب على العقبات التي تواجهه في أثناء عملية التعلم– وإيجاد طريقة جيدة في دراسة مهارات اللغة.

ك.عدم تقييم عملية تعلم اللغة الإنجليزية– وعدم التغلب على بعض العوائق مثل التحدث أمام الآخرين بالإنجليزية – الشعور بانخفاض الثقة بالذات– الاضطراب أثناء القيام ببعض الأخطاء اللغوية– الشعور بالخجل أثناء

التحدث- الاستفادة من مصادر التعلم المتاحة مثل المعلم لمساعدته أثناء عملية التعلم.

لعدم التقييم الذاتي Self assessment من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف، ومدى التقدم في عملية تعلم الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك من خلال مقارنة نفسه بالآخرين، والاعتماد على الإمكانيات والتقديرات والمقابلات في التقييم، والاعتماد على آراء الآخرين.(Buendia Arias , 2015, P.35-46)

وأشارت دراسة Dafei (2007) إلى أن كفاءة الطالب اللغوية تتأثر باستقلالية المتعلم وفحصت هذه الدراسة العلاقة بين استقلالية المتعلم والكفاءة اللغوية لدى(١٢٩) طالباً بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية وقد أشارت الدراسة إلى ارتباط الاستقلالية ارتباط دال موجب بكفاءة الطالب في اللغة، وأن التعلم المستقل أكثر كفاءة وفاعلية في استخدام اللغة واكتسابها.

فروض الدراسة :

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه فى الإطار النظرى فإنه يمكن تحديد فروض الدراسة على النحو التالى:

١-يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى (النوع(ذكور/ إناث) * الكلية(نظرية/ عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز لدي طلاب الدراسات العليا .

٢-يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى (النوع (ذكور/ إناث)* الكلية(نظرية/ عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للمرونة المعرفية لدي طلاب الدراسات العليا.

٣-يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى (النوع (ذكور/ إناث)* الكلية(نظرية/ عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاستقلالية لدي طلاب الدراسات العليا.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى

ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز وأبعاده لصالح المرتفعين.

٥-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس المرونة المعرفية وأبعاده لصالح المرتفعين.

٦-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس الاستقلالية فى تعلم الإنجليزية وأبعاده لصالح المرتفعين.

٧-يوجد إسهام نسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية فى التنبؤ بالأداء على اختبارات التوفل TOEFL لدي عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة :

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً وتحليلاً للإجراءات المنهجية للبحث من حيث وصف عينة الدراسة (عينة التحقق من أدوات الدراسة– العينة الأساسية) ، وأدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها، من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات. ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولاً : منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى، والذى يحاول التعرف على مدى إسهام توجهات أهداف الإنجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية فى التنبؤ بالأداء على اختبار التوفل.

ثانياً : المشاركون فى الدراسة

أ- عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٣٤) طالباً وطالبةً من طلاب الدراسات العليا الذين يؤدون اختبار التوفل بجامعة الفيوم لعام ٢٠١٦ بمتوسط عمري قدره (٢٩,٧٧) وبانحراف معيارى قدره(٧,٨٢) .

ب- المشاركون فى العينة الأساسية :

اشتملت العينة الأساسية على (١٣٢) طالباً وطالبةً من طلاب الدراسات العليا الذين يؤدون اختبار التوفل بجامعة الفيوم لعام ٢٠١٦ بمتوسط عمري قدره (٣١,٠٨) وبانحراف معيارى قدره (٦,٠٥) ، ويوضح جدول (١) بتخصصات وأعداد الطلاب من الجنسين:

جدول (١) : توزيع عينة الدراسة الأساسية من الجنسين

البيان	المجموعات	العدد
نوع الكلية	كليات نظرية	٨٦
	كليات علمية	٤٦
	الإجمالي	١٣٢
النوع	ذكور	٧٠
	إناث	٦٢
	الإجمالي	١٣٢

ثالثاً : أدوات الدراسة:اشتملت الدراسة على الأدوات التالية:

١- مقياس توجهات أهداف الإنجاز. (إعداد الباحثة)

٢- مقياس المرونة المعرفية.(إعداد الباحثة)

٣- مقياس الاستقلالية فى تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. (إعداد الباحثة)

وفيما يلى شرح هذه الأدوات:

١ – مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية حول توجهات أهداف الإنجاز، قامت الباحثة بتصميم مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا. ويهدف المقياس إلى تحديد توجهات أهداف الإنجاز التى يتبناها طلبة الجامعة بالدراسات العليا، واعتمدت الباحثة فى بناء وإعداد المقياس على نتائج الدراسات السابقة حول مفهوم توجهات أهداف الإنجاز وأبعاده، ويتكون المقياس من(٤٩) بنداً فى صورته المبدئية، خماسى الليكرت تتراوح الاستجابات من (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً)، ويقيس أربعة أبعاد تتوزع العبارات على هذه الأبعاد كالتالى، وهى:

أهداف الإتقان/ الإقدام: Mastery Approach goals ويشمل (١٥) بنداً:

وفيه يسعى الفرد إلى التعلم والفهم وتطوير الكفاءة، والتعرف علي مدي تحسن الذات ومدي التقدم والفهم العميق، واكتساب وإتقان المعرفة الجديدة والمهارات الجديدة، حتى لو لم ينجحوا، ولا يقارنوا أنفسهم بالآخرين ويميلوا إلى إتقان مهام جديدة، زيادة القدرة، والكفاءة والفهم، وبذل الجهد لتحسين الذات والتعلم.

أهداف الإتقان / الإحجام: Mastery Avoidance goals ويشمل (٩) بنود:

وفيه يسعى الفرد إلى تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم ويقلقون، ويخافون من عدم القدرة علي تعلم المواد.

أهداف الأداء/ الإقدام: Performance Approach goals ويشمل (١٠) بنود:

وفيه يسعى الفرد إلى التفوق علي الآخرين، وإظهار القدرة وتحسين الأداء مقارنة بالآخرين، والحصول علي أعلي الدرجات والظهور الأفضل من الآخرين، ويهتمون بما يقوله الآخرون عنهم، ويدرسون ويذاكرون للحصول علي تقييمات إيجابية من الآخرين، ويحاولون لكي يظهروا أذكياء وماهرين والإقلاع عن المهام الصعبة.

أهداف الأداء/ الإحجام: Performance Avoidance goals ويشمل (١٥) بنداً:

وفيه يسعى الفرد إلى تجنب الدونية أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين، وعدم الحصول علي أدني الدرجات، أو الظهور كأدنى من الآخرين، وعدم الظهور بمظهر الفشل، وعدم النجاح وعدم الكفاءة والهروب من المهام التي تتجاوز قدراتهم، ولا يستطيعون عملها.

تصحيح المقياس:

يتكون مقياس توجهات أهداف الإنجاز من(٤٩) بندا فى صورته المبدئية، وكلها مفردات موجبة خماسى الليكرت يختار المفحوص فيما بين دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً، وتعطى (٥) درجات للإجابة دائماً ، و (٤) درجات للإجابة غالباً، و (٣) درجات للإجابة أحياناً، ودرجتين للإجابة نادراً، ودرجة واحدة للإجابة بأبداً.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (٢٣٤) طالباً وطالبةً ممن يكملون الدراسات العليا.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية:

صدق المحكمين:

عرضت الباحثة مقياس توجهات أهداف الإنجاز فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين تشمل أساتذة علم النفس التربوى بكليات التربية؛ بقصد معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس، وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية، وقامت الباحثة بتعديلها فى ضوء الاقتراحات والتوجيهات التى قدمت من السادة المحكمين.

الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى

أولاً: **الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافى Explatory Factor Analysis**

اهتمت بعض الدراسات ببنية توجهات أهداف الإنجاز واختلفت نتائجها ، حيث رأت بعض الدراسات أنها أربعة عوامل مثل دراسة Elliot & McGregor (2001) حيث هدفت الدراسة إلي الكشف عن البنية العاملية والتأكد من الصدق العاملي للتصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبةً من الجامعة، وباستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية أشارت الدراسة إلي وجود ٤ عوامل مستقلة وفسرت(٨١,٥ %) من التباين الكلي وهذه العوامل هي: أهداف الأداء/ الإقدام وفسرت (٣٦,٤%) أهداف الإتقان/ الإحجام وفسرت (٢١,٣%) ، أهداف الإتقان/ الإقدام وفسرت(١٤,٩%)،أهداف الأداء/ الإحجام وفسرت(٨,٨%).

كم استخدمت الدراسة التحليل العاملي التوكيدي وأشارت الدراسة إلي أن توجهات أهداف الإنجاز الأربعة تمثل بنيات متمايزة مختلفة، واتفقت هذه النتائج مع دراسة(2013) Keklik, & Keklik والتى هدفت إلي التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز، وتحديد الصدق البنائي (construct validity) والبناء العاملي له وذلك لدي(٤٦٥) طالبا،

وقد أشارت النتائج إلي وجود (٤) عوامل لتوجهات أهداف الإنجاز باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، واتفق ذلك مع نتيجة دراسة Filisetti (2003) والتى توصلت إلى وجود(٤) عوامل لتوجهات أهداف الإنجاز لدي الطلاب الفرنسيين.

وعلى النقيض، دعمت بعض الدراسات العاملية الأخرى وجود (٣) مكونات، مثل دراسة Kim, Kim, & Svininckt (2012) لدي طلاب الجامعة هي الإتقان، الأداء/ الإقدام، الأداء/ الإحجام (بالولايات المتحدة الامريكية).

وتوصلت دراسة ABU,Elsamen(2011) إلي وجود عاملين لتوجهات أهداف الإنجاز، حيث قامت بعمل تحليل عاملي توكيدي لمقياس توجهات الأهداف الإنجاز لدي طلاب جامعة الأردن مكون من (١٥) بنداً ، وتوصل إلي وجود بنائين أو عاملين مختلفين لتوجهات أهداف الإنجاز.

واستخدمت الباحثة الصدق العاملى(الصدق البنائى) للتأكد من صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز على العينة الحالية، فقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٣٤) طالباً وطالبةً. وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS21 أجرت الباحثة تحليلاً عاملياً بطريقة المكونات الأساسية ، وبالإضافة إلى معيار الجذر الكامن تم دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة، وتبين أن العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار هى أربعة عوامل؛ حيث تم تدوير هذه العوامل تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax للوقوف على البناء العاملى للمقياس ، وقد أسفرت هذه الخطوة عن ظهور أربعة عوامل يتشبع كل منهم بعدد من البنود تبعاً للمحكات الثلاثة التالية:

١- العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ ١,٠٠ .

٢- محك التشبع الجوهري للبند ≤ ٠,٤ .

٣- محك جوهرية العامل ≥ ثلاثة تشبعات جوهرية.

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح تم استخراج (٤) عوامل تضمنت **35.871**(%) من حجم التباين الكلى فى درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على الترتيب(**10.472%، 9.966%، 8.028%، 7.405%**) ويوضح جدول (٢) العوامل الأربعة التي كشف عنها التحليل العاملى وقيم التشبعات على هذه العوامل الأربعة وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين لهذه العوامل .

جدول(٢): قيم التشبعات على العوامل الأربعة

لمقياس توجهات أهداف الإنجاز بعد التدوير

رقم البند	العامل			
	1	2	3	4
19	0.699			
28	0.678			
43	0.663			
36	0.651			
12	0.639			
5	0.590			
27	0.566			
26	0.552			
11	0.537			
7	0.510			
13	0.467			
49	0.407			
40		0.728		
32		0.654		
33		0.640		
22		0.631		
48		0.629		

رقم البند	العامل			
	1	2	3	4
34		0.599		
14		0.591		
3		0.549		
41		0.522		
8		0.501		
47		0.475		
1		0.437		
24			0.694	
17			0.637	
25			0.634	
23			0.596	
10			0.595	
4			0.589	
35			0.544	
16			0.523	
2			0.470	
44				0.769
38				0.699
30				0.691
37				0.628
39				0.600
45				0.465
الجذر الكامن	5.131	4.884	3.934	3.628
نسبة التباين	10.472	9.966	8.028	7.405
التباين	10.472	20.439	28.466	35.871

رقم البند	العامل			
	1	2	3	4
الكلى				

ويتضح من جدول (٢) أن العامل الأول لتوجهات أهداف الإنجاز قد تشبع عليه (١٢) بنداً تراوحت تشبعاتها بين(0.699، 0.407) ، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس بعد **الأداء الإقدام** ، وتشبع على العامل الثانى(١٢) بنداً تراوحت تشبعاتها بين (0.728، 0.437) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس بعد **الإتقان الإقدام**، وقد تشبع العامل الثالث على(٩) بنود تراوحت تشبعاتها بين(0.694، 0.470) وكانت هذه التشبعات جوهرية ، وقد كانت هذه البنود تقيس بعد **الإتقان الإحجام** ، وقد تشبع على العامل الرابع(٦) بنود تراوحت تشبعاتها بين(0.769، 0.465) تقيس بعد **الأداء الإحجام** ، الا أن البنود رقم(٢١، ٢٩، ٢٠، ٦،١٨، ٩، ٣١،٤٢، ١٥،٤٦) لم تتشبع على أى بعد من الأبعاد الأربعة؛ لذلك تم حذفها من المقياس، ومن ثم أكد التحليل العاملى الاستكشافى على صدق النموذج الرباعى لتوجهات أهداف الإنجاز على عينة الدراسة.

ثانياً:-الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدى:

Confirmatory Factor Analysis

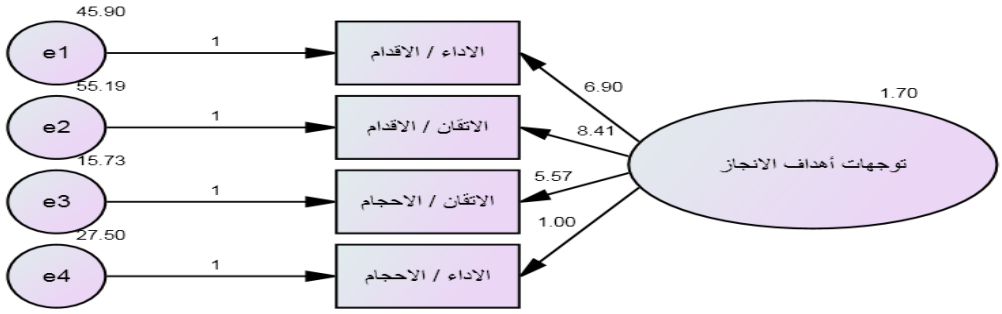
وفى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى والتصور النظرى لنموذج توجهات أهداف الإنجاز الرباعى فى الدراسة الحالى استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS(20) للتحقق من الصدق البنائى للمقياس، ومدى مطابقة النموذج المفترض بالنموذج المقترح لتوجهات أهداف الإنجاز عند عينة الدراسة.

جدول (٣): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج

مؤشرات حسن المطابقة			قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية df	X^2/df	Chi-Squre/df	2.9	(٠ إلى ٥)
مؤشر حسن المطابقة	GFI	Goodness of Fit Index	0.905	(٠ إلى ١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index	0.527	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	Normed Fit Index	0.878	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	Comparative Fit Index	0.883	(٠ إلى ١)
مؤشر المطابقة التزايدى	IFI	Incremental Fit Index	0.885	(٠ إلى ١)
مؤشر توكر لويس	TLI	Tucker-Lewis Index	0.65	(٠ إلى ١)
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation	0.052	(٠ إلى ٠,١)

ويتضح من جدول (٣) أن النموذج المفترض لتوجهات أهداف الإنجاز يطابق بيانات عينة الدراسة ، ويؤكد على تشبع بنود مقياس توجهات أهداف الإنجاز على (٤) عوامل من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتى يتم

قبول النموذج المفترض للبيانات أورفضه فى ضوئها، والتى تعرف بمؤشرات جودة المطابقة؛ حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (٢,٩) فإذا كانت هذه القيمة أقل من ٥ دل على قبول النموذج، ولكن إذا كانت أقل من ٢ دل على أن النموذج المقترح مطابق تماماً للنموذج المفترض لبيانات العينة ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة GFI ، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أوالمعدل AGFI ، ومؤشر المطابقة المعياريNFI، ومؤشر المطابقة المقارنCFI، مؤشر المطابقة التزايدىIFI، مؤشر توكر لويسTLI وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وتشير القيمة المرتفعة فى هذه المؤشرات الى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة ، بالإضافة الى مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقترابRMSEA وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة فى التحليل العاملى التوكيدى فإذا ساوت قيمته ٠,٠٥ فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تماماً البيانات وإذا كانت محصورة بين ٠,٠٥ ،٠,٠٨ فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، أما إذا زادت قيمت عن ٠,٠٨ فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته فى الدراسة الحالى ٠,٠٦٢ وهو أقل من ٠,١ ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة، وهو مايؤكد الصدق البنائى لنموذج توجهات أهداف الإنجاز الرباعى، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملى على عينة الدراسة. والشكل التالى يوضح النموذج المفترض لتوجهات أهداف الإنجاز وتشبعات المكونات المختلفة باستخدام برنامج AMOS20 :



شكل (١) : النموذج المفترض لتوجهات أهداف الإنجاز

الاتساق الداخلى للمقياس:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل ويتضح ذلك فى جدول(٤)،(٥)

أولاً : معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) : معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز ن=(٢٣٤)

م	أبعاد المقياس	قيمة الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس
١	أداء/ إقدام	**0.771**
٢	اتقان / إقدام	**0.379**
٣	اتقان / إحجام	**0.598**
٤	أداء / إحجام	**0.490**

(*) **القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٢٣٣) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ وهي (٠،١٣٩) ، وعند مستوى الدلالة ٠،٠١ هي (٠،١٨٢)**

ويتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز والدرجة الكلية للاختبار كلها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى صدقها وثباتها فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ويشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذى تمثله الدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً : معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لكل بعد تنتمى اليه المفردة:

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه البنود في جدول (٥)

جدول (٥) :معاملات ارتباط بنود كل بعد من ابعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه البنود (ن =٢٣٤)

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
5	**0.615	2	**0.493	1	**0.458	30	**0.743
7	**0.539	4	**0.676	3	**0.578	37	**0.725
11	**0.549	10	**0.668	8	**0.521	38	**0.742
12	**0.668	16	**0.572	14	**0.595	39	**0.644
13	**0.534	17	**0.635	22	**0.624	44	**0.808
19	**0.681	23	**0.628	32	**0.687	45	**0.594
27	**0.557	24	**0.704	33	**0.658		
28	**0.650	25	**0.638	34	**0.596		
36	**0.643	35	**0.572	40	**0.728		
43	**0.675			41	**0.555		
26	**0.573			47	**0.487		
49	**0.489			48	**0.635		

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٢٣٣) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ وهي (٠،١٣٩) ، وعند مستوى الدلالة ٠،٠١ هي (٠،١٨٢)

ويتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين بنود بعد الأداء / الإقدام والدرجة الكلية لهذا البعد جيدة عند مستوى الدلالة ٠،٠١ ، وأن معاملات الارتباط بين بنود بعد الإتقان /الإقدام ، والدرجة الكلية لهذا البعد جيدة عند مستوى الدلالة ٠،٠١ ، وأن معاملات الارتباط بين بنود بعد الإتقان / الإحجام والدرجة الكلية لهذا البعد جيدة عند مستوى الدلالة ٠،٠،٠١ ، وأن معاملات الارتباط بين بنود بعد الأداء/ الإحجام ، والدرجة الكلية لهذا البعد جيدة عند مستوى الدلالة ٠،٠١

ثالثاً : معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له:

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس توجهات أهداف الإنجاز بالدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط الناتجة كما هو مبين في جدول (٦) :

جدول (٦): ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس (ن =٢٣٤)

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
1	*0.146	27	**0.377
2	**0.377	28	**0.448
3	**0.231	30	**0.377
4	**0.334	32	**0.198
5	**0.440	33	**0.377
7	**0.458	34	**0.229
8	*0.143	35	**0.454
10	**0.378	36	**0.536
11	**0.406	37	**0.456
12	**0.522	38	**0.352

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
13	0.393**	39	0.258**
14	0.278**	40	0.248**
16	0.393**	41	0.150*
17	0.362**	43	0.518**
19	0.501**	44	0.387**
22	0.228**	45	0.260**
23	0.347**	47	0.176**
24	0.401**	48	0.274**
25	0.321**	49	0.486**
26	0.431**		

ويتضح من جدول (٦) أن جميع القيم قد وصلت إلى مستويات الدلالة، وأن معاملات الارتباط بين بنود مقياس توجهات أهداف الإنجاز والدرجة الكلية تتراوح من(٠،١٤٦- ٠،٥٣٦) وهى دالة إحصائياً.

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعاً ، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد، وسوف يؤدي حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس.

الثبات بألفا كرونباخ.

ويوضح جدول (٧) قيم ألفا لثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز ككل بعد حذف كل بند من بنوده.

جدول (٧) :قيم معاملات ألفا للمقياس الكلي لتوجهات أهداف الإنجاز في حالة حذف كل بند من بنوده (ن =٢٣٤)

رقم البند	قيمة ألفا كرونباخ	رقم البند	قيمة ألفا كرونباخ
1	0.820	27	0.815
2	0.815	28	0.813
3	0.819	30	0.815
4	0.818	32	0.820
5	0.813	33	0.815
7	0.813	34	0.819
8	0.820	35	0.813
10	0.815	36	0.810
11	0.815	37	0.813
12	0.810	38	0.816
13	0.816	39	0.820
14	0.818	40	0.818
16	0.815	41	0.821
17	0.816	43	0.811
19	0.811	44	0.815
22	0.819	45	0.819
23	0.817	47	0.821
24	0.815	48	0.818
25	0.817	49	0.812
26	0.814	الفا الكلية	0.820

ويتضح من جدول (٧) مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل، وأن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما قامت الباحثة بحساب الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٨)

جدول (٨): قيم معاملات الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس بألفا كرونباخ (ن = ٢٣٤)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	العامل الأول: أداء/ إقدام	0.832
٢	العامل الثانى: اتقان / إقدام	0.830
٣	العامل الثالث : اتقان / إحجام	0.801
٤	العامل الرابع : أداء / إحجام	0.803
	المقياس ككل	0.820

يتضح من جدول (٨) أن جميع القيم وصلت إلى مستويات الدلالة وأن ثبات أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز كلها مرتفعة وتتراوح قيم معامل ألفا للمقياس وأبعده من(0.832الى0.803)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات.

كما حسبت الباحثة قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز في حالة حذف كل بند من بنودها.

جدول (٩) :قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز في حالة حذف كل بند من بنودها (ن = ٢٣٤)

رقم البند	أداء/ إقدام	رقم البند	اتقان / إقدام	رقم البند	اتقان / إحجام	رقم البند	أداء / إحجام
5	0.818	1	0.828	2	0.797	30	0.759
7	0.824	3	0.819	4	0.777	37	0.765
11	0.825	8	0.822	10	0.774	38	0.760
12	0.813	14	0.817	16	0.789	39	0.796
13	0.832	22	0.815	17	0.779	44	0.738
19	0.812	32	0.809	23	0.782	45	0.803
26	0.821	33	0.812	24	0.768		
27	0.822	34	0.817	25	0.779		
28	0.814	40	0.805	35	0.788		
36	0.815	41	0.820				
43	0.812	47	0.832				
49	0.830	48	0.815				
ألفا الكلية	0.832	ألفا الكلية	0.830	ألفا الكلية	0.801	ألفا الكلية	0.803

رقم البند	أداء/ إقدام	رقم البند	اتقان / إقدام	رقم البند	اتقان / إحجام	رقم البند	أداء / إحجام
للبعد		للبعد		للبعد		للبعد	

يتضح من جدول (٩) أنه عند أخذ كل بعد فرعي على حدة يظهر أن جميع البنود متسقة داخلياً، وأن حذفها يؤدي إلى خفض قيمة ثبات البعد.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

يوضح جدول (١٠) توزيع المفردات على أبعاد المقياس فى صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٣٩) بنداً فى صورته النهائية موزعين على الأربعة أبعاد كما يلى :

جدول (١٠): توزيع المفردات على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز فى صورته النهائية

م	اسم البعد	أرقام العبارات
١	أداء / إقدام	٥، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٥، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٣٩
٢	اتقان / إقدام	١،٣،٧،١٢، ١٦،٢٤،٢٥، ٢٦، ٣٢، ٣٣، ٣٧، ٣٨
٣	اتقان / إحجام	٢، ٤، ٨، ١٣، ١٤ ، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٧
٤	أداء/ إحجام	٢٣، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٥، ٣٦

٢- مقياس المرونة المعرفية(إعداد الباحثة) :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية حول المرونة المعرفية، قامت الباحثة بتصميم مقياس المرونة المعرفية واعتمدت الباحثة فى بناء وإعداد المقياس على نتائج الدراسات السابقة حول مفهوم المرونة المعرفية وأبعادها، مثل مقياس CFS **(Cognitive-flexibility scale)** والذى تضمن(٣) **أبعاد من المرونة المعرفية، هي:** الوعي ببدائل التواصل والاستعداد للتكيف مع الموقف، والكفاءة الذاتية في المرونة ومقياس(**CFI**) **Cognitive flexibility Inventory**

والذى تضمن ثلاث أبعاد للمرونة المعرفية، وهى: التحكم فى المواقف الصعبة، والقدرة على إدراك البدائل المتعددة، والقدرة على توليد بدائل وحلول متعددة للمواقف الصعبة. ويتكون المقياس من(٥١) بنداً فى صورته المبدئية، خماسى الليكرت تتراوح الاستجابات من (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) ، ويقيس ثلاثة أبعاد تتوزع العبارات على هذه الأبعاد كالتالى، وهى :-

١- **البعد الأول :البدائل The alternatives subscale :** وتشير الى القدرة على توليد بدائل وحلول متعددة للمواقف الصعبة،ومعالجة المواقف والمشكلات الصعبة بطرق مختلفة والنظر اليها من زوايا مختلفة، ويقيس هذا البعد(٢٣) بنداً.

٢- **البعد الثانى: التحكم The control subscale :**القدرة على صنع القرارات والتكيف مع المواقف المتغيرة والصعبة والسيطرة عليها وحلها، ويقيس هذا البعد(١٣) بنداً.

٣- **البعد الثالث : الفاعلية الذاتية فى المرونة Self-efficacy of flexibility subscale:** معتقدات الفرد والثقة فى قدراته للتعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة، ويقيس هذا البعد(١٥) بنداً.

تصحيح المقياس:-

يتكون مقياس المرونة المعرفية من(٥١) بنداً فى صورته المبدئية وكلها مفردات موجبة خماسى الليكرت يختار المفحوص فيما بين دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً، وتعطى (٥) درجات للإجابة دائماً، و(٤) درجات للإجابة غالباً، و(٣) درجات للإجابة أحياناً، ودرجتين للإجابة نادراً، ودرجة واحدة للإجابة بأبداً .

صـــدق المقيـــاس: للتحقـق مـن صـدق المقيـاس اسـتخدمت الباحثـة الطرق الآتية:

صدق المحكمين:

عرضت الباحثة مقياس المرونة المعرفية على مجموعة من المحكمين تشمل أساتذة علم النفس التربوى؛ بقصد معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس، وقد وافق المحكمون عليها وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية، وقامت الباحثة بتعديلها.

الصدق العاملى: التحليل العاملى الاستكشافى

واستخدمت الباحثة الصدق العاملى(الصدق البنائى)؛ للتأكد من صدق مقياس المرونة المعرفية على العينة الحالية، فقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٣٤) طالباً وطالبةً، وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS21 وأجرت الباحثة تحليلاً عاملياً بطريقة المكونات الأساسية، وبالإضافة إلى معيار الجذر الكامن وتم دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة ، وتبين أن العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار هى ثلاثة عوامل ؛ حيث تم تدوير هذه العوامل تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax للوقوف على البناء العاملى للمقياس ، وأسفرت هذه الخطوة عن ظهور ثلاثة عوامل أو مكونات يتشبع كل منهم بعدد من البنود تبعاً للمحكات الثلاثة التالية:

١-العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ ١,٠٠ .

٢-محك التشبع الجوهري للبند ≤ ٠,٤ .

٣-محك جوهرية العامل ≤ ثلاثة تشبعات جوهرية .

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح تم استخراج ثلاثة عوامل تضمنت(**39.805%**)من حجم التباين الكلى فى درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على الترتيب

(**14.765%** ، **14.645%** ، **10.395 %**) ويوضح جدول (١١) الثلاثة عوامل التي كشف عنها التحليل العاملى وقيم التشبعات على هذه العوامل، وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين لهذه العوامل.

جدول(١١): قيم التشبعات لمقياس المرونة المعرفية بعد التدوير

رقم البند	عدد العوامل		
	1	2	3
٤٤	**0.681**		
١٩	**0.656**		
٢٣	**0.656**		
٢٤	**0.652**		
٢١	**0.650**		
٤٣	**0.636**		
٣٧	**0.621**		
١٢	**0.585**		
٤٠	**0.583**		
٣٨	**0.567**		
٤١	**0.559**		
٣٠	**0.549**		
٢٥	**0.529**		
٧	**0.520**		
٣٢	**0.483**		
٤٦	**0.462**		
٣٣	**0.455**		
٤٥	**0.412**		
١٨		**0.767**	
٢٧		**0.747**	
١٥		**0.731**	
١٧		**0.710**	
١١		**0.702**	

رقم البند	عدد العوامل		
	1	2	3
٨		0.700	
٢٦		0.699	
٢٩		0.641	
٥		0.638	
٤٨		0.571	
٢٢		0.559	
٩		0.550	
٥٠		0.532	
٣٦		0.514	
٤٧		0.507	
٤		0.481	
٤٩		0.416	
٥١		0.404	
١			0.711
٢٨			0.671
١٦			0.635
٣			0.620
١٠			0.606
٢			0.563
٢٠			0.547
٦			0.520
١٤	0.439		0.483
٣١	0.418		0.432
الجذر الكامن	7.530	7.469	5.302
نسبة التباين	14.765	14.645	10.395

رقم البند	عدد العوامل		
	1	2	3
التباين الكلى	14.765	29.410	39.805

ويتضح من جدول (١١) أن العامل الأول للمرونة المعرفية قد تشبع عليه (١٨) بنداً تراوحت تشبعاتها بين(**0.681**، **0.412**) ، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وقد كانت هذه البنود تقيس بعد **البدائل** ، وقد تشبع على العامل الثانى(١٨) بنداً تراوحت تشبعاتها بين(**0.404،0.767**) وكانت هذه التشبعات جوهرية ، وقد كانت هذه البنود تقيس بعد **التحكم** ، وقد تشبع على العامل الثالث (١٠) بنود تراوحت تشبعاتها بين (**0.432،0.711**) وكانت هذه التشبعات جوهرية ، وقد كانت هذه البنود تقيس بعد **الفاعلية فى المرونة**، وتشبع البندين رقم (١٤، ٣١) على العامل الأول والثالث إلا أن التشبع الأكبر وكذلك محتوى البنود كان على العامل الثالث، إلا أن البنود رقم(٣٩- ٣٥- ٣٤- ٤٢- ١٣) لم تتشبع على أى بعد من الأبعاد الثلاثة لذلك تم حذفها من المقياس.

الاتساق الداخلى للمقياس:

أولاً :معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٢) : معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية ن=(٢٣٤)

م	أبعاد المقياس	قيمة الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار
١	البدائل	**0.774**
٢	التحكم	**0.686**
٣	الفاعلية فى المرونة	**0.696**

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٢٣٣) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ وهي (٠،١٣٩) ، وعند مستوى الدلالة ٠،٠١ هي (٠،١٨٢)

يتضح من جدول (١٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس المرونة المعرفية، والدرجة الكلية للمقياس كلها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى صدقها وثباتها فى المقياس.

ثانياً :معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لكل بعد

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لكل بعد في جدول (١٣)

جدول (١٣) : معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لكل بعد (ن =٢٣٤)

رقم البند	معامل الارتباط/بعد البدائل	رقم البند	معامل الارتباط/بعد التحكم	رقم البند	معامل الارتباط/ بعد الفاعلية فى المرونة
٧	**0.598**	٤	**0.492**	١	**0.688**
١٢	**0.626**	٥	**0.621**	٢	**0.661**
١٩	**0.688**	٨	**0.699**	٣	**0.692**
٢٣	**0.734**	٩	**0.547**	٦	**0.683**
٢٤	**0.702**	١١	**0.689**	١٠	**0.720**
٢٥	**0.663**	١٥	**0.721**	١٤	**0.679**

رقم البند	معامل الارتباط/بعد البدائل	رقم البند	معامل الارتباط/بعد التحكم	رقم البند	معامل الارتباط/ بعد الفاعلية فى المرونة
٣٠	**0.641**	١٧	**0.702**	١٦	**0.747**
٣٢	**0.460**	١٨	**0.760**	٢٠	**0.683**
٣٣	**0.502**	٢٢	**0.563**	٢٨	**0.723**
٣٧	**0.682**	٢٦	**0.692**	٣١	**0.650**
٣٨	**0.690**	٢٧	**0.746**		
٤٠	**0.642**	٢٩	**0.634**		
٤١	**0.503**	٣٦	**0.535**		
٤٣	**0.685**	٤٧	**0.529**		
٤٤	**0.676**	٤٨	**0.586**		
٤٥	**0.476**	٤٩	**0.452**		
٤٦	**0.405**	٥٠	**0.558**		
		٥١	**0.429**		

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٢٣٣) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ وهي (٠،١٣٩) ، وعند مستوى الدلالة ٠،٠١ هي (٠،١٨٢)

يتضح من جدول (١٣) أن معاملات الارتباط بين بنود بعد البدائل والتحكم، والفاعلية فى المرونة، والدرجة الكلية لهذا الأبعاد جيدة عند مستوى الدلالة ٠،٠١

ثالثاً :معاملات الارتباط بين كل بند من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له:

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط الناتجة كما هو مبين في جدول (١٤) :

جدول (١٤): ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس (ن =٢٣٤)

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
١	0.363**	٢٢	0.364**
٢	0.468**	٢٣	0.595**
٣	0.426**	٢٤	0.551**
٤	0.267**	٢٥	0.568**
٥	0.421**	٢٦	0.555**
٦	0.461**	٢٧	0.562**
٧	0.466**	٢٨	0.535**
٨	0.601**	٢٩	0.422**
٩	0.349**	٣٠	0.561**
١٠	0.507**	٣١	0.592**
١١	0.483**	٣٢	0.219**
١٢	0.511**	٣٣	0.301**
١٤	0.406**	٣٦	0.411**
١٥	0.569**	٣٧	0.571**
١٦	0.502**	٣٨	0.601**
١٧	0.390**	٤٠	0.552**
١٨	0.564**		
١٩	0.549**		
٢٠	0.567**		
٢١	0.574**		

(*) **القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٢٣٣) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ وهي (٠،١٣٩) ، وعند مستوى الدلالة ٠،٠١ هي (٠،١٨٢)**

يتضح من جدول (١٤) أن جميع القيم قد وصلت إلى مستويات الدلالة، وأن معاملات الارتباط بين بنود مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية دالة إحصائياً.

ثبات المقياس: الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

جدول (١٥): قيم معاملات ألفا للمقياس الكلي للمرونة المعرفية في حالة حذف كل بند من بنوده (ن =٢٣٤)

رقم البند	قيمة ألفا	رقم البند	قيمة ألفا
١	0.909	٢٥	0.907
٢	0.908	٢٦	0.907
٣	0.909	٢٧	0.907
٤	0.910	٢٨	0.908
٥	0.909	٢٩	0.909
٦	0.909	٣٠	0.907
٧	0.908	٣١	0.907
٨	0.907	٣٢	0.910
٩	0.910	٣٣	0.910
١٠	0.908	٣٦	0.909
١١	0.908	٣٧	0.907
١٢	0.908	٣٨	0.907
١٤	0.909	٤٠	0.908
١٥	0.907	٤١	0.910
١٦	0.908	٤٣	0.909
١٧	0.909	٤٤	0.908
١٨	0.907	٤٥	0.910
١٩	0.908	٤٦	0.910
٢٠	0.907	٤٧	0.910
٢١	0.907	٤٨	0.908
٢٢	0.910	٤٩	0.910
٢٣	0.907	٥٠	0.910
٢٤	0.908	٥١	0.913
الفا الكلية	0.910		

يتضح من جدول (١٥) أنه من خلال مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل، أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما قامت الباحثة بحساب الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وهذا ما يوضحه جدول (١٦)

جدول (١٦): قيم معاملات الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس بألفا كرونباخ (ن = ٢٣٤)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	**البدائل**	**0.894**
٢	**التحكم**	**0.899**
٣	**الفاعلية الذاتية فى المرونة**	**0.879**
	المقياس ككل	**0.910**

يتضح من جدول (١٦) أن جميع القيم قد وصلت إلى مستويات الدلالة، وأن ثبات أبعاد مقياس المرونة المعرفية كلها مرتفعة وتتراوح من(0.899الى0.879) ، كما قامت الباحثة بحساب قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز في حالة حذف كل بند من بنودها.

جدول (١٧) :قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز في حالة حذف كل بند من بنودها (ن = ٢٣٤)

رقم البند	البدائل	رقم البند	التحكم	رقم البند	الفاعلية فى المرونة
٧	**0.888**	٤	**0.896**	١	**0.867**
١٢	**0.887**	٥	**0.892**	٢	**0.870**
١٩	**0.885**	٨	**0.889**	٣	**0.867**
٢٣	**0.883**	٩	**0.894**	٦	**0.868**

٢٤	0.885	١١	0.890	١٠	0.865
٢٥	0.885	١٥	0.889	١٤	0.870
٣٠	0.887	١٧	0.889	١٦	0.862
٣٢	0.894	١٨	0.887	٢٠	0.868
٣٣	0.892	٢٢	0.894	٢٨	0.864
٣٧	0.885	٢٦	0.890	٣١	0.871
٣٨	0.885	٢٧	0.888		
٤٠	0.887	٢٩	0.892		
٤١	0.892	٣٦	0.895		
٤٣	0.885	٤٧	0.896		
٤٤	0.885	٤٨	0.893		
٤٥	0.893	٤٩	0.898		
٤٦	0.894	٥٠	0.895		
		٥١	0.899		
الفا الكلية للبعد	0.894	الفا الكلية للبعد	0.899	الفا الكلية للبعد	0.879

يتضح من جدول (١٧) أنه عند أخذ كل بعد فرعي على حدة يظهر أن جميع البنود متسقة داخلياً، وأن حذفها يؤدي إلى خفض قيمة ثبات البعد .

توزيع المفردات على أبعاد مقياس المرونة المعرفية:

يوضح جدول (١٨) توزيع المفردات على أبعاد المقياس في صورته النهائية حيث تكون المقياس من(٤٦) بنداً في صورته النهائية موزعين على الأبعاد الثلاثة كما يلى :

جدول (١٨): توزيع المفردات على أبعاد مقياس المرونة المعرفية فى صورته النهائية.

م	اسم البعد	ارقام العبارات
١	البدائل	٧، ١٢، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١
٢	التحكم	٤، ٥، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٨،٣٣،

		٤٢، ٤٣، ٤٤،٤٥، ٤٦
٣	الفاعلية فى المرونة	١، ٢، ٣، ٦، ١٠، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٧، ٣٠،

٣- مقياس الاستقلالية فى تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية(إعداد الباحثة)

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية حول الاستقلالية ، قامت الباحثة بتصميم مقياس الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب الدراسات العليا، واعتمدت الباحثة فى بناء وإعداد المقياس على نتائج الدراسات السابقة حول مفهوم الاستقلالية، ويتكون المقياس من(٧٣) بنداً فى صورته المبدئية، خماسى الليكرت تتراوح الاستجابات من (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) ، ويقيس بعدين هما :

البعد الأول: عادات الدراسة StudyHabits : وتتضمن ممارسات الدراسة وإدارة الوقت، وقدرة الطالب على استخدام الأدوات والإمكانيات والطرق المتاحة له في أي مكان وفي أي وقت لتساعده فى تعلم اللغة الإنجليزية، وتقيسه (٣٣) **بنداً**.

البعد الثانى : مسئولية التعلم الذاتى Self-Learning Responsibility: وتتضمن قدرة الطالب على التخطيط وتحديد الأهداف واتخاذ القرار واختيار الاستراتيجيات والاساليب المناسبة والمراقبة والتقييم **لعملية تعلمه اللغة الإنجليزية وتقيسه(٤٠) بنداً .**

الخصـــائص الســـيكومترية للمقيـــاس : للتحقـق مـن الخصـائص السـكومترية للمقيـاس اسـتعانت الباحثـة بعينـة اسـتطلاعية قوامهـا (٢٣٤) طالبا وطالبة.

صـــدق المقيـــاس: للتحقـق مـن صـدق المقيـاس اسـتخدمت الباحثـة الأساليب الآتية :

صدق المحكمين:

عرضت الباحثة مقياس الاستقلالية على مجموعة من المحكمين تشمل أساتذة علم النفس التربوى؛ بقصد معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس، وقد وافق المحكمون عليها وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وقامت الباحثة بتعديلها.

الصدق العاملى:

أولاً: **الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافى Explatory Factor Analysis**

واستخدمت الباحثة الصدق العاملى(الصدق البنائى)؛ للتأكد من صدق مقياس الاستقلالية على العينة الحالية، فقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٣٤) طالباً وطالبةً ، وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS21 أجرت الباحثة تحليلاً عاملياً بطريقة المكونات الأساسية، وبالإضافة إلى معيار الجذر الكامن وتم دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة ، وتبين أن العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار هى عاملين؛ حيث تم تدوير هذه العوامل تدويراً متعامداً باستخدام طريقة **Varimax** للوقوف على البناء العاملى للمقياس ، وأسفرت هذه الخطوة عن ظهور عاملين يتشبع كل منهم بعدد من البنود تبعاً للمحكات الثلاثة التالية:

١. العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ ١,٠٠ .

٢. محك التشبع الجوهري للبند ≤ ٠,٤ .

٣. محك جوهرية العامل ≤ ثلاثة تشبعات جوهرية .

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح تم استخراج عاملين تضمنت (**31.443%**) من حجم التباين الكلى فى درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على الترتيب(**17.023%** ، **14.419%**) ، ويوضح جدول (١٩) العاملين التي كشف عنهما التحليل العاملى، وقيم التشبعات على هذين العاملين، وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين لهذه العوامل.

جدول(١٩) : قيم التشبعات لمقياس الاستقلالية بعد التدوير

رقم البند	عدد العوامل	
	1	2
48	0.721	
5	0.706	
12	0.687	
73	0.672	
72	0.662	
67	0.661	
41	0.655	
36	0.634	
50	0.626	
49	0.613	
27	0.607	
47	0.601	
43	0.597	
51	0.586	
9	0.560	
25	0.534	
1	0.501	
30	0.500	
39	0.493	

رقم البند	عدد العوامل	
	1	2
46	0.409	0.412
3	0.471	
40	0.465	
16	0.456	
11	0.448	
57	0.416	
59		0.658
58		0.645
61		0.625
63		0.618
65		0.593
71		0.592
64		0.586
33		0.552
70		0.542
60		0.538
7		0.538
31		0.509
38		0.505
54	0.417	0.493
17		0.489
26		0.480
21		0.477
42		0.476
10		0.465
52	0.453	0.459
45	0.422	0.456
55		0.455

رقم البند	عدد العوامل	
	1	2
44	0.403	0.448
32		0.444
34		0.438
62		0.433
53		0.430
18		0.422
13		0.411
23		0.409
الجذر الكامن	12.427	10.526
نسبة التباين	17.023	14.419
التباين الكلى	17.023	31.443

ويتضح من جدول (١٩) أن العامل الأول للاستقلالية قد تشبع عليه (٢٤) بنداً تراوحت تشبعاتها بين(**0.721، 0.416**) ، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس بعد **عادات الدراسة** حيث ترتبط أكثر بممارسات الدراسات وإدارة الوقت ،وقد تشبعت البنود رقم (٤٦، ٥٤ ، ٥٢ ،٤٥، ٤٤) على العامل الأول والثانى، إلا أن تشبعاتها الأكبر كانت على العامل الثانى فتم وضعها تحت العامل الثانى، وتشبع على العامل الثانى (٣١) بنداً تراوحت تشبعاتها بين(**0.658، 0.409**) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس بعد **مسئولية التعلم الذاتى** ، إلا أن البنود رقم (٦٦-٢٢-٢-٣٥-٣٧-٢٤-٢٨-٢٩-١٥-٦-١٤-٢٠-٦٨-٨-٥٦-٤-٦٩- ١٩) لم تتشبع على أى بعد من البعدين لذلك تم حذفها من المقياس، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة Ann& Elissa (2010) والتى تشبع فيها مقياس الاستقلالية على عاملين هما استقلالية المتعلم ، وعادات الدراسة.

الاتساق الداخلى للمقياس:

أولاً :معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

جدول (٢٠) : معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز ن=(٢٣٤)

م	أبعاد المقياس	قيمة الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار
١	عادات الدراسة	**0.913**
٢	مسئولية التعلم الذاتى	**0.901**

(*) **القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٢٣٣) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ وهي (٠،١٣٩) ، وعند مستوى الدلالة ٠،٠١ هي (٠،١٨٢)**

يتضح من جدول (٢٠) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الاستقلالية والدرجة الكلية للاختبار كلها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى صدقها وثباتها فى مقياس الاستقلالية .

ثانياً :معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لكل بعد

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس الاستقلالية والدرجة الكلية لكل بعد، وهذا ما يتضح في جدول (٢١)

جدول (٢١) : معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للبعد (ن =٢٣٤)

رقم البند	معامل الارتباط/ عادات الدراسة	رقم البند	معامل الارتباط/ مسئولية التعلم الذاتى
1	**0.515	7	**0.607
3	**0.515	10	**0.406
5	**0.712	13	**0.358

رقم البند	معامل الارتباط/ عادات الدراسة	رقم البند	معامل الارتباط/ مسئولية التعلم الذاتى
9	**0.604	17	**0.566
11	**0.541	18	**0.435
12	**0.730	21	**0.537
16	**0.556	23	**0.513
25	**0.587	26	**0.513
27	**0.624	31	**0.591
30	**0.542	32	**0.538
36	**0.627	33	**0.641
39	**0.550	34	**0.435
40	**0.546	38	**0.632
41	**0.686	42	**0.600
43	**0.653	44	**0.588
47	**0.673	45	**0.587
48	**0.689	46	**0.612
49	**0.657	52	**0.642
50	**0.619	53	**0.587
51	**0.601	54	**0.644
57	**0.518	55	**0.578
67	**0.668	58	**0.657
72	**0.637	59	**0.696
73	**0.623	60	**0.502
		61	**0.498
		62	**0.543
		63	**0.619
		64	**0.502
		65	**0.547
		70	**0.525
		71	**0.621

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٢٣٣) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ وهي (٠،١٣٩) ، وعند مستوى الدلالة ٠،٠١ هي (٠،١٨٢)

يتضح من جدول (٢١) أن معاملات الارتباط بين بنود بعد عادات الدراسة، والدرجة الكلية لهذا البعد جيدة عند مستوى الدلالة ٠،٠١ ، وأن معاملات الارتباط بين بنود بعد مسئولية التعلم الذاتى، والدرجة الكلية لهذا البعد جيدة عند مستوى الدلالة ٠،٠١

ثالثاً : معاملات الارتباط بين كل بند من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في جدول (٢٢) :

جدول (٢٢) :ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس (ن =٢٣٤)

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
1	**0.465	63	**0.527
3	**0.508	34	**0.343
5	**0.605	36	**0.500
7	**0.579	38	**0.623
9	**0.547	39	**0.504
10	**0.310	40	**0.585
11	**0.529	41	**0.643
12	**0.669	42	**0.571
13	**0.258	43	**0.598
16	**0.556	44	**0.592
17	**0.522	45	**0.590
18	**0.346	46	**0.634
21	**0.470	47	**0.642
23	**0.470	48	**0.570
25	**0.550	49	**0.671
26	**0.434	50	**0.583
27	**0.559	51	**0.590

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
30	**0.535	52	**0.647
31	**0.550	53	**0.564
32	**0.513	64	**0.372
33	**0.604	65	**0.419
54	**0.634	67	**0.586
55	**0.548	70	**0.441
57	**0.517	71	**0.553
58	**0.560	72	**0.486
59	**0.592	73	**0.476
60	**0.394		
61	**0.308		
62	**0.547		

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٢٣٣) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ وهي (٠،١٣٩) ، وعند مستوى الدلالة ٠،٠١ هي (٠،١٨٢)

يتضح من جدول (٢٢) أن جميع القيم قد وصلت إلى مستويات الدلالة، وأن معاملات الارتباط بين بنود مقياس الاستقلالية والدرجة الكلية له دالة إحصائياً.

ثبات المقياس:

الثبات باستخدام ألفا كرونباخ :

جدول (٢٣): قيم معاملات ألفا للمقياس الكلي للاستقلالية في حالة حذف كل بند من بنوده (ن =٢٣٤)

البند	قيمة ألفا	البند	قيمة ألفا	البند	قيمة ألفا
1	0.951	32	0.950	53	0.950
3	0.950	33	0.950	54	0.950
5	0.950	34	0.951	55	0.950

البند	قيمة ألفا	البند	قيمة ألفا	البند	قيمة ألفا
7	0.950	36	0.951	57	0.950
9	0.950	38	0.950	58	0.950
10	0.951	39	0.951	59	0.950
11	0.950	40	0.950	60	0.951
12	0.950	41	0.950	61	0.951
13	١0.95	42	0.950	62	0.950
16	0.950	43	0.950	63	0.950
17	0.950	44	0.950	64	0.951
18	0.951	45	0.950	65	0.951
21	0.951	46	0.950	67	0.950
23	0.950	47	0.950	70	0.951
25	0.950	48	0.950	71	0.950
26	0.951	49	0.950	72	0.951
27	0.950	50	0.950	73	0.951
30	0.950	51	0.950		
31	0.950	52	0.950		
الفا الكلية	0.951				

وتظهر مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده ، مع قيمة ألفا للمقياس ككل، أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً، وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما قامت الباحثة بحساب الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وهذا ما يوضحه جدول (٢٤)

جدول (٢٤): قيم معاملات الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس بألفا كرونباخ (ن =٢٣٤)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	العامل الأول: عادات الدراسة	0.928
٢	العامل الثانى: مسئولية التعلم الذاتى	0.924
	المقياس ككل	0.951

يتضح من جدول (٢٤) أن جميع القيم قد وصلت إلى مستويات الدلالة، وأن ثبات أبعاد مقياس الاستقلالية كلها مرتفعة، وتتراوح من(0.928 إلى0.924)

حسبت الباحثة قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز في حالة حذف كل بند من بنودها.

جدول (٢٥): قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس الاستقلالية في حالة حذف كل بند من بنودها (ن = ٢٣٤)

رقم البند	البعد الأول	رقم البند	البعد الثانى
1	0.926	7	0.921
3	0.926	10	0.924
5	0.923	13	0.925
9	0.925	17	0.922
11	0.926	18	0.924
12	0.922	21	0.923
16	0.926	23	0.922
25	0.925	26	0.923
27	0.924	31	0.922
30	0.926	32	0.922

رقم البند	البعد الأول	رقم البند	البعد الثانى
36	0.925	33	0.921
39	0.926	34	0.924
40	0.926	38	0.921
41	0.923	42	0.921
43	0.924	44	0.922
47	0.923	45	0.922
48	0.923	46	0.921
49	0.924	52	0.921
50	0.925	53	0.922
51	0.925	54	0.921
57	0.926	55	0.922
67	0.924	58	0.921
72	0.924	59	0.920
73	0.925	60	0.923
		61	0.923
		62	0.922
		63	0.921
		64	0.923
		65	0.922
		70	0.922
		71	0.921
الفا الكلية للبعد	0.928	الفا الكلية للبعد	0.924

يتضح من جدول (25) أنه عند أخذ كل بعد فرعي على حده يظهر أن جميع البنود متسقة داخلياً، وأن حذفها يؤدي إلى خفض قيمة ثبات البعد .

توزيع المفردات على أبعاد مقياس الاستقلالية: يوضح جدول (٢٦) توزيع المفردات على أبعاد المقياس فى صورته النهائية حيث تكون المقياس من(٥٥) بنداً فى صورته النهائية موزعين على البعدين كما يلى:

جدول (٢٦): توزيع المفردات على أبعاد مقياس الاستقلالية فى صورته النهائية.

م	اسم البعد	ارقام العبارات
١	عادات الدراسة	١، ٢، ٣، ٥، ٧، ٨، ١٠، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٢، ٥١، ٥٤، ٥٥
٢	مسئولية التعلم الذاتى	٤، ٦، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٢، ٥٣،

رابعاً : الأساليب الإحصائية للبيانات:

الإحصاء الوصفى لمتغيرات الدراسة:

رصدت الباحثة الدرجات الخام للأدوات وتبويب النتائج باستخدام برنامج SPSS ؛ تمهيداً لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة .وقد تطلب هذا الكشف عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات؛ فتم حساب الإحصاءات الوصفية وهى: المتوسط، الوسيط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفرطح وهذا ما يوضحه جدول (٢٧) التالي:

جدول (٢٧): الإحصاء الوصفى لمتغيرات الدراسة (ن =132)

متغيرات الدراسة / البيان الإحصائي	توجهات أهداف الإنجاز	الاستقلالية	المرونة المعرفية
المتوسط	131.12	185.32	159.71
الوسيط	138.00	190.00	161.50
الانحراف المعياري	30.85	49.33	40.64
معامل الالتواء	0.92-	0.70-	0.26-
الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	0.21	0.21	0.21
معامل التفرطح	0.32	0.002	0.89-
الخطأ المعياري لمعامل التفرطح	0.41	0.41	0.41

يتضح من جدول (٢٧) اقتراب توزيع درجات المتغيرات من الاعتدالية ، حيث أن معامل الالتواء والتفرطح يقترب من الصفر ومحصور بين (±٣) ، كما أن معاملى الالتواء والتفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعاملي الالتواء والتفرطح، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط. وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في المعالجة الإحصائية.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة للتحقق من فروض الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية : **تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدراسة أثر التفاعل – اختبار(ت) لدراسة الفروق فى متغيرات الدراسة– تحليل الانحدار المتعدد.**

نتائج الدراسة وتفسيرها :

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على ما يلي : يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى (النوع(ذكور/ إناث) * الكلية(نظرية/ عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز لدي طلاب الدراسات العليا.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الثنائى ذى التصميم العاملى(تصميم ٢*٢) Two– Way Anova لحساب التفاعل بين متغيرى النوع ، ونوع الكلية ، ويعرض الجدولان التاليان النتائج كما يلى:

جدول(٢٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرى(النوع والكلية) فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز

النوع	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	نظرية	32	145.94	20.37
	عملية	38	111.00	35.99
	الاجمالى	70	126.97	34.47
انثى	نظرية	54	131.96	25.03
	عملية	8	161.75	10.18
	الاجمالى	62	135.81	25.65
العينة ككل	نظرية	86	137.16	24.25
	عملية	46	119.83	38.20
	الاجمالى	132	131.12	30.85

جدل(٢٩): تحليل التباين الثنائى لمتغيرى(النوع والكلية) فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التأثير
النوع	6725.71	1.00	6725.71	9.09	0.00	0.07
الكلية	131.92	1.00	131.92	0.18	0.67	0.00
النوع * الكلية	20833.38	1.00	20833.38	28.15	0.00	0.18
الخطأ	94727.30	128.00	740.06			
المجموع	2394126.00	132.00				

يتضح من جدول (٢٨) وجدول (٢٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز؛ حيث كانت قيمة ف تساوى (9.09) وكانت دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، وبالعودة إلى جدول المتوسطات يتضح أن الفروق كانت لصالح الإناث، مما يشير الى أن توجهات أهداف الإنجاز لدى الإناث تختلف عن الذكور، وذلك بحجم تأثير متوسط (٠,٠٧) وذلك فى ضوء محك كوهين لحجم التأثير*. (چولى بالانت : ٢٠٠٦ ، ص٢٣٣)

وأشارت النتائج – أيضاً – إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع الكلية (نظرية/ عملية) فى الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز، أى أن توجهات أهداف الإنجاز لا ترتبط بنوع الكلية ويعكس ذلك عدم ارتباط توجهات أهداف الإنجاز بمتغير نوع الكلية، وأن طلاب الكليات النظرية والعملية لديهم درجات متساوية فى توجهات أهداف الإنجاز، ولا يختلفون فيها.

---

* فى ضوء محك كوهين (٠,٠١ تأثير ضئيل ، ٠,٠٦تأثير معتدل (η^2) دلالة حجم التأثير بمعادلة إيتا تربيع ، ٠,١٤تأثير كبير)

وبالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى النوع ونوع الكلية سواء كانت نظرية أو عملية، مما يشير إلى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز، وهذا يعنى قبول الفرض الذى ينص على أنه يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى (النوع(ذكور/ إناث) – الكلية(نظرية/ عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز لدي طلاب الدراسات العليا ، وذلك بحجم تأثير كبير (٠,١٨)

واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة(2001) .Pajares, et al فى جود فروق ذات دلالة إحصائية فى توجهات أهداف الإنجاز بين الذكور والإناث، كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة , Ozkal, Demirtas, Sucuogla, & Guzeller (2014) والتى أشارت الى أن توجهات أهداف الإنجاز اختلفت باختلاف الجنس.

وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة Kitsantas, steen, Huie (2009) والتي أشارت الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز.

ثانياً: نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على ما يلي: يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى (النوع(ذكور/ إناث) * الكلية(نظرية/ عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للمرونة المعرفية لدي طلاب الدراسات العليا.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين(تصميم ٢*٢) لحساب التفاعل بين متغيرى النوع، ونوع الكلية ، ويعرض الجدولان التاليان النتائج كما يلى:

جدول(٣٠) : المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرى(النوع والكلية) فى مقياس المرونة المعرفية

النوع	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	نظرية	32	160.59	37.62
	عملية	38	153.58	47.03
	الاجمالى	70	156.79	42.83
انثى	نظرية	54	159.04	37.56
	عملية	8	190.00	31.78
	الاجمالى	62	163.03	38.10
العينة ككل	نظرية	86	159.62	37.37
	عملية	46	159.91	46.59
	الاجمالى	132	159.72	40.64

جدل(٣١) : تحليل التباين لمتغيرى(النوع والكلية) فى مقياس المرونة المعرفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التأثير
النوع	6044.84	1	6044.84	3.73	0.00	0.06
الكلية	2852.11	1	2852.11	1.76	0.19	0.01
النوع * الكلية	7172.67	1	7172.67	4.42	0.00	0.15
الخطأ	207556.91	128	1621.54			
المجموع	3583745.00	132				

ويتضح من جدول (٣٠) ، وجدول (٣١) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى المرونة المعرفية عند مستوى وذلك لصالح الإناث ٠,٠٠١ ؛ مما يشير إلى أن المرونة المعرفية لدى الإناث تختلف عن الذكور وذلك بحجم تأثير متوسط (٠,٠٦) ، كما أشارت النتائج– أيضا– إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع الكلية (نظرية/ عملية) فى الدرجة الكلية للمرونة المعرفية، أى أن المرونة المعرفية لا ترتبط بنوع الكلية ويعكس ذلك عدم ارتباط

المرونة المعرفية بمتغير نوع الكلية، وأن طلاب الكليات النظرية والعملية لديهم درجات متساوية فى المرونة المعرفية، ولا يختلفون فيها.

وبالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى النوع ونوع الكلية سواء كانت نظرية أو عملية، مما يشير الى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للمرونة المعرفية، وذلك بحجم تأثير كبير (٠,١٥)، وهذه النتائج بحاجة إلى التحقق من صحتها فى دراسات أخرى ومزيد من الدعم الأمبريقى .

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على ما يلي : يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى (النوع(ذكور/ إناث) * الكلية(نظرية/ عملية)) فى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية لدي طلاب الدراسات العليا .

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين(تصميم ٢*٢) لحساب التفاعل بين متغيرى النوع ، ونوع الكلية ، ويعرض الجدولان التاليان النتائج كما يلى:

جدول(٣٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرى(النوع والكلية) فى مقياس الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية

النوع	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	نظرية	32	207.09	32.59
	عملية	38	159.08	58.61
	الاجمالى	70	181.03	53.85
انثى	نظرية	54	184.17	42.64
	عملية	8	230.75	25.38
	الاجمالى	62	190.18	43.61
العينة ككل	نظرية	86	192.70	40.56
	عملية	46	171.54	60.66
	الاجمالى	132	185.33	49.33

جدل(٣٣) : تحليل التباين لمتغيرى(النوع والكلية) فى مقياس الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التأثير
النوع	11815.81	1	11815.81	5.80	0.02	0.06
الكلية	10.19	1	10.19	0.00	0.94	0.00
النوع * الكلية	44502.76	1	44502.76	21.83	0.00	0.15
الخطأ	260906.48	128	2038.33			
المجموع	4852451.00	132				

يتضح من جدول(٣٢) وجدول (٣٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الإناث؛ مما يشير إلى أن الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية لدى الإناث تختلف عن الذكور، وذلك بحجم تأثير متوسط (٠,٠٦).

كما أشارت النتائج – أيضاً– إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع الكلية (نظرية/ عملية) فى الدرجة الكلية للاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية، أى أن الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية لا ترتبط بنوع الكلية ويعكس ذلك عدم ارتباط الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية بمتغير نوع الكلية، وأن طلاب الكليات النظرية والعملية لديهم درجات متساوية فى الاستقلالية ولا يختلفون فيها، بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج الى وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيرى النوع ، ونوع الكلية سواء كانت نظرية أو عملية؛ مما يشير إلى تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية، وذلك بحجم تأثير كبير (٠,١٥).

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس توجهات أهداف الإنجاز وأبعاده لصالح المرتفعين.

واعتمدت الباحثة فى تحديد مرتفعى ومنخفضى الأداء فى اختبار التوفل على الدرجة التى حصل عليها الطلاب بحيث يكون مرتفعوا الأداء ممن يحصلون على درجة ٥٠٠ فأكثر ومنخفضوا الأداء من يحصلون على أقل من ٥٠٠ درجة ، واستخدمت الباحثة اختبار (ت) للتحقق من هذا لفرض، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) ، للمتغير المستقل مستوى التوفل، والمتغير التابع توجهات أهداف الإنجاز.

جدول (٣٤): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى الدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز وأبعاده

م	الأبعاد	مستوى التوفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الإتقان/ الإقدام	منخفض	٦٠	٤٢,٠٣	١٥,٩٢	٤,٩٩	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	٥٣,٢٢	٧,٦٢		
٢	الإتقان/ الإحجام	منخفض	٦٠	٢٧,٣٥	٨,٦٥	٣,٨١	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	٣٢,٦١	٧,٢٤		
٣	الأداء/ الإقدام	منخفض	٦٠	٣٣,١٧	١٠,٥٣	٤,٠٤	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	٤٠,٧٢	١٠,٨٣		
٤	الأداء/ الإحجام	منخفض	٦٠	١٥,٣٢	٥,٤٨	٠,٣١	غير دالة
		مرتفع	٧٢	١٥,٦١	٥,٤١		
	المجموع الكلى لتوجهات أهداف الإنجاز	منخفض	٦٠	١١٧,٨٧	٣٤,٤٥	٤,٨٨	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	١٤٢,١٧	٢٢,٣١		

دلت نتائج جدول (٣٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى بعد **الأداء/ الإحجام** من مقياس توجهات أهداف الإنجاز ، أى أن المرتفعين والمنخفضين يتوافقون على هذا البعد ، إلا أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى **الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز ، وبعد الإتقان/ الإقدام، وبعد الإتقان/ الإحجام ، وبعد الأداء/ الإقدام** لصالح مرتفعى الأداء على اختبار التوفل .

خامساً: نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس المرونة المعرفية وأبعاده لصالح المرتفعين.

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتحقق من هذه الفرضية، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) ، للمتغير المستقل مستوى التوفل ، والمتغير التابع المرونة المعرفية.

جدول (٣٥) : نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى الدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية وأبعاده

م	الأبعاد	مستوى التوفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	البدائل	منخفض	٦٠	٥٣,٢٠	٢٣,١٧	٦,٣٣	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	٧٣,١٤	١٢,١٩		
٢	التحكم	منخفض	٦٠	٥٧,٢٢	١٥,٥٥	٢,٣٥	٠,٠٥
		مرتفع	٧٢	٦٣,٠٠	١٢,٧٧		
٣	الفاعلية فى المرونة	منخفض	٦٠	٣٠,١٠	١٠,٥٧	٥,٨١	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	٣٩,٥٨	٧,٦٢		
	المجموع الكلى للمرونة المعرفية	منخفض	٦٠	١٤٠,٥٢	٤٣,٩٩	٥,٢٩	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	١٧٥,٧٢	٢٩,٤٦		

دلت نتائج جدول(٣٥) على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى **الدرجة الكلية للمرونة المعرفية ، وفى أبعادها البدائل، والتحكم، والفاعلية فى المرونة** لصالح مرتفعى الأداء على اختبار التوفل وذلك عند مستوى ٠,٠٠١، ومستوى ٠,٠٥ .

وتشير هذه النتيجة الى أن مرتفعى الأداء على اختبار التوفل أكثر قدرة على إنتاج بدائل وأفكار متعددة فى المواقف والمشكلات الصعبة، كما أنهم أكثر قدرة على التحكم فى المشكلات المتغيرة والصعبة، فضلا عن أن معتقداتهم حول أنفسهم إيجابية؛ حيث يرون أنهم قادرون، ويستطيعون مواجهة المواقف المتغيرة والتفكير بطرق مختلفة ومتعددة .

سادساً: نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على مايلى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى مقياس الاستقلالية فى تعلم الإنجليزية وأبعادهلصالح المرتفعين.

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتحقق من هذا الفرض، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) ، للمتغير المستقل مستوى التوفل، والمتغير التابع الاستقلالية فى تعلم الإنجليزية .

جدول (٣٦): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى الدرجة الكلية لمقياس الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية وأبعاده

م	الأبعاد	مستوى التوفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	عادات الدراسة	منخفض	٦٠	٦٥,٠٧	٢٠,٦٠	٤,٨١	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	٨١,٧٤	١٩,١٥		
٢	مسئولية التعلم الذاتى	منخفض	٦٠	٩٦,٥٢	٣٥,٣٨	٥,٢٨	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	١٢٣,٣٨	١٨,٩٦		
	المجموع الكلى للاستقلالية	منخفض	٦٠	١٦١,٥٨	٥٣,٦٣	٥,٤٠	٠,٠٠١
		مرتفع	٧٢	٢٠٥,١١	٣٥,٠٣		

دلت نتائج جدول (٣٦) على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على اختبار التوفل فى **الدرجة الكلية للاستقلالية؛** حيث كانت قيمة ت المحسوبة (٥,٤٠) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى بعد **عادات الدراسة** فكانت قيمة ت المحسوبة (٤,٨١) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ وفى بعد **مسئولية التعلم الذاتى** كانت قيمة ت المحسوبة (٥,٢٨) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وكانت الفروق لصالح مرتفعى الأداء على اختبار التوفل.

وتشير هذه النتيجة الى أن مرتفعى الأداء على اختبار التوفل أكثر قدرة على التحكم فى عملية تعلمهم الذاتى، وفى استخدامهم أساليب مختلفة تدعم استقلاليتهم، ولديهم قدرة على استخدام أساليب تعلم واستراتيجيات مختلفة تساعدهم على تنمية اللغة ذاتياً، وبشكل مستقل عن المعلم أو المحاضر، ولديهم قدر من التخطيط والتقويم لعملية التعلم .

سابعاً: نتائج الفرض السابع وتفسيرها

ينص الفرض السابع على مايلى : يوجد إسهام نسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية فى التنبؤ بالأداء على اختبارات التوفل TOEFL لدي عينة الدراسة.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد التدريجى بطريقة Stepwise للوقوف على أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالأداء على اختبار التوفل وأسفرت النتائج عن وجود نموذجين للانحدار. ويوضح جدول (٣٧) دلالة النماذج الاثنان الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة فى معادلة انحدار الأداء فى اختبار التوفل من خلال توجهات أهداف الانجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية لدى عينة الدراسة.

جدول (٣٧): دلالة النموذجين الناتجين عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة فى معادلة انحدار الأداء فى اختبار التوفل من خلال توجهات أهداف الانجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية لدى عينة الدراسة ن= (١٣٢)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	الانحدار الخطأ الكلى	٥٦٩٧٤,٣٥٥ ٩٩١٤٦,٣٧٢ ١٥٦١٢٠,٧٢٧	١ ١٣٠ ١٣١	٥٦٩٧٤,٣٥٥ ٧٦٢,٦٦٤	٧٤,٧٠٤	٠,٠٠١
٢	الانحدار الخطأ الكلى	٦٨٤٨٩,٩٨١ ٨٧٦٣٠,٧٤٦ ١٥٦١٢٠,٧٢٧	٢ ١٢٩ ١٣١	٣٤٢٤٤,٩٩١ ٦٧٩,٣٠٨	٥٠,٤١٢	٠,٠٠١

ويتضح من جدول (٣٧) وجود علاقة انحدارية بين هذين المتغيرين المستقلين(الاستقلالية والمرونة المعرفية) والتابع (الأداء على اختبار التوفل)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الاستقلالية والأداء على اختبار التوفل، وبلغت قيمة ف المحسوبة لهذا الارتباط (٧٤,٧٠٤) وهى دالة عند مستوى ٠,٠٠١ أى أنه يمكن لدرجات الاستقلالية التنبؤ بدرجات الطلاب فى اختبار التوفل، أى أن الزيادة فى درجات الاستقلالية تؤدى الى الزيادة فى درجات الطلاب فى اختبار التوفل. كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المرونة المعرفية والأداء على اختبار التوفل ، وقد بلغت قيمة النسبة الفائية لهذا الارتباط (٥٠,٤١٢) وهى دالة عند مستوى ٠,٠٠١، أى أنه يمكن لدرجات المرونة المعرفية التنبؤ بدرجات الطلاب فى اختبار التوفل . أى أن الزيادة فى درجات المرونة المعرفية تؤدى الى الزيادة فى درجات الطلاب فى اختبار التوفل، كما يتضح من النتائج عدم قدرة توجهات أهداف الإنجاز على التنبؤ بالأداء على اختبار التوفل، وهذا يشير إلى

عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين توجهات أهداف الإنجاز والأداء على اختبار التوفل، ولهذا لم تدخل توجهات أهداف الإنجاز فى المعادلة الانحدارية.

ويوضح جدول (٣٨) معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد ، والخطأ المعيارى للقياس ونسبة مساهمة المتغيرات المستقلة(الاستقلالية والمرونة المعرفية) فى المتغير التابع(الأداء على اختبار التوفل) بطريقة الانحدار المتعدد.

جدول (٣٨): معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد، والخطأ المعيارى للقياس ونسبة مساهمة المتغيرات المستقلة فى المتغير التابع بطريقة الانحدار المتعدد ن=(١٣٢)

النموذج	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعيارى	نسبة المساهمة
١	a ٠,٦٠٤	٠,٣٦٥	٠,٣٦٠	٢٧,٦٢	%٣٦
٢	b٠,٦٦٢	٠,٤٣٩	٠,٤٣٠	٢٦,٠٦	%٤٣

a.Predictors : الاستقلالية

b.Predictors : المرونة المعرفية والاستقلالية

وبالنظر إلى جدول (٣٨) نجد أنه عند إدخال متغير الاستقلالية (نموذج ١) كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل=٠,٣٦٠ ، وتفسر نحو ٣٦% من تباين المتغير التابع (الأداء على اختبار التوفل) ، وعند إضافة متغير المرونة المعرفية (نموذج ٢) ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل الى ٠,٤٣٠ ، وفسرت نحو ٤٣% من تباين المتغير التابع ، بينما النسبة الباقية من التباين ترجع الى متغيرات أخرى .

ويوضح جدول (٣٩) دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة فى معادلة الانحدار فى النموذجين.

جدول (٣٩): دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة فى معادلة الانحدار فى النموذجين.

النموذج	المتغير	معامل الانحدار (بيتا)	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	قيمة ت	الدلالة
١	الثابت	٤٢١,١٢	٩,٣٧٧		٤٤,٩٠٧	٠,٠٠١
	الاستقلالية	٠,٤٢٣	٠,٠٤٩	٠,٦٠٤	٨,٦٤٣	
٢	الثابت	٤٠٢,٠١٥	٩,٩٩٢	–	**٤٠,٢٣٤**	٠,٠٠١
	الاستقلالية	٠,٢٧٢	٠,٠٥٩	٠,٣٨٩	**٤,٦١٨**	
	المرونة المعرفية	٠,٢٩٤	٠,٠٧٢	٠,٣٤٧	**٤,١١٧**	

من جدول (٣٩) واعتماداً على النموذج الثانى الذى اشتمل على الاستقلالية والمرونة المعرفية ذات أكبر ارتباط ونسبة إسهام فى التباين الكلى لدرجات الأفراد على اختبار التوفل (٤٣%). كما يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، ومن ثم فإنه يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للأداء على اختبار التوفل من خلال الاستقلالية فى التعلم والمرونة المعرفية الأكثر ارتباطاً بدرجات الأفراد على التوفل كالتالى:

المعادلة التنبؤية للأداء على اختبار التوفل =

٤٠٢,٠١٥ + ٠,٢٧٢*(الاستقلالية فى التعلم) + ٠,٢٩٤*(المرونة المعرفية)

وتشير هذه النتيجة إلى أنه أمكن التنبؤ بالأداء على اختبار التوفل من خلال الاستقلالية فى التعلم والمرونة المعرفية، وتسهم بنسبة (٤٣%) من التباين الكلى للأداء على اختبار التوفل لدى عينة الدراسة.

وتستخلص الباحثة من نتائج الدراسة الحالى عدم قدرة توجهات أهداف الإنجاز على التنبؤ بالأداء على اختبار التوفل. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة Antoniou (2014) والتى توصلت إلى أن توجهات أهداف الإنجاز منبئ

جيد بإنجاز الطلاب في الفهم القرائى والتهجئة والكلمات، ودراسة (Wang 2008) والتى أشارت إلي وجود تأثير دال إحصائياً لتوجهات الأهداف علي الأداء اللغوي.

فى حين اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Jalali, Zeinali, & Nobakht (2014) والتى أشارت إلي أن توجهات الأهداف لم تؤثر تأثيرا دالاً علي أداء الطلاب في كل من الاختبارات اللغوية الورقية PBt والاختبارات الكمبيوترية CBT لدى الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ودراسة Amiryousefi, & Tavakoli (2011) والتى أشارت إلي وجود علاقة بين الذكاء الموسيقي والذكاء الحركي ودرجات الطلاب ممتحني التوفل علي اختبار الكتابة والاستماع والقراءة في التوفل TOEFL ib ، وعدم وجود علاقة بين أدائهم عل هذه الاختبارت ودافعية الإنجاز.

وأشار الدراسة الحالية إلى إسهام الاستقلالية فى تعلم اللغة الإنجليزية والمرونة المعرفية فى التنبؤ بأداء الطلاب على اختبار التوفل وذلك بنسبة (٤٣%) من التباين الكلى، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين هذه المتغيرات ودرجات الطلاب على التوفل. وتشير هذه النتيجة الى أنه كلما كان الطالب أكثر استقلالاً فى التعلم وأكثر قدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف لديهم وتوجيه الذات والاعتماد على الذات فى تنمية اللغة باستخدام أساليب واستراتيجيات مختلفة ومراقبة أدائه واتخاذ القرار – كان أكثر قدرة على تنمية وتعلم اللغة؛ وبالتالى أكثر كفاءة فى تعلم واستخدام اللغة. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة Karababa et al. (2010) ودراسة Deci et al. (1991) ودراسة Dincer, Yesilyurt, & Takkac, (2012) والتى أشارت الى أن الطالب الأكثر استقلالاً يكون أكثر كفاءة فى الإنجاز اللغوى وفى كفاءته فى اللغة الأجنبية، كما اتفق ذلك مع نتائج دراسة Moussaoul (2012) أن الاستقلالية تلعب دورا مهما في تعلم اللغة الأجنبية وتحقيق التقدم

في اللغة. ودراسة Najeeb (2013) والتى أشارت إلى أن استقلالية المتعلم تلعب دورا مهما فى تعلم اللغة؛ فتعلم اللغة لا يقتصر على الفصل فقط، فالمتعلم يجب أن يعمل داخل وخارج الفصل لتنمية المهارات اللغوية؛ حيث يقوم المتعلم بتوجيه عملية تعمله الذاتي من خلال الأنشطة التي يقوم بها الطالب أو المتعلم بدون تدخل من المعلم أو المحاضر.

حيث يقوم المتعلم بوضع أهدافه الخاصة به، واتباع استراتيجيات يصممها بنفسه لإنجاز هذه الأهداف؛ ليصبح أكثر كفاءة وتحمل مسئولية تعلمه. والوعي وفهم أساليب تعلمه ومراقبة تعلمه الذاتي التي تحقق له الثقة بالذات وتحقيق الإنجاز. وتسمح الاستقلالية للمتعلم بالعمل على مهام مختلفة في أوقات مختلفة والوعي بأساليب التعلم الخاصة به، واستخدام استراتيجيات تساعد في اكتساب اللغة الأجنبية بشكل أكثر كفاءة.

كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة Dafei (2007) والتى توصلت إلى أن كفاءة الطالب اللغوية تتأثر باستقلالية، وإلى ارتباط الاستقلالية ارتباط دال موجب بكفاءة الطالب في اللغة، وأن المتعلم المستقل أكثر كفاءة وفاعلية في استخدام اللغة واكتسابها.

وبالإضافة إلى ذلك، أسهمت المرونة المعرفية فى التنبؤ بالأداء على اختبارات التوفل وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ودرجات الطلاب على التوفل. وتشير هذه النتيجة الى أنه كلما كان الطالب أكثر مرونة وأكثر قدرة على إنتاج بدائل وأفكار وحلول متنوعة، وأكثر قدرة على التحكم والسيطرة على المواقف الصعبة– كان أكثر ثقة فى ذاته. وكلما كانت معتقداته إيجابية حول نفسه فى قدرته واستطاعته على التعامل مع المواقف المختلفة والتكيف مع المواقف المتغيرة والتحول بين وجهات النظر والحلول المختلفة– زادت كفاءته وأداؤه على اختبار التوفل.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة(2014) Cole, Duncan, & Blaye والتى أشارت الى أن المرونة المعرفية تسهم بشكل كبير في الفهم القرائي، وأن هناك علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والقراءة سواء كان ذلك على مستوى الكلمة أو الفهم القرائي للقطعة، وهذا يعتبر جزءا من اختبار التوفل؛ حيث يوجد به جزء خاص باختبار الفهم القرائى، ودراسة (2013) .Yeniad, et al والتي أكدت دور المرونة المعرفية في الفهم القرائي في اللغة الانجليزية؛ لأنها مهمة تتطلب كل من التشفير الصوتي للكلمات المكتوبة بالتزامن مع معنى الكلمات لفهمها.

وفى ذات السياق، اتفق ذلك مع دراسة (2013) .Kieffer et al والتى توصلت إلى أن المرونة ارتبطت بالأداء في اللغة الإنجليزية متمثلة في الفهم القرائي، وأشارت نتائج تحليل المسار إلى أن المرونة المعرفية متغير دال ومستقل ومنبئ بالفهم القرائي، ودراسة (2007) Fleming والتى أشارت إلى دور المرونة المعروفة فى إنتاج اللغة الأجنبية.

تضمينات تربوية:

١- لابد من أن يكون ممتحني التوفل هدف ملائم لزيادة الدافعية لديهم والنجاح في الاختبارات.

٢- وبالنسبة للتضمين التربوي العملي فإن المعلمين/ الأساتذة لابد وأن ينتبهوا إلي أهداف وأغراض المتعلمين من الاندماج في مهمة ما، لأن ذلك سيؤدي إلي اختلاف الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس وفي التعلم، وتعديل البنية التعليمية لتدعيم هذه الأهداف والأغراض.

٣- مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا مسئولين عن تعلمهم الذاتي، واستخدام أساليب مختلفة تدعم استقلالية المتعلم.

٤- إعطاء المتعلم فرص اتخاذ القرار بشأن إدارة ودعم تعلمهم الذاتي وتشجيع المتعلم على أخذ قدر كافي من التحكم والتخطيط والتقويم لعملية التعلم.

٥- مناخ التعلم الذي يدعم الاستقلالية يؤثر في كفاءة الطالب في اللغة الأجنبية، الدافعية، المشاركة في الفصل والإبداع والإنجاز.

٦- تدريب المتعلمين وخاصة فى اللغة على المرونة المعرفية .

بحوث مقترحة:

١. العلاقة بين متغيرات الدراسة (توجهات أهداف الإنجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية) وبعض المتغيرات اللغوية الأخرى مثل الترجمة التحريرية.

٢. العلاقة بين متغيرات الدراسة (توجهات أهداف الإنجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية) وبعض المتغيرات اللغوية الأخرى، مثل الترجمة الشفهية بنوعيها سواء الترجمة الفورية أو التتابعية .

٣. الإسهام النسبى لمتغيرات الدراسة (توجهات أهداف الإنجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية) فى التنبؤ بالأداء على اختبارات التوفل الفرعية، مثل: الفهم القرائى، والاستماع، والقواعد، والكتابة فى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٤. النموذج البنائى للعلاقات بين (توجهات أهداف الإنجاز والاستقلالية والمرونة المعرفية) والإنجاز فى اللغة لدى عينات ومراحل عمرية مختلفة .

٥. برنامج تدريبى فى المرونة المعرفية وأثره فى تحسين الأداء الأكاديمى فى اللغة والحساب لدى المتأخرين دراسياً .

قائمة المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

١-جولى بالانت (٢٠٠٦).*التحليل الإحصائى باستخدام برامج SPSS* ، ترجمة خالد العمرى ، القاهرة : دار الفاروق للنشر والتوزيع .

٢-ربيع أحمد رشوان (٢٠٠٦).التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة : عالم الكتب.

٣-صلاح عبد السميع باشا (٢٠٠٠) . أثر الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتخصص فى التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية* ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد ٣، ٣٠-٥٩.

٤-صلاح عبد الوهاب (٢٠١١).المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة .*مجلة بحوث التربية النوعية* ، جامعة المنصورة ، العدد ٢٠، ٢٠-٧٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Abu- Elsamen, A .(2011). Examining the construct validity of the lock wood goal orientation scale using the general hierarchal model: An Exploratory Study. *Journal of Management policy and practice,* 12 (4), 81-93.

2-Ames, C.(1992) .Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association,* 261-271.

3-Amiryousefi,M. & Tavakoli, M. (2011). The relationship between test anxiety, motivation and MI and the TOEFL ibt Reading, Listening and writing scores. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 15,210- 214.

4-Anderman, E.M., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Roeser, R., Wigfield, A .& Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional prac.

5-Anderson P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychol.* 8, 71–82

6-Ann, M& Elissa T.(2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education,* 35(3),351-359.

7-Antoniou, F.(2014) . One for all or All for one? Do principals and teachers goal orientation affect students' achievement in reading, spelling, and vocabulary. *procedia- social and Behavioral sciences,* 131, 484-490.

8-Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.

9- Bock, A., Cartwright, K.B., (2015). The role of cognitive flexibility in pattern understanding . *Journal of Educational and Human Development,* 4 (1), 19-25.

10-Buendia -Arias , X.P. (2015) . A comparison of Chinese and Colombian university EFL students regarding learner Autonomy. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(1),35-53.

11-Cañas, J.J., Antolí, A., Fajardo, I., Salmerón, L. (2005) Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 6 (1) 95-108.

12-Carol, M. ; Avi, K. & Michael, M. (2001) : Performance-approach goals :Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost. *Journalof Educational Psychology*, 93, (1), 77 – 86.

13-Chan, K. W., Wong, A. K. Y., & Lo, E. S. C. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement

for Hong Kong secondary students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 230- 243.

14-Chea, S. & Shumow, l. (2014). The relationship among writing self efficacy, writing goal orientation and writing achievement. *Language Education in Asia,* 5 (2), 253- 269.

15-Cole, P. Duncan, L., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in Psychology,* 5, 1- 8.

16-Conti, R , Amabile, T. & Pollak, S.(1995). The positive impact of creative activity : Effects of creative task engagement and motivational focus on college students' learning. *Personality and Social Psychology Bulletin,*21,10,1107-1116.

17-Dafei, D. (2007). An exploratim of the relationship between learner autonomy and English proficiency, *Asian EFL Journal.*

18-Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. In R. Kail (Ed.). *Advances in Child Development and Behavior,* 31, 271–327. San Diego: Academic Press

19-Deci, E. L.& Ryan, R. (2000). The " what" and " why" of Goal Pursuits : Human needs and self- determination of behavior . *Psychological Inquiry* , 11, 227-268.

20-Deci, E. L., R. J. Vallerand, L. G. Pelletier and R.M. Ryan. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist,* 26 (3), 325 – 346.

21-Dennis, J.P& Vander Wal, J.S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cogn Ther Res,* 43, 241-253.

22-Diamond A. (2013). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol.* 64 135–168.

23-Dibbets P, Bakker K, Jolles J.(2006) Functional MRI of task switching in children with specific language impairment (SLI). *Neurocase.* 12,71–102.

24-Dincer, A, Yesilyurt, S& Takkac, M. (2012). The effects of autonomy- supportive climates on Efl learners engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 3890-3894.

25-Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology,* 30, 43–59.

26-Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

27-Fadlelmula, F. K. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 859–863.

28-Filisetti, l.(2003). The French connections: Examining the link among epistemological beliels, goal orientionr and self efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the Americah Educational research Association, symposium, Chicago.*

29-Fleming , V. B. (2007). Cognitive flexibility and spoken discourse in young and older adults. *Doctor of philosophy, university of Texas.*

30-Hsieh, P. H., Cho. Y., Liu, M., & Schallert, D. L. (2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment. *American Secondary Education Journal,* 36(3), 33-50.

31-Jagacinski, C. & Duda, J. (2001). Acomparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement,* 61, 6, 1013-1039.

32-Jalali, S, Zeinali, M. & Nobakht, A.(2014). Effect of goal orientation and EFL learners performances in Cbt and PBT Acrass Gender. *Procedia social and Behavioral sciences,* 98,.727- 734.

33-Kaplan, A. & lighting, E. (2009). Achievement goal orientation and self- regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational psychology,* 101(1) , 51- 69.

34-Karababa, z.c, Eker, D.N.N Arik, R.S. (2010). Descriptive study of learner's level of autonomy: Voices from the Turkish language classes. *Procedia social and Behavioral Sciences,* 9, 1692-1698.

35-Keklik, D.E. & Keklik, I. (2013). Exploring the factor structure of the 2x2 achievement goal orientation scale with higt school students. *procedia- social and Behavioral sciences,* 84, 646- 651.

36-Kieffer ,M .J., Vukovic,R .K. , and Berry, D.(2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Read .Res .Q.* 48,333–348.

37-Kim, J., Kim, M. & Svininckt, M. D.(2012). Situating students motivations in Co- operative learning contexts: Proposing different levels of goal orientation. *Journal of Experimental Education,* 80(4), 352- 385.

38-Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation inpredicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 2, 65-81.

39-*Kunnan, A. J. (2007). (Ed.)* Differential item functioning. *Language Assessment Quarterly, 4,2.*

40-Lazar, A.(2013). Learner autonomy and its implementation for language teacher training. *Procedia- Social and Behavioral Sciences,* 76, 460-464.

41-*Little, D. (1991)* Learner autonomy: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentic Language Learning Resources Limited.

42-Little, D. and Perclová , R. (2001). European language portfolio: Guide for teachers and teacher trainers. Strasbourg: Council of Europe. Also available at: http://culture.coe.int/portfolio.

43-Liu, H., Fan, N., Rossi, S., Yao, P., Chaen, B., (2015). The effect of cognitive flexibility on task switching and

language switching. *International journal of bilingualism*, 1-17.

44-Louise, H. & Craig,Z.(2007). Future time orientation predicts academic engagement among first year university student. *British Journal of Educational psychology* , 77 (3), 703-718.

45-Midgley, C., Anderman, E. M., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90–113.

46-MoussaouI, S. (2012). An investigation of the effects of peer evaluation in enhancing Algerian students writing autonomy and positive affect. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, 1775-1784.

47-Najeeb, S.R.S(2013). Learner autonmy in language learning. *procedia- social and Behavioral science* 70,1238-1242.

48-Odacı, H., Çelik, Ç. B. & Çıkrıkçı, Ö.(2013). Predicting candidate psychological counsellors' goal orientations as related to several variables, *Turkish Psychological Counselling and Guidance Journal*, 4(39), 95-105.

49-Özkal, N. (2013). The relationship between achievement goal orientations and self regulated learning strategies of secondary school students in social studies courses. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 387-394.

50-Özkal, N. Demirtas, V.Y., Sucuogla, HK& Guzeller, C.O.(2014). The relationship between the achievement goal orientation and the self efficacy beliefs of the candidate teachers. *Mevlana International Journal of Education*, 4(1), 12- 227.

51-Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 24, 366-381.

52-Pugh, et al ,(2003). Motivation and transfer: A critical review . *paper. presented at the american educational research association annual conference , chicago .*

53-Rende, B. (2000). Cognitive flexibility: Theory, assessment, and treatment. *Seminars in Speech and Language*, 21 (2), 121-133.

54-Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

55-Seegers, G. , Van- puyyen, C &Debrabander, C.(2002). Goal orientation , perceived task outcome and task demands in Mathematics tasks: Effects on students attitude in actual task settings . *British Journal of Educational Psychology* , 72, 365-384.

56-Spiro, R. J., Feltovich, P. J., & Coulson, R. L. (1996). Two epistemic world-views: Prefigurative schemas and learning in complex domains. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 52-61.

57-Urdan, T. (2001). Contextual Influences on Motivation and Performance : An Examination of Achievement Goal Structures . In F. Salili, C. Chiu & Y. Hong (Eds) : *Student Motivation : The Cultre and Context of Learning* , (pp. 171-201), New York, Plenum Press.

58-Wang , F (2008). Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning . *North American Journal of Psychology* , 10(3) , 633- 646 .

59-Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.

60-Wolters, C.A., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

61-Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, 1-20.

62-Xhaferi, B.and xhaferi, G.(2011). Developing learner autonomy in higher education in Macedonia. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 11,150-154.

63-Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., & Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study. *Learning and Individual Differences*, 23, 1–9.