الفصل الثانى

الإطـــار النظـــرى

أولا : الإنجـــاز

* مفهوم الإنجاز

* نظريات الإنجاز

أ – مدخل دافعية الإنجاز

١ – الإتجاه أحادى البعد

٢ – الإتجاه متعدد الابعاد

ب – مدخل سلوك الإنجاز

١– تعريف سلوك الإنجاز

٢– خصوصية عمومية سلوك الإنجاز

٣– المتغيرات التنبؤية للإنجاز

أ – القيمة المحققة

ب – المعيار الأدنى

جـ – التوقع

د – معتقدات التحكم الداخلى – الخارجى

٤– التوصيف العام لنموذج كرندال

٥– الإضافات النظرية لمدخل كرندال

جـ – تعليق عام على مفهوم الإنجاز

ثانيا : إتجاهات الوالدين نحو إنجاز أبنائهم

أولا : الإنجـــــاز Achievement

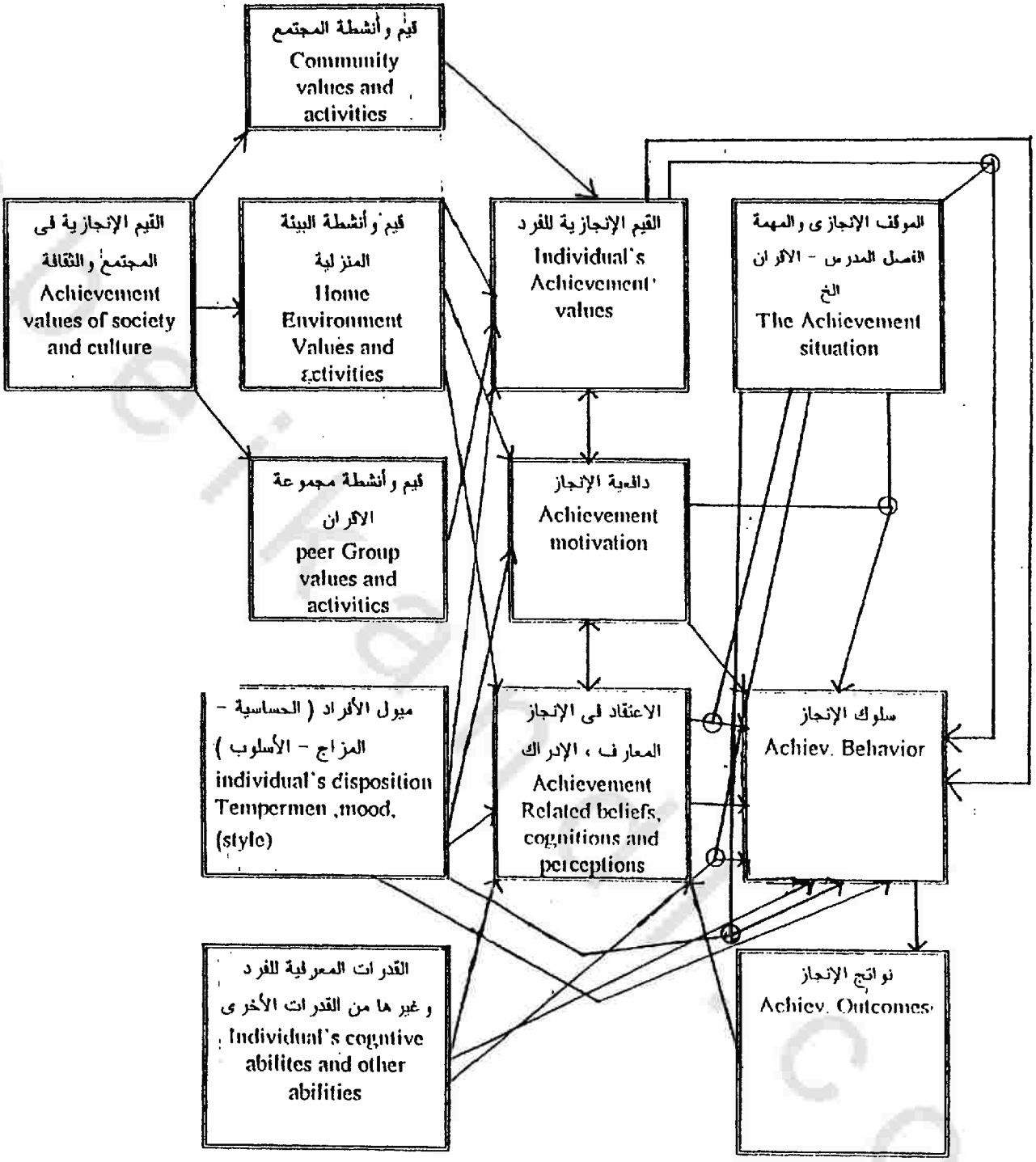
* مفهوم الإنجاز Concept of Achievement

لقد تم دراسة وتعريف العديد من جوانب الإنجاز ، بعض هذه الجوانب ينظر لها بوصفها جوانب داخلية ، والبعض الآخر ينظر لها على أنها جوانب خارجية ومن ثم يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ، وتعد دافعية الإنجاز أحد جوانب الإنجاز الداخلية والتى عرفها العديد من العلماء المهتمين بدراسة الدوافع فمثلا عرفها كل من اتكنسون وراينور ١٩٧٨ Atkinson , Raynor 1978 ، وهيك هوزن ١٩٦٧ Heck Hausen 1967 [Through 87, P. 270]

بأنها استعداد داخلى للتحسين أو المحافظة على مستوى عال من الأداء بالنسبة لمعدلات الامتياز ، كذلك يعد متغير قيم الإنجاز من الجوانب الداخلية للإنجاز Achievement Values ، والقيم فى تعريفها تختلف عن الدافعية ، حيث أن الدافعية تشير إلى الدرجة التى يشعر الفرد بأنه محمول أو يميل إلى بذل الجهد فى مواقف الإنجاز وذلك بصرف النظر عن القيمة التى تضعها الجماعة بوجه عام لهذا النشاط ، بينما تشير القيمة إلى مشاعر الفرد بجدارة الاهتمام بهذا الاتجاه بوجه عام بغض النظر عن رغباته الذاتية فى أن ينجز، فمثلا هناك أفراد قد يعتبرون أن بذل الجهد الإنجازى أمر يستحق الاهتمام (دافعية الإنجاز) ولكنهم يشعرون أنه من المؤلم والمضيع للوقت أن يخصصوا لهذا النشاط مزيدا من الوقت أو الجهد (قيمة الإنجاز) .

أيضا من الجوانب الداخلية للإنجاز اعتقاد الفرد فى أسباب مشاركته فى الأنشطة الإنجازية وإدراكه لأسباب نجاحه أو فشله فى بعض الأنشطة Individuals' beliefs ، أيضا إدراك الفرد لاحتمال نجاحه فى الأنشطة الإنجازية المختلفة ، ومن الجوانب الخارجية للإنجاز (التى يمكن ملاحظتها بشكل مباشربدرجة أكبر وتمثل سلوك الفرد الظاهر بشكل كبير) سلوك الإنجاز Achievement behavior وهو يشير إلى الجهود الفعالة التى يبذلها الفرد فى المواقف التى يطبق فيها معدلات الامتياز ، كما تشير نواتج الانجاز Achievement Outcome باعتبارها من الجوانب الخارجية للإنجاز ويقصد بها أداء الفرد بالنسبة لمعدلات الامتياز .

يتضح من العرض السابق أن ميدان الإنجاز يتضمن العديد من المفاهيم ، والشكل التالى يقدم فيه سولمون Solomon بعض هذه المفاهيم حيث توضح الأسهم العلاقات المقترحة بين هذه المفاهيم والتصنيفات .



شكل (١)

يوضح العلاقات بين الجوانب والمحددات المختلفة للإنجاز ، حيث تشير الأسهم إلى التأثير الأساسى بينما تظهر نقاط التقاطع الدائرية للأسهم التأثيرات التفاعلية .

ويصف شكل (١) مجموعة من العلاقات المقترحة بين سلوك الإنجاز ونواتج الإنجاز وتظهر فى أقصى اليمين ، وبين محددات هذين المتغيرين وتظهر فى أقصى اليسار.

ويقترح سولمون من خلال الشكل السابق أن الإنجاز فى علاقته بقيم المجتمع وثقافته يمكن أن ينتقل إلى الأفراد بحسب درجة وجوده فى قيم وأنشطة كل من المجتمع والبيئة المنزلية (والتى تتضمن سلوكيات محددة من قبل الوالدين نحو أطفالهم والتفاعل بين الوالدين والطفل والقدوة المقدمة من قبل الوالدين) وكذلك بحسب وجوده فى قيم الأقران وأنشطتهم ، كما أن الإنجاز يتأثر بميول الأفراد وقدراتهم المعرفية وقيمهم الإنجازية ومعتقداتهم عن الإنجاز ، ويتأثر أيضا بالموقف الإنجازى ويترجم هذا التأثر فى سلوك الإنجاز وفى نواتجه

ويرى سولمون من خلال الشكل السابق أن هناك نوعا واحدا من المحددات المباشرة لنواتج الإنجاز هى سلوك الإنجاز ويرى أنه حتى يكون لأى عنصر من العناصر أى تأثير على نواتج الإنجاز فلابد وأن يتوسط هذه العلاقة سلوك الإنجاز ، فعلى سبيل المثال لو أن هناك طالبا حصل على مستوى عال من دافعية الإنجاز والتى ليس لها أى تأثير على سلوكه الدراسى، فبذلك ستكون الدافعية غير قادرة على إظهار أى تأثير على النواتج الدراسية للطالب (87, PP. 270 - 273).

* نظريات الإنجـــــاز Achievement Theories

لقد تعددت النظريات التى تناولت الدافع إلى الإنجاز واختلفت فى الأسس النظرية التى بنى عليها هذا المفهوم وكذلك التفسيرات المقترحة له وعلى الرغم من ذلك فيمكن للباحث التمييز بين مدخلين أساسيين فى دراسة الإنجاز وهما :

أ – مدخل دافعية الإنجاز Achievement Motivation

وينقسم هذا المدخل إلى منحيين أساسيين هما :

١ – الاتجاه التقليدى ورواده موراى Murray ، ماكليلاند McClelland وأتكنسون Atkinson .

٢ – الاتجاه الحديث ورواده جاكسون Jackson ، وأحمد Ahmed ، وهيبى Heaby .

ب – مدخل سلوك الإنجـــــاز Achievement Behavior

ورواده فوجن وفرجينيا كراندال وزملاؤهما .

V.C. Crandall, V. J. Crandall, and Associates.

وسنتناول فى الفصل الحالى المدخلين بالتفصيل :

أ - مدخل دافعية الإنجاز Achievement Motivation

وينقسم هذا المدخل إلى منحيين أساسيين فى تناوله للإنجاز هما :

١ - الإتجاه أحادى البعد :

حيث يعرف هذا الاتجاه الدافع للإنجاز على أنه استعداد ثابت نسبيا فى الشخصية يحدد مدى سعى الفرد ومثابرته فى سبيل تحقيق أو بلوغ النجاح فى ضوء معيار محدد للإمتياز . ويعتمد هذا الاتجاه على تحديد الدافع للإنجاز بالرغبة فى النجاح والخوف من الفشل ويعتمد فى قياسه لدافع الإنجاز على الاختبارات الإسقاطية وبخاصة اختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception Test (TAT) ، ويعد موراى Murray أول من أدخل مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث النفسى حيث عرف الإنجاز بأنه الرغبة أو الميل لعمل الأشياء بدقة وبسرعة بقدر الإمكان ، ويرى موراى أن إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد بحسب نوعية الميل أو الاهتمام فالحاجة إلى الإنجاز الجسمى تتحقق فى النجاح الرياضى ، بينما يكون إشباع حاجة الإنجاز العقلى على هيئة رغبة فى الامتياز والتفوق الفكرى ، وعلى الرغم من أن الفضل الأول لإدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث النفسى يرجع إلى موراى إلا أن نظرية الإنجاز قد ارتبطت وتبلورت بالجهود التى بذلها ماكليلاند وأتكنسون وزملاؤهما Mc Clelland, Atkinson and associates.

ولقد اختلف ماكليلاند عن موراى فى استخدامه للفظ دافع الإنجاز بدلا من مصطلح الحاجة للإنجاز ، كذلك قام ماكليلاند بعدة تطويرات على اختبار التات حيث طوره بما يتناسب بحيث يطبق بصورة جماعية كذلك طور طريقة تحليل قصص التات بشكل يمكن من معالجة نتائجها إحصائيا (من خلال ٢٧ ص ٤١ - ٤٣) ولقد كان أتكنسون زميلا لماكليلاند فى جهوده بالنسبة لدافع الإنجاز ولقد قدم أتكنسون فى كتابيه (مدخل الدافعية ١٩٦٤ ونظرية دافعية الإنجاز ١٩٦٩) نظرية أو نموذجا للسلوك فى ضوء مفهومى التوقع - القيمة Expectancy - Value.

ولقد ارتبطت نظرية أتكنسون ببعض مصادر نظرية التعلم المعرفى مثل نظرية ليفين Lewin Etal 1944 ، وروتر Rotter 1954 ، وتولمان Tolman 1955 والتى ينظر فيها للسلوك على أنه دالة لإجمالى التوقع (الاحتمال الذى يضعه الفرد لأن يحقق السلوك الذى يقوم به ناتجا محدداً) وقيمة العائد المتوقع للفرد ويلاحظ أن مفهوم الحاجة أو الدافع النفسى الذى عرضها موراى وآخرون ١٩٣٨ لعب دوراً هاما فى مدخل أتكنسون فى الإنجاز ، ولقد افترضت نظرية أتكنسون أن الدافع للإنجاز توجه داخلى عام أو ميل يبدو أكثر استقلالا فى المواقف المختلفة ، حيث تفترض النظرية أن الأشخاص ذوى الحاجة المرتفعة للإنجاز سيتصرفون بطريقة ثابتة فى مختلف المواقف الإنجازية ، تفترض نظرية اتكنسون مجموعة

من المتغيرات والتى بإتحادها تتحدد محصلة ميل الفرد الموجه للإنجاز فى موقف محدد ، فميل التوجه الإنجازى دالة لمكونين : الأول هو الميل لتحقيق النجاح Ts والثانى هو الميل لتجنب الفشل TaF حيث يفترض أن هذين الميلين يتحدان فى المواقف التى يتم الأداء فيها وفق معايير الامتياز ، ومحصلة الميل تتكون من ناتج طرح الميل لتحقيق النجاح من الميل لتجنب الفشل .

أما بالنسبة لمكونات كل من هذين الميلين فهى تنتج من حاصل ضرب ثلاثة عناصر هى الدافع M ، التوقع P ، القيمة الحافزة I .

وتتمثل محددات الميل لتحقيق النجاح Ts فى الدافع لتحقيق النجاح Ms ، والتوقع المدرك لتحقيق النجاح Ps ، والقيمة الحافزة للنجاح Is .

وبذلك فالميل لتحقيق النجاح = الدافع لتحقيق النجاح × التوقع المدرك لتحقيق النجاح × القيمة الحافزة للنجاح .

*** Ts = Ms X Ps X Is**

وتوازيا مع محددات الميل لتحقيق النجاح ، فلقد افترض أتكنسون محددات للميل لتجنب الفشل Taf وهى الدافع لتجنب الفشل Maf ، توقع الفشل Paf ، والقيمة الحافزة السالبة لتجنب الفشل I - F وبذلك فالميل لتجنب الفشل = الدافع لتجنب الفشل × التوقع للفشل × القيمة الحافزة السالبة لتجنب الفشل .

**** Taf = Maf X Paf X I -f**

ويشير أتكنسون إلى أن الدافع هو ميل شخصى ثابت وعام يكتسبه الفرد منذ الطفولة ويظل ثابتا لدى الفرد لفترة طويلة من الزمن وهو يظهر فى مختلف المواقف التى تتضمن تقييم الأداء وفق مستوى معين من الامتياز ، وهذا الميل أو الاستعداد يحدد مستوى إنجاز الفرد فى جميع الأعمال التى تتشابه فى التوقع والقيمة .

---

* حيث

الميل نحو إحراز النجاح	(1) Ts = Tendency to achieve success .
دافعية النجاح أو (الحاجة إلى الإنجاز)	(2) Ms = The motivation for success. (n Ach).
الاحتمال المُدرك للنجاح	(3) Ps = Perceived Probability of success
القيمة الحافزة للنجاح	(4) Is = Incentive value of success (I - Ps).

** حيث

الميل لتجنب الفشل	(1) Taf = The tendency to avoid failure.
دافع تجنب الفشل	(2) Maf = Motive to avoid failure
احتمال الفشل (نفس القيمة السالبة للنجاح)	(3) Pf = Probability of failure (1 - Ps)
القيمة السالبة الحافزة للفشل	(4) I - f = Negative incentive value of failure

بينما يشير التوقع فى نظرية أتكنسون للإنجاز بأنه الاحتمال الذى يضعه الفرد لأن تنجح جهوده فى موقف محدد ، وتشير القيمة الحافزة إلى عكس توقع النجاح بمعنى آخر أن القيمة الحافزة تساوى واحد ناقص التوقع (توقع النجاح) ، ويفترض أتكنسون أن القيمة الحافزة لتجنب الفشل وتوقع الفشل مرتبطتان بشكل سلبى فالفشل يكون أكثر خزيا للمهام التى توصف بأنها سهلة والخجل يقل للمهام التى توصف بأنها أكثر صعوبة .

لقد أثبتت الدراسات أن الأفراد الذين يكون لديهم الدافع لتحقيق النجاح أكبر من الدافع لتجنب الفشل فإنهم يظهرون اهتماما لأن يسلكوا فى المواقف ذات التوقع المتوسط للنجاح .
(87, PP. 284 - 286)

وبذلك نجد أن نظرية أتكنسون قد ارتكزت على افتراض بأنه يمكن التنبؤ بميل الفرد للنجاح أو تجنب الفشل فى ضوء العناصر الثلاثة التالية :

١ – استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد لتحقيق النجاح Ms أو تجنب الفشل Maf وهذا الاستعداد يكتسبه الفرد منذ طفولته الباكرة ويظل ثابتا لديه فترة طويلة من الزمن .

٢ – احتمالات الفرد الذاتية لبلوغ النجاح Ps أو تجنبه للفشل Pf فى المواقف الإنجازية .

٣ – قيمة الحافز الخارجى الموجب للنجاح Is والذى يؤدى إلى شعور الفرد بالرضا أو قيمة الحافز السلبى للفشل I - F والذى يؤدى إلى شعوره بالخزى . (٣٣ ، ص ١٨ ، ١٩)

ولقد أثار العنصر الأول من نظرية أتكنسون انتقادات شديدة من الباحثين فيما يتعلق بكون الفرد لديه استعداد ثابت نسبيا لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل وأن هذا الاستعداد يحدد مستوى إنجاز الفرد فى جميع الأعمال التى تتشابه فى التوقع والقيمة وأن الاختلاف فى مستوى الإنجاز يرجع فقط إلى تباين عاملى التوقع وقيمة العمل المنجز أو جاذبيته .

٢ – الإتجـــــاه متعـــدد الأبعـــــاد :

يتعامل هذا المنحى مع الإنجاز على أنه متعدد الأبعاد وأنه ليس ثابتا ولا يظهر بمستوى واحد عند الفرد فى كل الأحوال والمواقف .

فلقد قام كل من جاكسون وأحمد وهيبى ١٩٧٦ Jackson, Ahmed, and Heaby 1976 برسم ملامح هذا الاتجاه حيث اعتبروه نتيجة لستة عوامل أولية مستقلة تظهر باتساق وثبات بصرف النظر عن اختلاف وسائل القياس ، وهذه العوامل تمثل نموذجا متعدد الأبعاد لتكوين الإنجاز ، ومن ثم فإن هذا النموذج لايعترف بأن الدافع للإنجاز مجرد تكوين أحادى البعد يحدده استعداد ثابت عند الفرد . (٣٣ ، ص ٢٩ – ٣٠)

وفى ظل هذا الاتجاه ظهرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التى حاولت تحديد أبعاد الدافع للإنجاز ، فتوصلت دراسة محمود عبد القادر ١٩٧٧ (٣٣) إلى أبعاد ثلاثة للإنجاز هى الطموح العام والنجاح بالمثابرة والتحمل وذلك لدى الطلاب الجامعيين ، وتوصلت دراسة محمد عمران ١٩٨٠ (٢٧) إلى أن مكونات الدافع للإنجاز هى البعد الشخصىوالبعد الاجتماعى ، بعد السرعة والتنظيم لدى الطلاب الجامعيين ، ودراسة زكريا الشربينى ١٩٨١ (١١) توصلت إلى أن أبعاد الإنجاز عشر أبعاد لدى أطفال المدرسة الإبتدائية وهى الطموح والمثابرة والاستقلال والإتقان والحيوية وتقدير النفس والفطنة والتفاؤل والجرأة الاجتماعية والمكانة ، ودراسة صفاء الأعسر ومحمد سلامة وإبراهيم قشتوش ١٩٨٣ (١٩) توصلت إلى ثمانية عشر بعداً للإنجاز لدى الطلاب الجامعيين هى توجه العمل ، وجهة الضبط ، التعاطف الوالدى ، الخوف من الفشل ، القلق المعوق ، وجهة مثير السلوك ، التقبل الاجتماعى ، قلق التحصيل الإيجابى ، المثابرة ، الاستقلال ، الجمود ، احترام الذات ، الاستجابة للنجاح والفشل ، التوجه نحو المستقبل ، الاستغراق فى العمل ، المناقشة ، التحكم فى البيئة ، التقييد الوالدى ، ودراسة محمد فليفل ١٩٨٥ (٢٩) توصلت إلى سبعة عوامل ينتظم خلالها الدافع للإنجاز لدى طلاب التعليم الجامعي هى التطلع للنجاح ، التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة ، الانجاز بطريق الاستقلال عن الآخرين مقابل العمل مع الآخرين بنشاط ، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة عليها ، الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها ، تنظيم وترتيب الأعمال بهدف إنجازها بدقة وإتقان ، مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة ومسايرة الجماعة والسعى لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين ، كما توصلت الدراسة إلى ستة عوامل أخرى لدى طلاب التعليم الثانوى وهى المثابرة، التعاون الفعال مع الآخرين ، الانجاز عن طريق الاستقلال والاعتماد على النفس، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين ، ومراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة ومسايرة الجماعة ، السعى لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين مقابل الموائمة مع الجماعة ، ودراسة ثناء الضبع ١٩٨٦ (٧) على الطلاب الجامعيين حيث توصلت إلى تسعة أبعاد هى الطموح ، المثابرة ، بذل الجهد، تحمل المسئولية ، السعى للنجاح ، الميل للعمل ، الإتقان ، المنافشة ، قبول المخاطرة ، ودراسة شريف الجروانى ١٩٩٠ (١٥) على عينة من الملاكمين حيث توصلت إلى أبعاد ثلاثة رئيسية هى البعد الشخصى ويتضمن الطموح والتحمل والمثابرة ، والبعد الاجتماعى ويتضمن التنافس مع الآخرين والتفوق عليهم وبعد المستوى ويتضمن سرعة الأداء والتنظيم ، ومن الدراسات الأجنبية التى تناولت أبعاد الإنجاز دراسة راى ١٩٨١ Ray J. J 1981 (81) على الطلاب الجامعيين حيث حدد عشر أبعاد هى : الطموح ، المنافسة ، تحديد الهدف ، النجاح فى العمل، النجاح فى الحياة ، التقدم نحو الهدف ، تحقيق النتائج ، الحوافز ، الإنجاز ، تحديد الهدف .

ب – مدخل سلوك الإنجـــــاز Achievement Behavior

يتناول نموذج سلوك الإنجاز Achievement Behavior Model دراسة سلوك الإنجاز ونموه .

فلقد قام كـل مـن فوجـن وفرجينيـا كرانـدال وزملائهمـا Vaughn C. Crandall, Virginia C. Crandall, and assoc. باستنباط هذا النموذج واختباره بعمق من خلال النظرية العامة للسلوك، وبالتحديد هذا النمـــوذج يستمد معظـــم أصوله النظـــرية المباشرة مـن نظريـة روتـر للتعلم الاجتماعى Rotter 1954, Rotter etal 1972 بـإجراء التخطيـط والتعديـل لهـذه النظريـة العامـة وتحويلها إلى نموذج محدد لدراســة سلوك الإنجـاز ونمـوه ، والنمـوذج بوجـه عـام ينتمـى إلـى مجموعة الصيغ المعرفية التوقع – القيمة ولقد ظهرت نسـخة تخطيطيـة مـن هـذا النمـوذج فـى بحث لكل من كراندال وكاتكوفسـكى وبرســتون ١٩٦٠(49) Crandall, V. C, Katkovesky, W, and Preston, A. ومنذ ذلك التاريخ وهنـاك العديـد مـن التنقيحـات والتعديـلات والإضافـات التى طرأت على هذا النموذج وذلك من خلال نتائج الأبحاث التى تلت هذا البحث .

ويفـترض النمـوذج أن المثـير البيئـى فـى المواقـف الإنجازيـة يزودنـا بالمعـارف التـــى بدورها تؤثر أو تدفع استجابات الأفراد إلى مثير آخر ذى طبيعة مشابهة ومن ثـم فعلـى الرغـم من أن النموذج مبنى على قواعد التعلم إلا أنه لايفترض تلك الرابطـة الميكانيكيـة المثـير الـذى يؤدى إلى اســتجابة (مثير ← استجابة) ولكنه يفترض عملية أخرى قد تكون أفضل لو قدمـت بالشكل التالى : مثير ← معارف ← استجابة . [63, PP. 1 - 2]

١ – تعريف سلوك الإنجـــــاز :

تضمنت الدراسة الأساسية لفريق العمل فى نموذج سلوك الإنجاز لكراندال وآخرين (49) عـام ١٩٦٠ تحديد ثلاثة محكات رئيسية يمكن فى ضوئها تمييز سلوك الإنجاز عن غيره من أنـواع السلوك وهى :

١ – الهدف الظاهر للسلوك الإنجازى : ويقصد به تحقيق الرضا وتجنب الرفض ، ويلاحظ أن كل من الرضا أو الرفض يمكن أن يكون مصدرهما الشخص ذاتـه مـن خـلال شـعوره بـالزهو والرضا عن كفاءته أو عدم الرضا وخيبـة الأمـل نتيجـة عـدم كفاءتـه ، وقـد يكـون مصدرهمـا الآخرون فى شكل رمزى من خلال المكافآت المعنوية والمادية أو النقد ... الخ .

٢ – الصفة المميزة للسلوك الإنجازى ويقصد بها الكفاءة فى الأداء .

٣ – طبيعة المواقف التى يحدث فيها السلوك الإنجازى : اى الموقف الذى يمكن أن تطبق فيـه معدلات الامتياز تجاه السلوك المقارن .

ونلاحظ أن تحقيق القبول (الهدف) هو نتيجة للأداء الكفء (الصفة المميزة) وأنه للحكم على كفاءة السلوك (الصفة المميزة) لابد من امكانية تطبيق معدلات الامتياز (الموقف) وبدمج تلك المحكات أو المعايير معا نصل إلى التعريف النهائى لسلوك الإنجاز **حيث يعرف بأنه السلوك الموجه نحو تحقيق الرضا أو تجنب الرفض (الهدف) لتحقيق الكفاءة فى الأداء (الصفة المميزة للسلوك) فى المواقف التى يمكن تطبيق معدلات الامتياز فيها (طبيعة الموقف)** . (49, P 789)

وبذلك فإن التعريف السابق لسلوك الإنجاز قد تضمن الشروط الواجب توافرها فى السلوك حتى تستطيع أن تميزه عن غيره من أنواع السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف ، فعندما نجد أن الفرد بدأ فى محاولة إتقان مهارة ما لإنجاز شىء ما بشكل سريع أو أكثر كفاءة من أجل تحقيق ناتج جيدأومن أجل عمل شىء ما جيد ، فإن جهده هذا يطلق عليه سلوك الإنجاز (60. P 287).

٢- خصوصية - عمومية سلوك الإنجاز :

من القضايا الهامة التى أثيرت فى ميدان الإنجاز درجة ثبات العوامل الدافعية عبر الأنواع المختلفة من المواقف الإنجازية بمعنى آخرأوكلما واجه الفرد موقفاً أو كلف بمهمة ذات مستوى صعوبة مناسب يُقوم فيها الفرد ما يبذله من جهد فإنه عادة ما يبذل قدرا من الجهد يتساوى فيها جميعا ، والسؤال المطروح هل الحاجة للإنجاز عامة تنمو بقوة لدى بعض الأفراد وتضعف لدى آخرين ؟ وسواء كانت ضعيفة أو قوية فهل كل فرد يبذل عادة قدرا متساويا من الجهد باختلاف المواقف ؟

غير أن الملاحظ أن الأفراد لايبذلون الجهد بنفس الدرجة من القوة فى مختلف المهام والأنشطة ، فبعض الأفراد يعملون بجد فى حل واجباتهم المدرسية ولكنهم لايشاركون أبدا فى أى نوع من الألعاب الرياضية بينما نجد البعض الآخر يمارس لعبة رياضية ببراعة ولكنه لا يمارس المهام الميكانيكية أبدا فى حياته ، إن تحليل جوانب الموقف يساعد فى التعرف على سبب الاختلاف فى السلوك حيث أن طبيعة المهارة المطلوبة فى كل مهمة هى المسئولة عن هذا الاختلاف . (59, P. 44)

تفترض كراندال أنه لايمكن إدراك الإنجاز على أنه متغير تكاملى وإجمالى كما حدث فى معظم دراسات دوافع الإنجاز ، فأبحاث ماكليلاند وزملائه على سبيل المثال طبقت مفهوم الحاجة للإنجاز كما لو كانت دافعية إنجاز عامة بغض النظر عن المجال الذى يطبق فيه ، وعلى النقيض تفترض كراندال أن دوافع الإنجاز يمكن أن تختلف من مجال إنجازى لآخر فالطفل أو البالغ قد يحقق معدلات مرتفعة من الإنجاز فى مجال معين مثل الإنجاز العقلى ولكنه يحقق معدلات منخفضة بالنسبة للمهارات الرياضية - الجسمية وبالمثل فقد يحقق الفرد درجات

مرتفعة فى مجال الإنجاز الاجتماعى ولكنه لايضع فى اعتباره إمكانية أن ينجح فى مجال المهارات الميكانيكية ونتيجة لتلك الملاحظة العامة فقد حددت كراندال عدة مجالات للإنجاز .

(49, P. 79) ولقد استنتجت كراندال من خلال الملاحظة غير المقننة لسلوك الإنجاز للأطفال والراشدين وجود مجموعة من المجالات الإنجازية المتنوعة التى تميل إلى أن تكون غير مرتبطة أو مرتبطة بشكل سلبى ، ولقد أظهرت دراسة كراندال ١٩٦٥ (55) بأن كلا من مقدار الوقت ومقدار الجهد المبذولين من قبل أطفال تراوحت أعمارهم ما بين ٦ : ٩ سنوات أثناء أدائهم لمهام متنوعة يقومون باختيارها لم يرتبطا بالمجالات الإنجازية التى انتمت إليها تلك المهام الإنجازية ارتباطا موجبا على نحو مطرد بل كانت الارتباطات سلبية أحيانا .

(55, PP. 133 - 135) ولقد قدم كراندال تعريفا لبعض هذه المجالات بغية تحديد المقصود بكل مجال إنجازى وسبق توضيح ذلك فى مصطلحات البحث فى الفصل الأول .

ولقد قامت كراندال وباتل ١٩٧٠ Crandall and Battle 1970 بدراسة التشابه أو الاختلاف بين الإنجاز العقلى والإنجاز الأكاديمى فى مرحلة الرشد المبكر حيث أنهما لاحظتا أنه قد يوجد فرداً ذكى ولديه معلومات ثقافية وقدرة بارعة على الحديث ولبق بل قد ينعته البعض بحدة الذكاء ومع ذلك نجده ينصرف عن الاهتمام بأداء المهام الأكاديمية بكفاءة والحصول على درجات جيدة فى دراسته الأكاديمية أو على العكس قد نجد فرداً آخر يعمل بجد من أجل الحصول على الدرجات المرتفعة والامتياز فى دراسته ولكنه لايقرأ أى شىء خارج متطلبات الدراسة ولا يتابع الأحداث الجارية أو يشارك فى أى أنشطة عقلية أخرى طالما أنها لاتتطلبها دراسته . (59, P. 45)

ولقد قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين مجموعة من المتغيرات الدافعية وذلك للإنجاز الأكاديمى وللإنجاز العقلى وذلك لدى الجنسين ، ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك بعض التداخل البسيط بين المجالين ، إلا أنه يمكن التمييز بين المجالين بشكل كاف وواضح ونتج عن ذلك أن قامت كراندال بتقسيم المجال العقلى إلى مجالين الأول هو المجال الأكاديمى للإنجاز والثانى هو المجال العقلى العام للإنجاز.(60, P. 394) (59. PP. 51 -53)

ولقد توالت الدراسات التى قدمتها كراندال وزملاؤها حول تجزئة المجال الإنجازى العام إلى مجالات للإنجاز فرعية بما يسمح باختبار عمومية وخصوصية الإنجاز .

ففى دراسة لكراندال عام ١٩٧٢ (54) على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم مابين ٦ – ٩ سنوات فى مواقف اللعب الحر وجد الملاحظون أن الارتباطات بين مقدار الوقت الذى أمضاه

الأطفال فى الأنشطة العقلية ومقدار الجهد المبذول فى الأنشطة العقلية لم يرتبط بسلوكهم فى الأنشطة الميكانيكية وأنشطة المهارات الرياضية والأنشطة الفنية بل إن الارتباطات كانت سلبية وغير دالة إحصائيا . (54, P. 1 08)

وفى دراسة كراندال وبانل ١٩٧٠ والتى تناولت عينات عمرية مختلفة أظهرت نتائج تحليل المكونات لسلوك تلك العينات المختلفة أن السلوك السائد كان غير مميز نحو مجال إنجازى محدد وذلك بالنسبة للسنوات الثلاثة الأولى من العمر ، ولكن فى الأعوام من ٣ - ٦ سنوات ظهرت المهارات الرياضية فى مكون مستقل ، وفى الفترة من ٦ - ١٠ سنوات ظهرت المهارات الرياضية والميكانيكية والعقلية فى مكونات منفصلة ومستقلة ، وفى مرحلة الرشد المبكر ظهرت الجهود الرياضية والميكانيكية وانقسمت الجهود العقلية إلى جهود عقلية عامة وجهود أكاديمية . (59, P 89)

ولقد توصل كذلك سولمون Solomon D. فى دراستين له عام ١٩٦٩ ، ١٩٧١ إلى أن سلوك الإنجاز ليس عاما عبر المهام الإنجازية ، حيث أنه وجد أن هناك ستة أنواع من المهام والأبعاد الموقفية نشأت من التحليل العاملى لسلوك الإنجاز لأطفال الصف الخامس وهى الإنجاز الأكاديمى العام ، وسلوك الإنجاز فى الفصل الدراسى ، والإنجاز فى مواقف العمل الفردى ، وفى المهام التباعدية ، وسلوك الإنجاز فى الفصل الدراسى فى مواقف التسميع ، والمثابرة ، ولقد اختلفت سلوكيات الطفل والوالدين معا ، والمقدمات الشخصية لكل بعد من هذه الأبعاد الستة .

وهذا يدل على تمايزها وتأكيد لنتائج كراندال فيما يتعلق بخصوصية الإنجاز .

(85, PP. 116 - 117)

٣ - المتغيرات التنبؤية للإنجاز Predictive Variables of Achievement

على الرغم من استخدام ماكليلاند وأتكنسون لمعامل عام لقياس دوافع الإنجاز كمتغير تنبؤى للإنجاز ، حيث يتم قياس الحاجة للإنجاز من خلال استجابات الأفراد الإسقاطية على منبهات الـ TAT ، ثم من خلال هذا المعامل العام لدوافع الإنجاز يمكن التنبؤ باختيارات الأفراد للمهام الإنجازية ومدى مثابرتهم فى أداء تلك المهام إلا أن نموذج كراندال لايفترض وجود دافع عام واحد للإنجاز يدفع الفرد من أجل الإقتراب من كل المهام والمواقف الإنجازية ، حيث أن النموذج يوضح أن الفرد النامى يكتشف عدداً من المدركات حول المهام الموجودة فى كل مجال إنجازى يتحدد فى ضوئها أى المهام التى سيختارها وكمية الجهد الذى سيبذله فى المهمة التى سيختارها من أجل تحسين أدائه فيها وطول الوقت الذى سيثابر خلاله فى هذه المهمة .

ولقد قدم نموذج كراندال مجموعة من المفاهيم التى من شأنها أن تزيد من قوة التنبؤ بالإنجاز ، وتلك المفاهيم تم اشتقاقها من جوانب متعددة من نظرية التعلم الاجتماعى لروتر Rotter 1954 ، وتسمى المتغيرات التنبؤية للإنجاز Predictive Variables وهى تعد بمثابة المحددات المعرفية للإنجاز .

وفيما يلى سيتم عرض تلك المتغيرات التنبؤية للإنجاز .

أ – القيمة المحققة Attainment Value

استخدم نموذج كراندال مصطلح القيمة المحققة بدلا من مصطلح القيمة كما هو مستخدم فى نموذج أتكنسون ، حيث تعرف القيمة المحققة بأنها (الأهمية ، الوزن ، الدلالة) التى يضعها الفرد لتحقيق الرضا وتجنب الرفض واضعا فى اعتباره مستوى الكفاءة فى أدائه فى مجال إنجازى محدد . (49, P. 791) ، والقيمة المحققة فى مجال معين هى محصلة للتعزيزات السابقة التى حصل عليها فى المجالات التى يكون لديه فيها قيمة محققة أعلى من تلك التى يكون فيها قيمة محققة أقل . (87, P. 270) ، والفرد يسعى إلى أداء مهارة معينة عندما يكون ذلك أمراً هاماً لذاته وأن امتلاك هذه المهارة سيؤدى إلى تحقيق نتائج هامة له (الرضا – التقدير من الآخرين ... الخ) . (63, P. 8)

ومفهوم القيمة المحققة يفيد فى التنبؤ بالفروق الفردية فى سلوك الإنجاز المتنوع للأفراد مثل اختياراتهم الإنجازية ومثابرتهم على أداء المهام ، فمثلا الأفراد الذين يحصلون على قيمة محققة مرتفعة فى مجال محدد من مجالات الإنجاز يفضلون اختيار هذا المجال أكثر من المجالات الأخرى التى يخصصون لها قيمة محققة أقل ، أيضا الأفراد الذين يخصصون قيمة أكبر فى مجال معين فإنهم يثابرون أكثر فى مواجهة الصعاب فيه وذلك بدرجة أكبر من الأفراد الذين يحققون قيمة أقل فيه . (49, PP. 791 - 792)

ويتم قياس المعدلات فى هذا المتغير من خلال ما يذكره الفرد من عبارات عن مشاركته أو رغبته فى الارتباط بنشاط إنجازى محدد ، وأيضا من خلال كمية الوقت أو الجهد التى يخصصها الفرد لهذا النشاط الإنجازى مقارنة بالأنشطة الأخرى ، وكذلك تعليقاته المباشرة المرتبطة بأهمية أن يحقق كفاءة فى هذا المجال وأن يكون كفئا بارعا فيه . (75, P. 108)

ب – المعيار الأدنى Minimal Standard

يشير المعيار الأدنى للإنجاز إلى مستوى الكفاءة التى يشعر الفرد أن عليه إحرازها حتى يكون راضياً عن أدائه الإنجازى ، فالمعيار الأدنى كما عرفه نموذج كراندال يشير إلى النقطة الفاصلة التى يشعر الفرد عند إحرازه ما يزيد عنها بالرضا عن أدائه الذاتى ولو

أحرز أقل منها يشعر بعدم الرضا عن جهوده .(75, PP. 108 - 109) ، وتتسم تلك المعايير بأنها ذاتية حيث يضعها الفرد لنفسه وهى تتفق أو لاتتفق مع المعدلات التى يضعها الآخرون . (87, P. 276)

المعايير الذاتية للأفراد قد تتداخل مع المعدلات الموضوعية والتى يضعها المجتمع ، وقد لا تتداخل معها فعلى سبيل المثال قد يحصل طفلان على تقدير B فى أحد المناهج المدرسية (حيث أن تقدير B هو تعريف خارجى لدرجة الكفاءة الأكاديمية) ولكن لو تساءلنا عن المعايير الذاتية للطفلين لوجدنا أن الطفل الأول معياره الأدنى كما حدده هو تقدير A أما الطفل الثانى فمعياره الأدنى هو B ، فلو حصل الطفل الأول على تقدير B فإنه سيعتبر ذلك فشلاً ولن يكون راضياً عن أدائه بينما الطفل الثانى الذى حصل على تقدير B ومعياره الأدنى أيضا B سيشعر بالرضا والنجاح بالنسبة لأدائه .(87, 792)

ويمكن توضيح ذلك من خلال شكل (٢) :

الطفل الأول			الطفل الثانى
+ ١	المعيار الأدنى للطفل الأول ←	A	+ 2
- 1		B	+ 1
- 2		C	- 1
- 3		D	- 2
- 4		F	- 3

شكل (٢) يصف متصل التغذية الراجعة الأعلى والأدنى من المعيار الأدنى للأفراد

ونلاحظ فى شكل (٢) بالنسبة للطفل الأول الذى وضع لنفسه معياراً أدنى للنجاح هو تقدير A ، أن حصوله على تقدير B يعد ذا قيمة سلبية له وهى – ١ أما لو حصل على تقدير A فسيكون ذا قيمة إيجابية له تساوى + ١ وبالطبع حصوله على تقدير C يعنى قيمة سلبية مقدارها – ٢ ، وتقدير D قيمة سلبية مقدارها – ٣ ، وتقدير F قيمة سلبية مقدارها – ٤ .

أما الطفل الثانى والذى كان معياره الأدنى هو تقدير B فإن حصوله على تقدير B يعنى قيمة إيجابية له تساوى +١ ، أما لو حصل على تقدير A فإن ذلك سيعنى له قيمة إيجابية مقدارها +٢ أما لو حصل على تقدير C فإنها تعنى له قيمة سلبية مقدارها –١ وتقدير D يعنى قيمة سلبية مقدارها –٢ ، وتقدير F قيمة سلبية مقدارها –٣ . (63, PP. 9 - 10)

ولقد حدد النموذج العديد من المفاهيم الإضافية من أجل تعيز معايير الإنجاز منها :

١ - إرتفاع المعايير The Height of Standards

وهى تشير إلى مستوى الأداء أو المهارة الذى يميز بين خبرة النجاح الذاتية وخبرة الفشل الذاتية وهذا التعريف يقترح أن معدلات الإنجاز للأفراد تشتمل على نقطة فاصلة على مقياس كفاءة الأداء تكون كبيرة فى حالة توقع القبول وصغيرة فى حالة توقع الرفض ، فعندما يكون أقل هدف لفرد ما مرتفعا فإن ارتفاع الكفاءة فى الأداء يكون ضرورة من أجل تحقيق القبول وتكون أكثر مما لو كان أقل هدف منخفضاً وبطريقة أخرى فلو أن لدينا طفلين لهما نفس الأداء وسلوكهما يؤدى إلى تحقيق تدعيم خارجى متشابه لكليهما ولكن أحدهما كان هدفه الأقل أقل هدف لديه - مرتفعاً والآخر كان منخفضا فالطفل الأول سيحدث له فشل أكثر من الطفل الثانى .

٢ - شكل معايير الإنجاز The Form of Achievement Standards

تشير إلى دقة التدريج لمعيار الامتياز الذاتى لأداء الفرد ، فبعض الأفراد قد يفرقون بشكل غير دقيق بين الأداء الذى يزيد عن المعيار (النجاح) والأداء الذى يقل عن المعيار (الفشل) مع عدم التمييز بين درجات النجاح والفشل وما يتبعها من درجات الرضا أو الرفض بينما قد نجد البعض الآخر يستجيب لأقل اختلاف يحدث على تدريج النجاح — الفشل ، وقد أثبتت دراسة كراندال وزملائها (49) عام ١٩٦٠ أن الأطفال الصغار يميلون إلى أن يكونوا أقل دقة حيث أنهم يميزون بشكل كلى أو عدمى بينما الأطفال الأكبر سناً يكونون أكثر دقة فى تمييزهم للأشياء .

٣ - سعة معايير الإنجاز The Breadth of Achievement Standards

وهى تشير إلى الدرجة التى يعمم خلالها معايير الإنجاز على مجالات الإنجاز ويلاحظ بالنسبة لهذا المتغير أن بعض الأفراد يضعون معايير إنجازية متشابهة لسلوك الإنجاز بغض النظر عن مواقف أو مجالات الإنجاز وهذا ما يميز الأفراد ذوى المعايير المرتفعة جداً فى الإنجاز حيث أنهم وبغض النظر عن مجال مشاركتهم يكونون راضين فقط بالأداء العالى جداً ، ومن ناحية أخرى قد نجد البعض الآخر يرضون بمستويات عليا من الكفاءة فى بعض المجالات دون الباقى .

٤ - ثبات المعايير Stability of Standards

وهى تشير إلى " الدرجة التى يغير بها الأفراد معاييرهم كنتيجة لخبرات النجاح والفشل وتلقى القبول أو الرفض " . فبعض الأفراد قد يحافظون بصرامة على معاييرهم خلال التقلبات

التى تواجه جهودهم الإنجازية بينما البعض الآخر يغيرون معاييرهم وفقا للتغيرات الحادة فى نواتج أدائهم ، فمعايير الإنجاز قد تتغير كدالة لخبرات النجاح أو الفشل وبعض الأفراد أكثر استعداداً لتغير معاييرهم بعد تحقيق النجاح أو الرضا أكثر من استعدادهم لتغييرها بعد الفشل بينما العكس قد يكون صحيحاً عند آخرين .

٥ - مصدر معايير الإنجاز Source of Achievement Standards

إن مصدر المعايير التى يستخدمها الأفراد لتقييم كفاءتهم الإنجازية إما أن تكون داخلية أو خارجية ، فالأفراد الذين يتفاعلون مع جهودهم الإنجازية على أساس المعايير التى وضعوها بشكل ذاتى يقال أن لديهم معايير إنجازية استقلالية بينما الآخرون الذين يعتمدون على الآخرين فى تحديد كفاءة أدائهم يقال عنهم أنهم يعكسون معايير الإنجاز ، ولقد لوحظ أن الأطفال يتمثلون معايير الإنجاز التى يقررها الوالدان بدرجة كبيرة فى سنوات المدرسة الابتدائية الأولى وهذه المعايير تصبح داخلية تماماً لهم .(49, PP. 791 - 794) ويتم قياس متغير المعيار الأدنى من خلال العبارات المباشرة للفرد والتى يصف فيها المعايير التى يضعها لنفسه فى الأنشطة الإنجازية المتنوعة ، كذلك من خلال ما يظهره من مشاعر الرضا أو عدم الرضا عندما يؤدى فى مستويات مختلفة من الصعوبة .(75, P. 109)

مفهوم النجاح والرسوب لدى كراندال : ان مصطلحات النجاح والرسوب عادة ما تستخدم للتعرف على ما إذا كان الفرد قد حقق بعض معدلات الامتياز الخارجية عند قيامه بأداء ما أم لا ، والمعدلات الخارجية (نجاح – فشل) قد تكون متفقة أو غير متفقة مع المعدل الذى يستخدمه الفرد (معياره الأدنى) ومرجع هذا الاختلاف أن الفرد قد يعرف النجاح بشكل مختلف ، وفى نفس الوقت لايمكن التأكد من اتفاق المعدل الداخلى مع المعدل الخارجى إلا من خلال عملية قياس دقيقة . لذلك فنموذج كراندال يتجنب استخدام مصطلحات النجاح والرسوب ضمن منحاه النظرى .(59, P 42)

جـ - التـــــوقـــع Expectancy

إن سلوك الإنجاز لايعكس فقط الأهمية التى يحددها لتحقيق أهدافه (القيمة المحققة) والمعايير التى يستخدمها لتقييم أدائه (المعايير) لكنه أيضا يعكس التوقعات التى يضعها الفرد فيما يتعلق بمشكلة نجاح مجهوداته الإنجازية ، ويعرف نموذج كراندال التوقع بأنه " الاحتمال الذى يضعه الفرد لأن توصله جهوده الإنجازية لتحقيق هدفه " . (49, P. 795)ويعد التوقع أو الاحتمال الذاتى لتحقيق الهدف متنبئا هاما لسلوك الإنجاز سواء كان بمفرده أوبالمشاركة مع المفاهيم الإنجازية الرئيسية الأخرى (القيمة المحققة – المعايير) ومن ثم فإن الأفراد ذوى توقعات النجاح المرتفعة يميلون أكثر إلى المثابرة فى المهام بينما يميل ذوو التوقع المنخفض

إلى ترك المهمة وهجرها ، وهذا التأثير يتعاظم فى مجالات الإنجاز ذات القيمة الإنجازية المرتفعة للفرد ، بمعنى أن الفرد ذا التوقع المرتفع للنجاح يميل إلى أن يثابر بشكل أطول فى المهمة ذات الصلة بمجال إنجازى ذى قيمة مرتفعة عنده أكثر من مثابرته فى مجال إنجازى آخر ذى قيمة منخفضة ، وعلى نحو مشابه فالتوقع المنخفض للنجاح (أو التوقع المرتفع للفشل) سيكون صاحبه أكثر ميلا إلى ترك المهمة لو كانت فى مجال ذى قيمة مرتفعة بالنسبة له من ميله لو كانت فى مجال منخفض القيمة له .

فالتوقع الإنجازى المرتفع والنجاح فى مجال ذى قيمة للفرد سيؤدى إلى مستوى مرتفع من سلوك الإنجاز أكثر منه فى حالة نفس مستوى التوقع المرتفع (للفشل) فى نفس المجال أو أى مجال إنجازى آخر ذى قيمة للفرد حتى لو كان مستوى الأداء المستهدف المتوقع واحداً فى كلا المثالين.

وتتمثل الأهمية التنبؤية لمعايير الإنجاز فى نموذج كراندال فى تعريف النجاح والفشل على أنهما الهدف من التوقع ، بمعنى آخر لو أن لدينا فردين لديهما نفس التوقع لأدائهما وهو الحصول على تقدير (B) فى الدرس ولكن أحدهما يعرف المستوى (B) على أنه نجاح (معياره الأدنى B) والآخر يعرفه على أنه فشل (لأن معياره الأدنى أعلى من B وليكن A) فالفرد الأول سيعتبر نفسه قد نجح فى أداء هذه المهمة فى حالة استطاعته تحقيق تقدير يماثل أو يعلو معياره الأعلى (B) (نجاح) ، والفرد الثانى سيعتبر نفسه قد فشل فى تحقيق هذه المهمة فى حالة حصوله على تقدير (B) (فشل) أيضا، الأمر الذى يوضح تأثير المعايير الإنجازية على الجهود الإنجازية للأفراد .(87, PP. 271 - 278)

د – معتقدات التحكم الداخلى – الخارجى Internal- External Control Beliefs

يشير مفهوم معتقدات التحكم الداخلى – الخارجى إلى اعتقاد الفرد فى أن التعزيزات التى يحصل عليها هى نتيجة مباشرة لجهوده الذاتية أكثر من كونها راجعة لأى سبب خارجى آخر . (87, P. 279) ، فلو أدرك الفرد التعزيز الذى تلقاه فى أى موقف إنجازى على إنه حدث نتيجة الحظ ، أو نتيجة لهوى الأفراد الآخرين فإن مهارة أو كفاءة استجابته ستبدو له غير مرتبطة بأدائه ، ومن ناحية أخرى لو أدرك أن سلوكه هو المسئول عن التعزيز الذى تلقاه فإن ذلك سيبرر له بذل مزيد من الجهد محاولة منه لزيادة احتمال إحرازه للمكافأة أو تجنب لعقاب ، ومن ثم فإن ميل الفرد لإدراك التعزيز الذى يتلقاه بسبب سلوكه الذاتى (تحكم داخلى) أكثر من كونه بسبب أى شىء أو شخص آخر فى البيئة المحيطة به (تحكم خارجى) يعتبر شرطا ضروريا لسلوك الإنجاز وذلك على الرغم من عدم كفايته لحدوث سلوك الإنجاز حيث

أن نموذج كراندال يعتبر الإدراك الداخلى شرطا ضروريا يسبق كل من التوقع والقيمة والمعيار إلا أنه ليس كافيا بمفرده . (63, PP. 43 - 44)

ومفهوم معتقدات التحكم الداخلى – الخارجى (والذى عرف فيما بعد بمفهوم مركز التحكم Locus of Control) الذى استمده كراندال وكاتكوفسكى وكراندال ١٩٦٥ .Crandall, Katkovesky and Crandall من مفهوم التحكم الداخلى – الخارجى للتعزيز لروتر ١٩٦٦ من أجل التنبؤ بسلوك الإنجاز ، حيث قاموا بتقسيمه إلى التعزيزات الإيجابية للتحكم المدرك والتعزيزات السلبية للتحكم المدرك ، فبعض الأفراد يرون أنفسهم هم السبب فى التعزيزات الإيجابية بينما يرون أن التعزيزات السلبية خارجة عن تحكمهم ، بينما قد نجد العكس صحيحا لدى البعض الآخر .

إذن وفقا للإطار المرجعى لكراندال نجد أن هذا المفهوم له وظيفة متوسطة أو تكيفية ، حيث أنه إذا لم يكن الاحتمال من السلوك والناتج الإنجازى واضحاًللفرد فإنه لن يكون للمتغيرات الأخرى (القيمة – التوقع – المعيار) أى تأثير ، ولهذا ينظر لهذا الاحتمال على أنه ضرورة ولكنه ليس شرطا كافيا بمفرده لسلوك الإنجاز . (87, P. 279)

ولقد اقترح وينر Weiner 1971, Weiner et al 1972, 1974, 1979 وزملاؤه عدداً كبيراً من الأسباب التى يرجع الأفراد لها نجاحاتهم أو فشلهم وذلك ضمن نظرية العزو Attribution Theory إلا أن هناك أربعة أسباب رئيسية تركزت حولها معظم الأبحاث والتنظير هى القدرة ، الجهد ، صعوبة المهمة ، الحظ . ثم تم تصنيف هذه الأسباب الأربعة إلى بعدين رئيسيين هما مركز التحكم (الداخلى – الخارجى) والثبات – عدم الثبات .

ومن ثم ينظر إلى القدرة على أنها داخلية للأفراد وثابتة نسبياً (لا تخضع للمتغيرات الموقفية) وينظر للجهد على أنه داخلى وغير ثابت (فالفرد قديبذل جهداً أقل فى أحد المهام أو فى أحد المواقف كما يبذلها فى موقف آخر) بينما ينظر لصعوبة المهمة على أنها خارجية للفرد وثابتة (لأن نفس المهمة ستكون بنفس درجة الصعوبة فى المواقف المختلفة) أما الحظ فينظر إليه على أنه خارجى وغير ثابت (لايمكن التنبؤ به) .

(87, PP. 290 - 291) (44, PP. 263 - 264)

وهناك بعد آخر أضيف من قبل روبنبوم Robenbaum 1972 أُطلق عليه بُعد القصدية Intentionality ولقد اقترح وينر تعديل التسمية إلى القابلية للتحكم أو إمكانية التحكم Controllability كتعبير أدق لهذا البعد وهو يشير إلى الدرجة التى ندرك بها أن ناتج الإنجاز تحت تحكمنا الإرادى .(Through 87, P 292) وعلى الرغم من ذلك فإن غالبية الأبحاث اهتمت وركزت على المتغيرين السابقين فقط [(مركز التحكم الداخلى – الخارجى) والثبات –

عدم الثبات)] ، ولقد افترض وينر ١٩٧٢ أن إختلاف سلوك إنجاز المرتفعين فى الإنجازعن سلوك المنخفضين فى الإنجاز هو نتيجة لاختلاف إدراكهم لأسباب نجاحهم أو فشلهم فى المهام الإنجازية ، ويبرهن على ذلك بأن المرتفعين فى الإنجاز يميلون إلى الاقتراب أكثر من المهام الإنجازية مقارنة بالأفراد المنخفضين فى الحاجة للإنجاز ، وتميل المجموعة الأولى إلى إرجاع نجاحها إلى القدرة والجهد (أسباب داخلية) بينما تميل المجموعة الثانية أو المنخفضون فى الحاجة للإنجاز إلى إرجاع أسباب نجاحها إلى أسباب خارجية ، ويثابر الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز فى مواقف الفشل أكثر من الأفراد الأقل فى الحاجة للإنجاز ، وترجع المجموعة الأولى سبب فشلها إلى نقص فى بذل الجهد الأمر الذى يتسم بعدم الثبات أما المجموعة الثانية فترجع أسباب فشلها إلى نقص فى القدرة الأمر الذى لايمكن تعديله فى المستقبل. (Through 44, PP 264)

ونلاحظ أن النتائج التى توصلت إليها الدراسات التى تناولت علاقة سلوك الإنجاز بمركز التحكم كأحد الأبعاد الرئيسية لنظرية العزو تتفق مع ما أشارت إليه نظرية كراندال من أن مركز التحكم يعد شرطا أساسياً للإنجاز فى المهام المختلفة كما يلاحظ أن كراندال (وعلى نحو مخالف لما قام به العديد من الباحثين فى ميدان مركز التحكم) فصلت مفهوم التحكم الداخلى – الخارجى عن مفهوم توقع النجاح ولقد أثبتت فى دراستين لها عام ١٩٧١ (57) وعام ١٩٧٤ (61) أنهما متغيران دافعيان مستقلان ومنفصلان تماما . (63, PP. 6 - 7)

٤ – التوصيف العام لنموذج كراندال

الفكرة الأساسية فى نموذج كراندال أنه كلما زاد توقع الفرد وتخطى معياره الأدنى وكبرت القيمة المحققة التى يضعها للإمتياز فى مجال إنجازى معين كلما كان من المحتمل أن يعمل الفرد أكثر وبقوة لتحقيق الإمتياز فى هذه المهمة ، وعلى العكس فكلما كان توقع الفرد أنه سيقصر فى أدائه وسيقل عن معياره الأدنى كلما كانت الأهمية التى وضعها لهذا الفشل كبيرة ومن ثم حاول أكثر أن يتجنب هذا الناتج الفاشل بشدة .

شـــرح النمـــوذج :

يمكن أن نوضح المقصود بالنموذج من خلال المثال التالى ، فلنفترض أن طالبا قد حدد لنفسه التقدير (B) كمعيار أدنى ، هذا الطالب حتى يحصل على ناتج يعتبر بالنسبة له إيجابيا فعليه أن يحصل على تقدير (B) على الأقل لأن غالبية الدرجات الأخرى على متصل الدرجات ذات قيمة سالبة بالنسبة له (الدرجات التى تقل عن تقدير (B)) إذن بذلك استطعنا أن نتعرف على المقدار الذى اختاره الطالب على متصل الدرجات وكذلك إتجاهه هل هو موجب أم سالب

(موجب) ، ومن أجل أن نحدد هل من المحتمل أن يكون لهذه الدرجة (B) (درجة المعيار الأدنى) تأثير على سلوك الطالب أم لا فعلينا أن نتعرف على ماهي الأهمية أو الوزن أو الدلالة التى يضعها الطالب لتصنيف هذا النوع من المهارة ؟ (القيمة المحققة للمجال الإنجازى الذى تنتمى إليه المهمة) ، حيث أن القيمة المحققة لمهارة معينة تتضمن تضخيما أو تصغيراً لقيمة المهام الموجودة فى مجال إنجازى معين ، وهذا يعنى أن قيمة المهمة سيكون لها علاقة تبادلية مع المقدار الذى اختاره الطالب على متصل الدرجات (قيمة المعيار الأدنى) وناتج هذه العلاقة التبادلية هو القيمة المطلقة أو الأهمية لمهمة محددة ، أما بالنسبة للتوقع فوظيفته تتمثل فى التنبؤ بسلوك الرفض (تجنب أداء المهمة) أو القبول (الاقتراب من المهمة) فلو أن التوقع سيكون لناتج إيجابى ، ولنفترض أن الطالب حدد على متصل الدرجات أنه يتوقع الحصول على تغذية راجعة تعلو معياره الأدنى (تقدير A) فذلك سيؤدى إلى الاقتراب من المهمة ولو أن التوقع سيكون لناتج سلبى فإن ذلك سيؤدى إلى التجنب ، وحتى نستطيع التعرف على ما إذا كان التوقع إيجابيا أو سلبيا فذلك يكون من خلال مقارنة قيمة المعيار الأدنى الذى حدده الطالب بالتوقع ، ولنفترض أن الطالب قدر على متصل الدرجات أنه يتوقع الحصول على تغذية راجعة تساوى معياره الأدنى (تقدير B) فهو بذلك يتوقع الحصول على ناتج إيجابى صغير حيث أنه عندما يكون التوقع عند مستوى المعيار الأدنى فإن القيمة الكامنة لهذا الحدث (تحقيق نفس المعيار الأدنى) ستكون +١ ، ولنفترض أن الطالب قدر على متصل الدرجات أنه يتوقع الحصول على تغذية مرتدة تساوى تقدير (A) وهذا يعنى أنه توقع أن يحصل على ناتج إنجازى عرفه معياره الأدنى بأنه ناتج إيجابى كبير وبذلك ستكون القيمة الكامنة لهذا الحدث +٢ (تحقيق أعلى من المعيار الأدنى) ، ولو أن فى نفس الوقت عرف الطالب هذا المجال المهارى على أنه هام جداً بالنسبة له بمعنى أن القيمة المحققة له مرتفعة إذن هو يتوقع النجاح، وبذلك ستحدث محاولات قوية للإقتراب من هذا النشاط ، ولو أن الطالب ذاته والذى يضع قيمة مرتفعة لهذه المهارة فى هذا المجال الإنجازى قد توقع تغذية راجعة سلبية أو تغذية راجعة أقل من معياره الأدنى مثلا (C) إذن سيصبح الميل لتجنب هذا العمل أكبر ما يكون ، أما لو أن القيمة المحققة كانت ذات قيمة منخفضة فأنه لن يكون للتوقع قيمة كبيرة وكل من الميل للقبول أو الرفض سيقل .

لذا يفترض نموذج كراندال أن سلوك الإنجاز يتحدد كدالة لحاصل ضرب القيمة المحققة والفرق بين التوقع والمعيار الأدنى ، فلو احتفظنا بالعلامة الجبرية للفرق بين التوقع والمعيار الأدنى وضخمنا أو قللنا أحد الأمرين أما الفرق بين المعيار الأدنى والتوقع أو القيمة المحققة للمهمة فإن الرفض أو القبول السلوكى الكامن سيتعاظم أو سيصغر وفيما يلى نورد المعادلات الرياضية التى عبرت بها كراندال عن النموذج .

حيث أن :

I - E = الإدراك الداخلى – الخارجى .

EX = التوقع .

MS = المعيار الأدنى .

AV = القيمة المحققة .

BP = السلوك الكامن (سلوك الإنجاز) .

بافتراض أن I > E

[١] عندما تكون EX ⩽ MS

فإن BP = (EX - MS + 1) × AV (نجاح) إقتراب

[٢] عندما تكون EX > MS

فإن BP = (EX - MS) × AV (فشل) تجنب

(63, PP. H : 13)

الإضافات النظرية لمدخل كراندال

منذ أن ظهرت الصيغة الأساسية لنظرية كراندال توالت الأبحاث التى أجريت عليها وأسفرت عن إضافات لها غير أن الإطار الأساسى للنظرية لم يتغير ، ومن الإضافات الأساسية التى تضمنتها نظرية كراندال نورد بعضها فيما يلى :

١ – قامت باتل Battle ١٩٦٥ ، ١٩٦٦ (45, 46) بتقسيم متغير القيمة المحققة إلى قسمين :

أ – القيمة المحققة المطلقة ويقصد بها القيمة المحققة فى مجال إنجازى محدد بشكل مستقل عن باقى المجالات الأخرى .

ب – القيمة المحققة النسبية ويقصد بها القيمة المحققة فى مجال إنجازى معين مقارنة مع القيم المحققة فى مجال أو أكثر .

وتقترح باتل أن القيمة المحققة المطلقة (الاستقلالية) تفيد فى حساب المستويات الفعلية لسلوك الإنجاز فى مجالات محددة مستقلة بينما تفيد القيمة المحققة النسبية فى حساب سلوك الإنجاز فى مجال واحد مقارنة بسلوك الإنجاز فى مجالات أخرى .

٢ – اشتقت باتل من كل من كراندال وكاتكوفسكى وبرستون .

Crandall, V.J, Katkovesky, W, and Preston, A, 1962 (66)

مفهوم المستوى الأدنى للهدف Minimal Goal Level : ويشير إلى الحد الأدنى من تحقيق الهدف الذى يحقق لدى الفرد الشعور بالرضا ، ولقد أضافت باتل لهذا المفهوم مفهوما جديدا وهو الحد الأدنى من التيقن من الهدف Minimal Goal Certainty ويشير إلى تيقن الفرد الذاتى من إنجاز الهدف الأدنى . (87, PP. 278 - 279)

٣ – توصلت كراندال وباتل عام ١٩٧٠ إلى أنه من المفيد تقسيم مجال الإنجاز العقلى إلى قسمين هما الإنجاز العقلى العام والإنجاز الأكاديمى ، ويشير الإنجاز الأكاديمى إلى الأنشطة المرتبطة بالمدرسة ويشير الإنجاز العقلى العام إلى الجهود المبذولة نحو الحفاظ على المعلومات أو المهارات العقلية فى الأنشطة التى لاتكون من ضمن متطلبات عمل الفرد أو متطلبات الحياة الدراسية أو أى متطلبات عملية أخرى فى مواقف حياته أو زيادتها .

جـ – تعليق عام على مفهوم الإنجاز :

لقد تعددت جوانب الإنجاز التى تناولها الباحثون فى ميدان الإنجاز سواء كانت جوانب داخلية أو جوانب خارجية ، وعلى رأس الجوانب الداخلية التى اهتم بدراستها الباحثون جانب دافعية الإنجاز ، حيث ظهر منحيان أساسيان لدراستها هما المنحى أحادى البعد والمنحى متعدد الأبعاد ، كما اهتمت كذلك الدراسات بتناول الجوانب الخارجية للإنجاز ومن بينها مفهوم سلوك الإنجاز.

وبرغم هذا التقسيم النظرى للمداخل النظرية التى تناولت مفهوم الإنجاز إلا أنه توجد أوجه تشابه بين الأسس التى ارتكزت عليها تلك النظريات ، ويتضح من العرض السابق للنظريات والنماذج التى تناولت الإنجاز وجود نظريتين رئيسيتين فى الإنجاز تنتميان إلى مجموعة الصيغ المعرفية " التوقع – القيمة " وهما نظرية أتكنسون Atkinson ونظرية كراندال Crandall ، أما الاتجاه متعدد الأبعاد فبرغم مرور نحو عشرين عاما على ظهوره إلا أنه لم يحدث بعد إتفاق تام بين الباحثين على الأبعاد الأساسية للإنجاز وفق هذا المنحى ، لذا فهو لا يمثل إلا إرهاصات فكرية لم تتبلور بعد فى صورة نموذج أو نظرية للإنجاز .

وعلى الرغم من أن نظرية أتكنسون قد ولدت كماً كبيرا من الأبحاث الهامة إلا أن النظرية والأبحاث المتعلقة بها قد نقدت على أسس مختلفة منها صدق وثبات الأداة الإسقاطية التى اعتمد عليها بشكل أساسى فى العديد من الدراسات لقياس الدافع للإنجاز .

وبرغم ظهور الصيغة التخطيطية لنموذج كراندال فى الستينات (49) ، ومـا تلاهـا مـن عدد هائل من الدراسات التى تبنت هذه النظرية ، وعلى الرغم من وجاهتها النظرية إلا إنـه لـم يتم استخدام نظرية كراندال كأساس لدراسة الإنجاز فى مصر – فـى حـدود علـم الباحثـة – إلا من خلال دراسة واحدة قامت بها نبوية عبد العزيز على شاهين ١٩٩١ على عينة من الأطفـال تراوحت أعمارها ما بين ٦ – ٩ سنوات .

وفيما يلى سنعرض لأهم أوجه الشبه والاختلاف بين نظريتى أتكنسون وكراندال للإنجاز :

١– أن نموذج كراندال يركز بوجه عام على سلوك الإنجاز بينما تركز نظرية أتكنسـون بشـكل أساسى على دافعية الإنجاز .

٢ – ارتبطت نظرية أتكنسون بنفس بعض مصادر نظريـة التعلـم المعرفـى التـى ارتبطـت بهـا نظرية كراندال مثل ليفين Lewin et al 1944 وروتـر Rotter 1954 وتولمـان Tolman 1955 . وبرغم تشابه أصول النظريتين بل وتشابهما فى تعريف الإنجاز حيث يركزان فـى تعريف الإنجاز على عنصر رئيسى وهو مفهوم المنافسة مع معدلات الامتياز حيث تمـيز تلك السمة الإنجاز عن غيره من أنواع السـلوك الموجـه لتحقيـق الهـدف ، بـالرغم مـن أن النظريتين تتشابهان فى انتمائهما إلى مجموعة الصيغ المعرفيـة " التوقـع – القيمـة " حيـث تعتبران سلوك الإنجاز على أنه دالة تجميعية للقيمة التى يضعها الفرد للإنجـاز وللإحتمـال الذاتى أو التوقع الذى يضعه الفرد للنجاح ، إلا أنهما تختلفـان فـى تناولهمـا لمتغـير القيمـة والتوقع ، فبينما يشتق أتكنسون مفهوم القيمة والتوقع من مستوى الصعوبة الظاهر للمهمـة الإنجازية نجد أن نموذج كراندال ينظر إلـى مفهـوم القيمـة علـى أنـه الأهميـة الظـاهرة أو الضمنية للنواتج الإنجازيـة للفـرد ، أو بمعنـى آخـر إنهـا التقييـم المعرفـى لأهميـة التغذيـة المرتدة فى المهام والأنشطة الإنجازية كما ينظر نموذج كراندال لمفهـوم التوقـع علـى أنـه يكتسب ويعدل من خلال التغذية المرتدة التى يتلقاها الفرد بعد أدائه للمهام الإنجازية .

(62, PP. 1 : 2)

وثمة اختلاف آخر بين المدخلين فى تناولهما لمفهوم القيمة والتوقع حيث يعرف نموذج أتكنسون القيمة الحافزة على أنها مقلوب الاحتمال الذاتى للنجاح (التوقع) بمعنى آخـر أن القيمة الحافزة تساوى التوقع (الاحتمال الموضوع للنجـاح) مطروحـا مـن واحـد صحيـح وبذلك فالقيمة والتوقـع مرتبطـان بشـكل سـلبى ولا يعـدان متغـيرين منفصلـين فـى الإطـار المرجعى لمنحى أتكنسون ، بينما نجد أن نموذج كراندال يختلف تماما مع نموذج أتكنسون فى تلـك الجزئيـة حيث يؤكد علـى أن التوقـع والقيمـة عنصـران مسـتقلان للتنبـؤ بسـلوك الإنجـاز فلقد أكدت كل مـن كرانـدال وبـاتل ١٩٧٠ (59) أن كـلاً مـن التوقـع والقيمـة

مستقلان الواحدعن الآخر ومن ثم فإتحادهما معا يمكننا من التنبؤ بسلوك الإنجاز بصورة أكثر دقة مما لو قيس كل متغير بمفرده .

٣ – نموذج أتكنسون يتضمن خصائص شخصية ثابتة عبر المواقف المختلفة فالشخص ذو الدافع المرتفع للإنجاز سيجد نفسه يميل للإنجاز فى مختلف أو معظم المواقف التى يمكن تطبيق معدلات الامتياز فيها ، حيث أن المتغير الموقفى فى نظرية أتكنسون والقابل للتغير هو الاحتمال الذاتى للنجاح فالنظرية ترى أن الدافع لتحقيق النجاح أو لتجنب الفشل يتوقع أن ينشط ويقوى فى المواقف متوسطة الصعوبة للفرد وهذا الاختلاف يعد فرقا أساسيا بين منحى أتكنسون ومنحى كراندال حيث أن نظرية كراندال تقترح أن الخبرة السابقة للفرد يمكن أن تخلق لديه قيمة محققة كبيرة فى مجال عنها فى مجال آخر وذلك مهما كانت توقعات الأداء فى مجالات أخرى .

فنموذج كراندال لايفترض وجود حاجة عامة للإنجاز تنمو لدى بعض الأفراد بشكل مرتفع وتنمو لدى البعض الآخر بشكل منخفض فمن الملاحظ أن نفس الأفراد لا يظهرون قدرا متساويا من المشاركة وبذل الجهد فى أداء مهمة معينة على سبيل المثال فى الأنشطة الرياضية والمهام العقلية مثلا ، ويميز هذا الاختلاف منحى كراندال عن منحى السمة.

٤ – الإضافة النظرية لمنحى أتكنسون من قبل هورنر ١٩٧٨ Horner (72) والتى حاولت فيها هورنر إدخال خواص إنجازية تخص المرأة دون الرجل والتى تمثلت فى دافع الخوف من النجاح ، اتفقت مع ما توصلت إليه كراندال من نتائج عام ١٩٦٩ (58) والتى أظهرت أن توقعات الإناث للنجاح بوجه عام أقل من الذكور حتى لو تشابه أداؤهم السابق.

٥ – يستخدم منحى أتكنسون مفهوم النجاح والفشل للتعبير عن مدى تحقيق الفرد لبعض معدلات الامتياز الخارجية ، بينما يرى نموذج كراندال أن تلك المعدلات الخارجية قد تكون متفقة أو غير متفقة مع المعدل الذى يستخدمه الفرد (معياره الأدنى) فالفرد قد يعرف النجاح بشكل مختلف ، لذلك فإن نموذج كراندال يتحاشى استخدام هذين المفهومين. (59, P. 42)

ثانيا : إتجاهات الوالدين نحو إنجاز أبنائهم :

* تعريف الإتجاهات الوالدية

إن السلوك الوالدى والإتجاه الذى يشكل بنيته النفسية يعد من ضمن العناصر الأكثر أهمية والتى تؤثر فى عملية تنشئة الطفل ونموه ، فمقدار القبول أو الرفض الذى يظهره الوالدان نحو أطفالهم يكون عاملا حاسما فى نموهم . (42, P. 1.) ، ولقد تم وصف سلوك الآباء مع أبنائهم

باستخدام مسميات مختلفة مثل أساليب المعاملة الوالدية أو الاتجاهات الوالدية أو الرعاية الوالدية أو ردود الأفعال الوالدية ، كما أنه تم تقديم العديد من التعريفات للإتجاهات الوالدية ولقد تم تناول تعريف الإتجاهات الوالدية من زاويتين :

أ – من حيث كونها مواقف نوعية للتنشئة (سيرز وماكوبى وليفين)

وفى ظل هذا الإتجاه يتم تعريف الإتجاهات الوالدية فى التنشئة على أساس مجموعة من المواقف الأساسية فى تنشئة الطفل نظرا لأهميتها ، ومن هذه المواقف الرضاعة والفطام والتدريب على الإخراج ، النظافة ، النوم ، العدوان ، الجنس ، حيث أن الصراع فى هذه المواقف بين رغبات الطفل ورغبات الكبار المحيطين به قد تصل إلى درجة يترتب عليها آثار بالغة فى تشكيل سلوكه. (٣٠ ص ٨٠) ، ويعد أول من تبنى هذا الإتجاه فى تعريف الإتجاهات الوالدية على مستوى مصر – فى حدود علم الباحثة – هو نجيب اسكندر وعماد الدين اسماعيل ورشدى فام وذلك عام ١٩٥٩ حيث عرفوا الإتجاهات الوالدية بأنها " ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب فى معاملة الأطفال فى مواقف حياتهم المختلفة كما يظهر فى تقريرهم اللفظى عن ذلك . "

ولقد توالت الأبحاث بعد تلك الدراسة الرائدة لنجيب اسكندر وزميليه ، والتى اعتمدت بشكل أساسى فى قياس الإتجاهات الوالدية على أداة نجيب اسكندر وزميليه مع إضافة بعض التعديلات عليها ، وعلى سبيل المثال سيد صبحى فى دراسته ١٩٧٥ (١٤) استبعد فيها بعض الأبعاد المقاسة فى أداة نجيب اسكندر حيث وجد فيها بعض التداخل ولقد تمثل هذا التداخل فى أبعاد التدليل لتداخله وارتباطه مع مقياس الحماية الزائدة ، بعد القسوة لارتباطه مع مقياس التسلط وبذلك أصبحت الأبعاد الأساسية التى اعتمد عليها فى قياس اتجاهات الوالدين هى سبعة أبعاد فقط ، التسلط ، إثارة الألم النفسى ، الحماية الزائدة ، التفرقة ، التذبذب ، الإهمال ، القسوة كما قام سيد صبحى بحذف بعض العبارات وإضافة عبارات جديدة للأبعاد المقاسة كما أعاد صياغة المقياس فجعله من وجهة نظر الأبناء وصاغ التعريف التالى للإتجاهات الوالدية فعرفها بأنها " ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب فى معاملة الأبناء فى مواقف حياتهم المختلفة وكما يظهر فى تقرير الأبناء " .

كما تناول صائب أحمد إبراهيم ١٩٧٨ (١٦) مقياس الإتجاهات الوالدية والذى أعده سيد صبحى وقام بتعديله ولكن التعديل اقتصر فقط على العبارات حيث خفض عبارات المقياس إلى ٦٠ عبارة كما تبنى نفس التعريف الذى قدمه سيد صبحى كتعريف للإتجاهات الوالدية وقامت عواطف شوكت ١٩٩٠ بالدمج بين مقياس نجيب اسكندر وزميليه وبين مقياس CRPBI للإتجاهات الوالدية حيث أخذت من مقياس نجيب اسكندر خمسة أبعاد هى السيطرة ، الإهمال ،

التذبذب ، الحماية الزائدة ، والتفرقة والقسوة وأضافت إليها أبعاد " المحافظة والتقبل والتفاهم (٢٤) .

ولقد اقتصرت بعض الدراسات على مجرد تعديل صياغة مقياس نجيب اسكندر وزميليه من حيث أنها مصاغة من وجهة نظر الآباء إلى صياغتها من وجهة نظر الأبناء دون إجراء أى تعديل على أبعاد المقياس ومنها دراسة نفيسة عبد نصير ١٩٧٦ (٤٠) ودراسة سميرة شحاته ١٩٧٢ (١٣) .

ومن المسلمات الأساسية التى يرتكز عليها أسلوب مواقف التنشئة إفتراض الانفصال وعدم الاتصال بين كل موقف والمواقف الأخرى مع التسليم بأهمية المواقف النوعية التى يمارس من خلالها التنشئة إلا أنه ليس ثمة مايمنع النظر إليها من خلال إطار شامل يجمع الإتجاه العام لنظرة الأبناء لمعاملة الوالدين فهذه المواقف يختلف تأثيرها باختلاف الطابع العام الذى يغلب على المعاملة وسن الإبن ، كذلك نفس طريقة المعاملة فى نفس الموقف النوعى فقد يتلقاها طفلان من والدين مختلفين ، ومن نفس الوالد بطريقتين مختلفتين تماما وذلك طبقا لما يحيط بكل منهما من مناخ نفسى وإطار ثقافى اجتماعى .

وبناء على ذلك ولقصور استخدام أسلوب المواقف النوعية فى دراسة آثارها على سلوك الأطفال فأن استخدام أنماط عامة وأبعاد أساسية للتنشئة قدتجنب الباحث العديد من المشكلات الناجمة عن استخدام تلك المواقف النوعية المحددة والمنفصلة عن بعضها .

(٢٠ ، ص ٨٣ ، ٨٤)

ب – من حيث كونها توجهاً عاماً (شيفر Scheafer E.)

يعتمد هذا الاتجاه فى تعريفه للإتجاهات الوالدية على مجموعة من الأنماط العامة فى معاملة الوالدين لأبنائهما ، وفى ظل هذا الاتجاه افترضت عدة نماذج نظرية لوصف سلوك الوالدين مع أولادهما ومنها دراسة شيفر ١٩٥٩ Scheafer E. (83) حيث أعد استخبارا لقياس أداء الأولاد فى طرق معاملة الوالدين لهم وأعده للعربية عبد الحليم محمود ١٩٧٤ فى الثقافة المصرية ومصطفى تركى ١٩٧٤ فى الثقافة الكويتية ثم قام بترجمته مرة أخرى صلاح أبو ناهية ورشاد موسى ١٩٨٧ ، والاستخبار يقدم ثمانية عشر بعدا تمثل الإتجاهات الوالدية التى يستخدمها الآباء فى تنشئة الأبناء وهى التقبل ، التمركز حول الطفل والاستحواذ ، الرفض ، الضبط ، الإكراه ، الاندماج الإيجابى ، التطفل ، الضبط من خلال الشعور بالذنب ، والضبط العدوانى ، عدم الاتساق ، عدم الإكراه ، تقبل الفردية ، عدم التشدد فى التأديب ، تلقين القلق الدائم ، التباعد العدائى ، انسحاب العلاقة ، الاستقلال المتطرف .

وأول من تبنى هذا الاتجاه فى دراسة الإتجاهات الوالدية – فى حدود علم الباحثة – على مستوى مصر هو عبد الحليم محمود السيد حيث عرف الإتجاهات الوالدية بأنها الرأى العقلى للأبناء فى معاملة والديهم أى الرأى الذى يحمله الابن فى ذهنه ويدركه فى شعوره ويضع تصرفاته عن الطابع العام لمعاملة أبيه وأمه . (٢٠ ، ص ١٥٦) .

ولقد توالت الدراسات التى قامت ببناء مقاييس تتفق وهذا الإتجاه العام فى تناوله للإتجاهات الوالدية منها دراسة عزيزة محمد السيد ١٩٧٦ (٢١) حيث قامت ببناء مقياس للإتجاهات الوالدية إزاء الفتاة المراهقة ، ودراسة إحسان محمد أحمد ١٩٨٠ (٦) حيث افترضت ثمانية أبعاد تمثل الإتجاهات الوالدية وهى المحبة ، والعطف ، والحماية الزائدة ، والسيطرة ، والتحرر والمرونة ، والقسوة والإهمال ، والخضوع ، والجمود والمحافظة .

ودراسة ابتسام مصطفى عثمان (٤) حيث قدمت عشرة أنماط من الإتجاهات الوالدية هى الأسلوب التسلطى ، الأسلوب الديمقراطى ، التدليل ، النبذ ، الحماية الزائدة ، الإهمال والتسيب، العقاب ، الحب والتقبل ، التفرقة .

وهناك بعض الدراسات التى تناولت بعض الإتجاهات الوالدية دون الكل ، ومن تلك الدراسات دراسة على محمد على الديب (٢٢) حيث تناول الباحث بعداً واحداً فى صورة بعد ثنائى القطب قطبه الأول التسلط وقطبه الثانى هو الإهمال ويتوسط البعد التسامح .

ودراسة مصطفى مياسا (٣٦) حيث درس أبعاد التقبل والتسلط والتفرقة ولقد إعتمد الباحث فى بناء مقياسه على مقياس محمد خالد الطحان ومقياس سيد صبحى حيث استمد من الباحث الأول بعدى التقبل والتسلط بينما استمد من الباحث الثانى بعد التفرقة .

ويلاحظ أن من أكثر الصعوبات التى تواجه الباحثين فى مجال دراسة الإتجاهات الوالدية هى كثرة عدد الإتجاهات بحيث يصعب الإحاطة بها جميعا ، كذلك يصعب جمعها فى مجموعات تقترب من التجانس وذلك لأن بعض هذه الإتجاهات يتداخل مفهومه مع إتجاهات أخرى وهى تختلف فيما بينها من حيث أهميتها وتأثيرها فى شخصية الأولاد ، بالإضافة إلى أن الباحثين لم يتفقوا فى تحديد أنواعها وحصرها . (١٠ ص ١١٣)

يتضح من العرض السابق أن طرق تناول الإتجاهات الوالدية سواء كانت فى صورة مواقف نوعيه أو فى صورة مجموعة من الأنماط يشوبها بعض القصور ، فطريقة تناول الإتجاهات الوالدية فى صورة مواقف نوعية يعيبها الإنفصال والتقطع بين كل موقف والمواقف الأخرى وهذا بالطبع لايقلل من أهمية هذه المواقف فى حد ذاتها ، أما طريقة تناول الإتجاهات الوالدية فى صورة توجه عام فبرغم تعدد الدراسات التى اتخذت منها أساسا فى دراسة

الإتجاهات الوالدية إلا أنه لايوجد اتفاق بعد بين الباحثين على الأبعاد الأساسية التى تمثل أنماط الرعاية الوالدية كما أن هناك تداخلا فى تعريف تلك الأنماط .

ولقد حاولت الباحثة فى هذه الدراسة التغلب على مشكلة حصر مختلف التسميات للاتجاهات الوالدية ومشكلة التداخل بينها بان قامت بضم الاتجاهات الايجابية معا فى بعد التقبل وكما ضمنت الاتجاهات السلبية معا فى بعد الرفض ، بالاضافة الىبعد المحايد حيث يعبر عن عدم وجود رد فعل وتفاعل من قبل الوالدين مع ابنائهما (لاتقبل -لا رفض) وهذا الاقتراح يتفق مع الاسلوب الذى انتهجتة بعض المقاييس التى تناولت الاتجاهات الوالدية بهذة الطريقة مثل مقياس PRQ أو Parent Reaction Questionair (ردود الأفعال الوالدية) وهو مقياس لوالتر كاتكوفسكى وفوجن كراندال وآن برستون Walter Katkovesky, Vaughn J. Crandall and Anne, Preston ويتناول هذا المقياس ردود أفعال الوالدين فى المواقف الإنجازية للأبناء ، ويقيس كل من الاستجابات الإيجابية ، والاستجابات المحايدة ، والاستجابات السلبية للوالدين فى المواقف الإنجازية للأبناء وبذلك فإن الاستجابات الإيجابية تمثل بعد التقبل ، وتمثل الاستجابات السلبية بعد الرفض ، كما تعبر الاستجابات المحايدة عن بعد المحايدة (٧٧) .

ولقد قدم العلماء العديد من التعريفات لبعد التقبل ولبعد الرفض ومن هذه التعريفات :

تعريف بعد التقبل :

تعرف سبيكة يوسف الخليفى التقبل قائلة : " تشير الدرجة المرتفعة إلى التقبل ويتمثل فى مشاعر الحب والحنان والدفء العاطفى للأبناء من خلال تصرفاته معهم فى مختلف المواقف اليومية . (١٢ ص ٨٣) ، كما عرفت عواطف شوكت التقبل بأنه يعبر عن مدى الحب والحنان الذى يظهره الوالد أو الوالدة من خلال تصرفاتهما مع الفتاة فى المواقف المختلفة للحياة مثل حب الجلوس معها والحديث معها دائما (٢٤ ص ١١١) ، كما عرفه مصطفى عبد الباقى بأنه مدى شعور الطفل بأنه محبوب ومرغوب فيه من قبل والديه على أن يلمس ذلك فى تصرفات والديه حيث يشعر الطفل بأن والديه يقضيان معه وقتا طيبا داخل البيت وخارجه ويهتمان بمشاكله والتخفيف من همومه وأحزانه وقلقه وخوفه (٣٧ ص ١٤) ، أيضا عرفه محمد خالد الطحان بأنه مدى الحب الذى يعبر عنه الأب لابنه فى تصرفاته نحوه فى مختلف المواقف اليومية (٢٨ ص ٢٣٤) ، كما عرفته ممدوحة محمد سلامة بأنه مدى حساسية الأم – الأب تجاه الطفل ومدى تجاوبها وتقاربها معه ويتضمن الإيجابية فى سلوك الأم – الأب تجاه الطفل كرعايته والسعى لمشاركته وتعبيرها الظاهر عن حبها وتقديرها لإنجازاته (٣٨ ص ٧) .

أيضا عرفه رونر Rohner بأنه المحبة والحب الذى يمكن أن يمنحه الوالدان للطفل وذلك من خلال القول أو الفعل فى أشكال سلوكية مثل الثناء عليه ، وحسن الحديث إليه والفخر بأعماله

وبه والتواجد معه عند الحاجة والسعي لرعايته ومداعبته وتقبيله ونظرات الاستحسان كما يتضمن أيضا استخدام المنطق والشرح مع الطفل (من خلال ٣٨ ص ٨٠) .

ويلاحظ أن التعريفات السابقة لبعد التقبل قد ركزت على أنماط سلوكية عامة يتبعها الوالدان فى تفاعلهما مع أبنائهما بوجه عام بينما ينصب التعريف الذى تتبناه الدراسة الحالية على تصرفات الوالدين تجاه أبنائهما فى مواقف إنجازية محددة وهو التعريف الذى قدمه كاتكوفسكى وكراندال وبرستون لبعد التقبل فى مقياس ردود الأفعال الوالدية (77) .

والباحثة فى الدراسة الحالية تتبنى التعريف الذى قدمه كراندال وزميلاه للتقبل فى مقياس ردود الأفعال الوالدية والمستخدم فى الدراسة الحالية .

التقبل " الاستجابات الإيجابية " Acceptance

هو مدى شعور الأبناء بالترحيب والتشجيع من قبل والديهم من خلال تصرفاتهما نحوهم فى مواقف الإنجاز مثل أن يشرح الوالدان لأبنائهما كيفية تحسين عمل ما قاموا به وأن يساعدوهم فى تعلم مهارة معينة .. الخ وذلك وفق ما يعبر عنه الأبناء فى تقاريرهم اللفظية (77, P. 825)

تعريف بعد الرفض

ومن التعريفات التى قدمت لبعد الرفض ، تعريف مصطفى عبد الباقى حيث عرف الرفض بأنه شعور الطفل بأنه غير مرغوب فيه من قبل والديه ومنبوذ ولا يلقى أى اهتمام من والديه كما يشعر بأن والديه يتصيدان له الأخطاء ويستخفان بأفكاره ويحقران من شأنه ويتمنيان عدم وجود أبناء لديهما وإشعاره بأنه غير محبوب لديهما (٣٧ ص ١٤ – ١٥) ، كما عرفته سبيكة يوسف الخليفى بأنه يشير إلى عدم تقبل الطفل وإشعاره بأن أفكاره وتصرفاته سخيفة (١٢ ص ٨٣) .

كما عرفه رونر Rohner بأنه يشير إلى غياب الدفء والحب من قبل الوالدين ويمكن تصوره نظريا على أنه يقع فى الطرف السلبى من متصل التقبل (من خلال ٣٨ ص ٨٠) .

ويلاحظ أن التعريفات السابقة لبعد الرفض قد ركزت على أنماط سلوكية عامة يتبعها الوالدان فى تفاعلهما مع أبنائهما بوجه عام بينما ينصب التعريف الذى تتبناه الدراسة الحالية على تصرفات الوالدين تجاه أبنائهما فى مواقف إنجازية محددة وهو التعريف الذى قدمه كاتكوفسكى وكراندال وبرستون لبعد الرفض فى مقياس ردود الأفعال الوالدية (77) .

والباحثة فى الدراسة الحالية تتبنى التعريف الذى قدمه كراندال وزميليه للرفض فى مقياس ردود الأفعال الوالدية والمستخدم فى الدراسة الحالية .

الرفض " الاستجابات السلبية " Rejection "Negative Response"

هو مدى شعور الأبناء بالإحباط وعدم التقبل من قبل والديهم من خلال تصرفاتهما نحوهم فى مواقف الإنجاز مثل أن يستخف الوالدان بما يقوم الأبناء به من عمل ، أن يحقرا أى

عمل ناجح يقوم به الأبناء ، أن يعظما أخطاءهم ... الخ وذلك وفق ما يعبر عنه الأبناء فى تقاريرهم اللفظية (77, P. 825) .

كما تتبنى الدراسة الحالية التعريف التالى للإستجابات المحايدة .

تعريف اللاتقبل – اللارفض (الاستجابات المحايدة)

No Acceptance - No Rejection (Neutral Resopnse)

يقصد بها انسحاب العلاقة بين الأبناء والآباء مثل أن لايسهم الوالد بالتعليق على أى عمل يقوم به الابن سواء كان جيدا أو سيئا أو أن لايشترك الوالد مع إبنه فى أى عمل حتى لو طلب الابن منه ذلك متعللا بأى سبب ... الخ وفق ما يعبر عنه الأبناء فى تقاريرهم اللفظية . (77, P. 825) .

** لقد انقسم الباحثون على مستوى مصر والوطن العربى فى دراسة الاتجاهات الوالدية سواء فى صورة مواقف نوعية أو أنماط عامة إلى فريقين ، الفريق الأول تناول الاتجاهات الوالدية من وجهة نظر الآباء ويركز أصحاب هذا الفريق على دراسة الاتجاهات الوالدية كما يتصورها ويعبر عنها الآباء دون معالجة لتصور الأبناء وذلك لأنهم يرون أن هذه الاتجاهات تصدر من الآباء نحو الأبناء لذا فمن الطبيعى أن تدرس من وجهة نظر الآباء .

أما الفريق الثانى فأنصاره يرون ضرورة دراسة الاتجاهات الوالدية من وجهة نظر الأبناء ويستندون فى ذلك إلى مجموعة من الأسانيد فيذكر رشدى عبده حنين أن التنظيم السيكولوجى للفرد يتأثر بمدركاته الشخصية وليست العبرة بما يقصده الآباء فى معاملتهم لأولادهم ولكن العبرة فى المغزى الذى يدركه الولد من هذه المعاملة فهذا المغزى هو الذى يتفاعل بصورة دينامية أثناء المواقف ويترك بصماته على التنظيم السيكولوجى للفرد (١٠ ص ١٥) ، كما يؤكد أحمد عبدالعزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار أنه ينبغى أن يحكم على المعاملة الوالدية التى يتلقاها الشخص أو التى حبذها الشخص من وجهة نظر الشخص ذاته لا من وجهة نظر من يصدر الحكم فقد يبدو لنا أن شخصا ما يلقى معاملة اجتماعية مناسبة وعلى الرغم من ذلك نجده لايستجيب الاستجابات المناسبة وقد تقابل طفلا يعامل معاملة سيئة تبدو لنا قاسية وعلى الرغم من ذلك لايبدو على سلوكه الآثار السلبية التى نتوقعها (٢ ص ١٨) ، ويشير بلوك وهأن Block, Haan إلى أن إدراك الأبناء لسلوك والديهم يعتبر مصدرا أساسيا للمعلومات التى بواسطتها تستطيع ان نتتبع آثار تأثير الوالدين على سلوك البالغين ، كما يؤكد أوسابل Ausable أن تطور شخصية الطفل تتأثر بالاتجاهات كما يدركها الطفل وذلك أكثر من الاتجاهات الموضوعية أو الدافعية للآباء فى حد ذاتها أو كما يلاحظها ملاحظ خارجى (من خلال ٤١ ص ١٧٩) .

والباحثة تتبنى هذا الاتجاه فى دراستها للإتجاهات الوالدية حيث ستقوم بقياس الاتجاهات الوالدية نحو الإنجاز من وجهة نظر الأبناء وذلك فى مجموعة من المواقف النوعية للإنجاز (الإنجاز الأكاديمى – الإنجاز الاجتماعى – الإنجاز الفنى – الإنجاز الرياضى – الإنجاز الميكانيكى) .

obeikandl.com