

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولا : الإنجاز

* مفهوم الإنجاز

* نظريات الإنجاز

أ – مدخل دافعية الإنجاز

١ – الإتجاه أحادي البعد

٢ – الإتجاه متعدد الأبعاد

ب – مدخل سلوك الإنجاز

١ – تعريف سلوك الإنجاز

٢ – خصوصية عمومية سلوك الإنجاز

٣ – المتغيرات التنبؤية للإنجاز

أ – القيمة المحققة

ب – المعيار الأدنى

ج – التوقع

د – معتقدات التحكم الداخلي – الخارجي

٤ – التوصيف العام لنموذج كرنفال

٥ – الإضافات النظرية لمدخل كرنفال

ج – تعليق عام على مفهوم الإنجاز

١ ثانيا : إتجاهات الوالدين نحو إنجاز أبنائهم

أولاً : الإنجاز

Achievement

* مفهوم الإنجاز

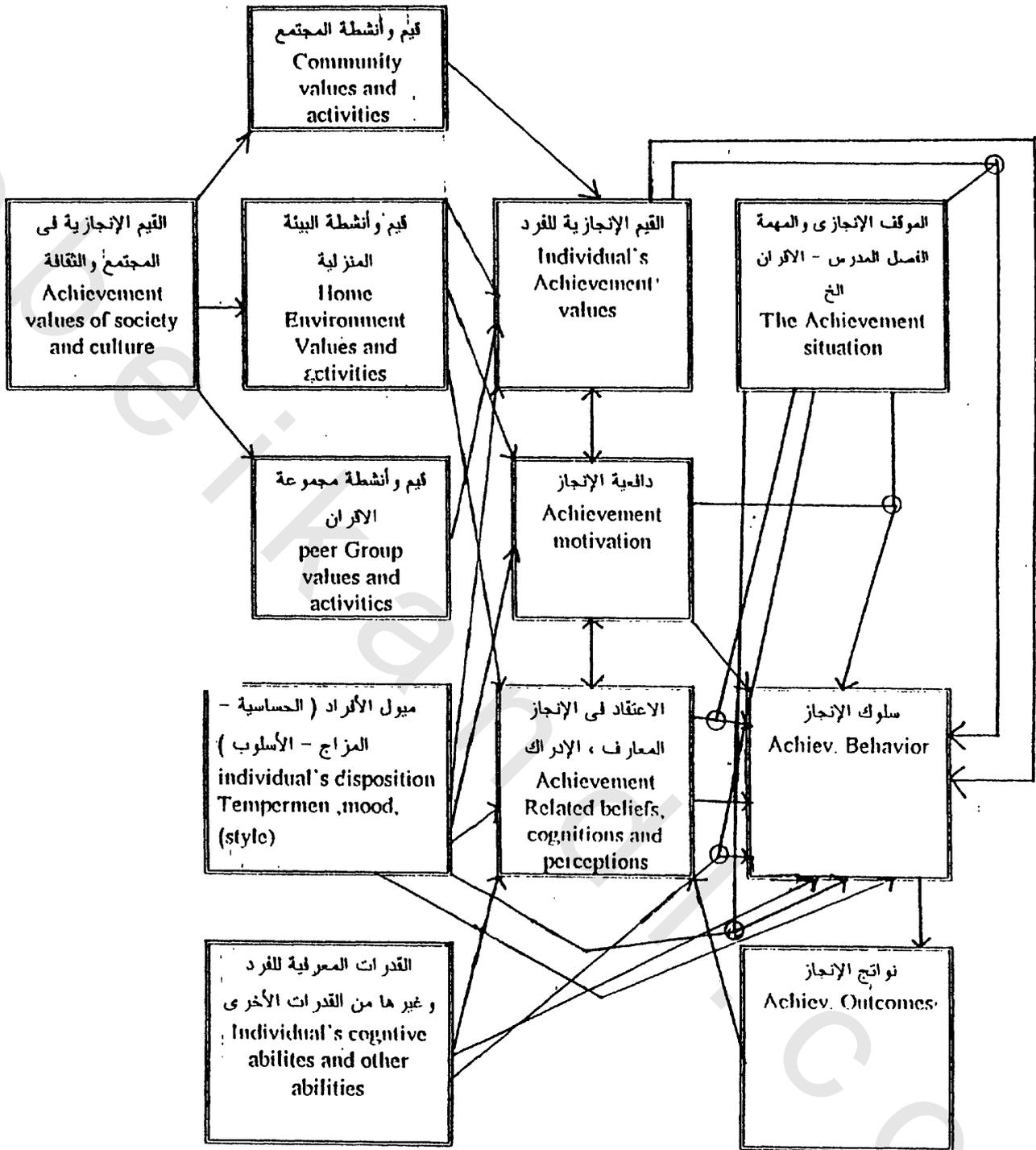
Concept of Achievement

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 والتي عرفها العديد من العلماء المهتمين بدراسة الدوافع فمثلا عرفها كل من اتكنسون وراينور ١٩٧٨ Heck Hausen 1967 ١٩٦٧ ، وهيك هوزن Atkinson , Raynor 1978 [Through 87, P. 270]

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

أيضا من الجوانب الداخلية للإنجاز اعتقاد الفرد في أسباب مشاركته في الأنشطة الإنجازية وإدراكه لأسباب نجاحه أو فشله في بعض الأنشطة Individuals' beliefs ، أيضا إدراك الفرد لاحتمال نجاحه في الأنشطة الإنجازية المختلفة ، ومن الجوانب الخارجية للإنجاز (التي يمكن ملاحظتها بشكل مباشر بدرجة أكبر وتمثل سلوك الفرد الظاهر بشكل كبير) سلوك الإنجاز Achievement behavior وهو يشير إلى الجهود الفعالة التي يبذلها الفرد في المواقف التي يطبق فيها معدلات الامتياز ، كما تشير نواتج الإنجاز 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 التالي 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 الأساسي بينما تظهر نقاط التقاطع الدائرية للأسهم التأثيرات التفاعلية .

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

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

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

Achievement Theories

* نظريات الإنجاز

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

Achievement Motivation

أ - مدخل دافعية الإنجاز

وينقسم هذا المدخل إلى منحيين أساسيين هما :

١ - الاتجاه التقليدي ورواده موراي Murray ، ماكلياند McClelland وأنكنسون Atkinson .

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

Achievement Behavior

ب - مدخل سلوك الإنجاز

ورواده فوجن وفرجينيا كراندال وزملاؤهما .

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

وسنتناول في الفصل الحالي المدخليين بالتفصيل :

Achievement Motivation

أ - مدخل دافعية الإنجاز

وينقسم هذا المدخل إلى منحيين أساسيين فى تناوله للإنجاز هما :

١ - الإتجاه الأحادى البعد :

حيث يعرف هذا الإتجاه الدافع للإنجاز على أنه استعداد ثابت نسبيا فى الشخصية يحدد مدى سعى الفرد ومثابرتة فى سبيل تحقيق أو بلوغ النجاح فى ضوء معيار محدد للإمتياز . ويعتمد هذا الإتجاه 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) ، وبعد موراي Murray أول من أدخل مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث النفسى حيث عرف الإنجاز بأنه الرغبة أو الميل لعمل الأشياء بدقة وبسرعة بقدر الإمكان ، ويرى موراي 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 موراي إلا أن نظرية الإنجاز قد ارتبطت وتبلورت بالجهود التى بذلها ماكيلاند وأتكينسون وزملاؤهما Mc Clelland, Atkinson and associates.

ولقد اختلف ماكيلاند عن موراي فى استخدامه للفظ دافع الإنجاز بدلا من مصطلح الحاجة للإنجاز ، كذلك قام ماكيلاند 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 أتكينسون زميلا لماكيلاند فى جهوده بالنسبة لدافع الإنجاز ولقد قدم أتكينسون فى كتابيه (مدخل الدافعية ١٩٦٤ ونظرية دافعية الإنجاز ١٩٦٩) نظرية أو نموذجا للسلوك فى ضوء مفهومي التوقع - القيمة Expectancy - Value.

ولقد ارتبطت نظرية أتكينسون ببعض مصادر نظرية التعلم المعرفى مثل نظرية ليفين Lewin Etal 1944 ، وروتر Rotter 1954 ، وتولمان Tolman 1955 التى 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 موراي وآخرون ١٩٣٨ لعب دوراً هاماً فى مدخل أتكينسون فى الإنجاز ، ولقد افترضت نظرية أتكينسون أن الدافع للإنجاز توجه داخلى عام أو ميل يبدو أكثر استقلالاً فى المواقف المختلفة ، حيث تفترض النظرية أن الأشخاص ذوى الحاجة المرتفعة للإنجاز سيتصرفون بطريقة ثابتة فى مختلف المواقف الإنجازية ، تفترض نظرية أتكينسون مجموعة

من المتغيرات والتي بإتحادها تتحدد محصلة ميل الفرد للموجه للإنجاز في 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 .

$$* Ts = Ms \times Ps \times Is$$

وتوازيًا مع محددات الميل لتحقيق النجاح ، فلقد افترض أتكسون 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 .

$$* Taf = Maf \times Paf \times I - f$$

ويشير أتكسون إلى أن الدافع هو ميل شخصى ثابت وعام يكتسبه الفرد منذ الطفولة ويظل ثابتًا 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

(1) Ts = Tendency to achieve success .

الميل نحو إحراز النجاح

(2) Ms = The motivation for success. (n Ach).

دافعية النجاح أو (الحاجة إلى الإنجاز)

(3) Ps = Perceived Probability of success

الاحتمال المدرك للنجاح

(4) Is = Incentive value of success (I - Ps).

القيمة الحافزة للنجاح

** حيث

(1) Taf = The tendency to avoid failure.

الميل لتجنب الفشل

(2) Maf = Motive to avoid failure

دافع تجنب الفشل

(3) Pf = Probability of failure (1 - Ps)

احتمال الفشل (نفس القيمة السالبة للنجاح)

(4) I - f = Negative incentive value of failure

القيمة السالبة الحافزة للفشل

بينما يشير التوقع في نظرية أتكينسون للإنجاز بأنه الاحتمال الذي يضعه الفرد لأن تنجح جهوده في موقف محدد ، وتشير القيمة الحافزة إلى عكس توقع النجاح بمعنى آخر أن القيمة الحافزة تساوى واحد ناقص التوقع (توقع النجاح) ، ويفترض أتكينسون أن القيمة الحافزة لتجنب الفشل وتوقع الفشل مرتببتان 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 أتكينسون 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 يودى إلى شعور الفرد بالرضا أو قيمة الحافز السلبى للفشل I - F والذى يودى إلى شعوره بالخزى . (٣٣ ، ص ١٨ ، ١٩)

ولقد أثار العنصر الأول من نظرية أتكينسون 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 - الإنجاء متعدد الأبعاد :

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

Jackson, Ahmed, and Heaby 1976

فلقد قام كل من جاكسون وأحمد وهيبى ١٩٧٦

برسم ملامح هذا الاتجاه حيث اعتبروه نتيجة لستة عوامل أولية مستقلة تظهر باتساق وثبات بصرف النظر عن اختلاف وسائل القياس ، وهذه العوامل تمثل نمودجا 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 التي حاولت تحديد أبعاد الدافع للإنجاز ، فتوصلت دراسة محمود عبد القادر ١٩٧٧ (٣٣) إلى أبعاد ثلاثة للإنجاز هي الطموح العام والنجاح بالمتابعة والتحمل وذلك لدى الطلاب الجامعيين ، وتوصلت دراسة محمد عمران ١٩٨٠ (٢٧) إلى أن مكونات الدافع للإنجاز هي البعد الشخصي والبعد الاجتماعي ، بعد السرعة والتنظيم لدى الطلاب الجامعيين ، ودراسة زكريا الشريبي ١٩٨١ (١١) توصلت إلى أن أبعاد الإنجاز عشر أبعاد لدى أطفال المدرسة الابتدائية وهي الطموح والمتابعة 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 هي توجه العمل ، وجهة الضبط ، التعاطف الوالدى ، الخوف من الفشل ، القلق المعوق ، وجهة مثير السلوك ، التقبل الاجتماعي ، قلق التحصيل الإيجابي ، المتابعة ، 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 هي التطلع للنجاح ، التفوق عن طريق بذل الجهد والمتابعة ، 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 وهي المتابعة ، 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 هي الطموح ، المتابعة ، بذل الجهد ، تحمل المسؤولية ، السعى للنجاح ، الميل للعمل ، الإتقان ، المناقشة ، قبول المخاطرة ، ودراسة شريف الجروانى ١٩٩٠ (١٥) على عينة من الملاكمين حيث توصلت إلى أبعاد ثلاثة رئيسية هي البعد الشخصى ويتضمن الطموح والتحمل والمتابعة ، والبعد الاجتماعى ويتضمن التنافس مع الآخرين والتفوق عليهم وبعد المستوى ويتضمن سرعة الأداء والتنظيم ، ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت أبعاد الإنجاز دراسة راي ١٩٨١ Ray J. J 1981 (81) على الطلاب الجامعيين حيث حدد عشر أبعاد هي : الطموح ، المنافسة ، تحديد الهدف ، النجاح فى العمل ، النجاح فى الحياة ، التقدم نحو الهدف ، تحقيق النتائج ، الحوافز ، الإنجاز ، تحديد الهدف .

Achievement Behavior

ب - مدخل سلوك الإنجاز

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

فلقد قام كل من فوجن وفرجينيا كرانداال وزملاهما Vaughn C. Crandall, Virginia C. Crandall, and assoc. باستبطان هذا النموذج واختباره بعمق من خلال النظرية العامة للسلوك، وبالتحديد هذا النموذج يستمد معظم أصوله النظرية المباشرة من نظرية روتر للتعليم الاجتماعي Rotter 1954, Rotter etal 1972 بإجراء التخطيط والتعديل لهذه النظرية العامة وتحويلها إلى نموذج محدد لدراسة سلوك الإنجاز ونموه ، والنموذج بوجه عام ينتمي إلى مجموعة الصيغ المعرفية التوقع - القيمة ولقد ظهرت نسخة تخطيطية من هذا النموذج في بحث لكل من كرانداال وكاتكوفسكى وبرستون ١٩٦٠ (49) Crandall, V. C, Katkovesky, W, and Preston, A. ومنذ ذلك التاريخ وهناك العديد من التنقيحات والتعديلات والإضافات التي طرأت على هذا النموذج وذلك من خلال نتائج الأبحاث التي تلت هذا البحث .

ويفترض النموذج أن المثير البيئي في المواقف الإنجازية يزودنا بالمعارف التي بدورها تؤثر أو تدفع استجابات الأفراد إلى مثير آخر ذي طبيعة مشابهة ومن ثم فعلى الرغم من أن النموذج مبنى على قواعد التعلم إلا أنه لايفترض تلك الرابطة الميكانيكية المثير الذي يؤدي إلى استجابة (مثير ← استجابة) ولكنه يفترض عملية أخرى قد تكون أفضل لو قدمت بالشكل التالي : مثير ← معارف ← استجابة . [63, PP. 1 - 2]

١ - تعريف سلوك الإنجاز :

تضمنت الدراسة الأساسية لفريق العمل في نموذج سلوك الإنجاز لكرانداال وآخرين (49) عام ١٩٦٠ تحديد ثلاثة محكات رئيسية يمكن في ضوئها تمييز سلوك الإنجاز عن غيره من أنواع السلوك وهي :

١ - الهدف الظاهر للسلوك الإنجازي : ويقصد به تحقيق الرضا وتجنب الرفض ، ويلاحظ أن كل من الرضا أو الرفض يمكن أن يكون مصدرهما الشخص ذاته من خلال شعوره بالزهو والرضا عن كفاءته أو عدم الرضا وخيبة الأمل نتيجة عدم كفاءته ، وقد يكون مصدرهما الآخرون في شكل رمزي من خلال المكافآت المعنوية والمادية أو النقد ... الخ .

٢ - الصفة المميزة للسلوك الإنجازي ويقصد بها الكفاءة في الأداء .

٣ - طبيعة المواقف التي يحدث فيها السلوك الإنجازي : أي الموقف الذي يمكن أن تطبق فيه معدلات الامتياز تجاه السلوك المقارن .

ونلاحظ أن تحقيق القبول (الهدف) هو نتيجة للأداء الكفاء (الصفة المميزة) وأنه للحكم على كفاءة السلوك (الصفة المميزة) لابد من امكانية تطبيق معدلات الامتياز (الموقف) ودمج 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 جيداً ومن أجل عمل شىء ما جيد ، فإن جهده هذا يطلق عليه سلوك الإنجاز (60. P 287).

٢- خصوصية - عمومية سلوك الإنجاز :

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

غير أن الملاحظ أن الأفراد لا يبذلون الجهد بنفس الدرجة من القوة فى مختلف المهام والأنشطة ، فبعض الأفراد يعملون بجد فى حل واجباتهم المدرسية ولكنهم لا يشاركون أبداً فى أى نوع من الألعاب الرياضية بينما نجد البعض الآخر يمارس لعبة رياضية ببراعة ولكنه لا يمارس المهام الميكانيكية أبداً 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 كرانداال أنه لا يمكن إدراك الإنجاز على أنه متغير تكاملى وإجمالى كما حدث فى معظم دراسات دوافع الإنجاز ، فأبحاث ماكلييلاند وزملائه على سبيل المثال طبقت مفهوم الحاجة للإنجاز كما لو كانت دافعية إنجاز عامة بغض النظر عن المجال الذى يطبق فيه ، وعلى النقيض تفترض كرانداال 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 لا يوضع فى اعتباره إمكانية أن ينجح فى مجال المهارات الميكانيكية ونتيجة لتلك الملاحظة العامة فقد حددت كرانداى عدة مجالات للإنجاز .

(49, P. 79) ولقد استنتجت كرانداى 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 كرانداى 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 كرانداى تعريفا لبعض هذه المجالات بغية تحديد المقصود بكل مجال إنجازى وسبق توضيح ذلك فى مصطلحات البحث فى الفصل الأول .

ولقد قامت كرانداى 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 لا يقرأ أى شىء خارج متطلبات الدراسة ولا يتابع الأحداث الجارية أو يشارك فى أى أنشطة عقلية أخرى طالما أنها لا تتطلبها 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 كرانداى بتقسيم المجال العقلى إلى مجالين الأول هو المجال الأكاديمى للإنجاز والثانى هو المجال العقلى العام للإنجاز . (60, P. 394) (59, PP. 51-53)

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

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

الأطفال في الأنشطة العقلية ومقدار الجهد المبدول في الأنشطة العقلية لم يرتبط بسلوكهم في الأنشطة الميكانيكية وأنشطة المهارات الرياضية والأنشطة الفنية بل إن الارتباطات كانت سلبية وغير دالة إحصائياً . (54, P. 1.08)

وفي دراسة كرانندال وباتل ١٩٧٠ والتي 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 في الأعوام من ٣ - ٦ سنوات ظهرت المهارات الرياضية والميكانيكية في مكون مستقل ، وفي الفترة من ٦ - ١٠ سنوات ظهرت المهارات الرياضية والميكانيكية والعقلية في مكونات منفصلة ومستقلة ، وفي مرحلة الرشد المبكر ظهرت الجهود الرياضية والميكانيكية وانقسمت الجهود العقلية إلى جهود عقلية عامة و جهود أكاديمية . (59, P 89)

واقدمت توصيل كذلك سولمون Solomon D. في دراستين له عام ١٩٦٩ ، ١٩٧١ إلى أن سلوك الإنجاز ليس عاماً عبر المهام الإنجازية ، حيث أنه وجد أن هناك ستة أنواع من المهام والأبعاد الموقفية نشأت من التحليل العاملي لسلوك الإنجاز لأطفال الصف الخامس وهي الإنجاز الأكاديمي العام ، وسلوك الإنجاز في الفصل الدراسي ، والإنجاز في مواقف العمل الفردي ، وفي المهام التبادلية ، وسلوك الإنجاز في الفصل الدراسي في مواقف التسميع ، والمثابرة ، ولقد اختلفت سلوكيات الطفل والوالدين معا ، والمقدمات الشخصية لكل بعد من هذه الأبعاد الستة .

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

(85, PP. 116 - 117)

Predictive Variables of Achievement

٣ - المتغيرات التنبؤية للإنجاز

على الرغم من استخدام ماكيلاند وأتكسون لمعامل عام لقياس دوافع الإنجاز كمتغير تنبؤي 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 تأثيرتهم في أداء تلك المهام إلا أن نموذج كرانندال لا يفترض وجود دافع عام واحد للإنجاز يدفع الفرد من أجل الإقتراب من كل المهام والمواقف الإنجازية ، حيث أن النموذج يوضح أن الفرد النامي يكتشف عدداً من المدركات حول المهام الموجودة في كل مجال إنجازى يتحدد في ضوءها أي المهام التي سيختارها وكمية الجهد الذي سيبدله في المهمة التي سيختارها من أجل تحسين أدائه فيها وطول الوقت الذي سيثابر خلاله في هذه المهمة .

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

وفيما يلي سيتم عرض تلك المتغيرات التنبؤية للإنجاز .

أ - القيمة المحققة Attainment Value

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

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

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

ب - المعيار الأدنى Minimal Standard

يشير المعيار الأدنى للإنجاز إلى مستوى الكفاءة التي يشعر الفرد أن عليه إحرازها حتى يكون راضياً عن أدائه الإنجازي ، فالمعيار الأدنى كما عرفه نموذج كرانندال يشير إلى النقطة الفاصلة التي يشعر الفرد عند إحرازه ما يزيد عنها بالرضا عن أدائه الذاتي ولو

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

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

ويمكن توضيح ذلك من خلال شكل (٢) :

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

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

ونلاحظ في شكل (٢) بالنسبة للطفل الأول الذي وضع لنفسه معياراً أدنى للنجاح هو تقدير A ، أن حصوله على تقدير B يعد ذا قيمة سلبية له وهي - 1 أما لو حصل على تقدير A فسيكون ذا قيمة إيجابية له تساوى 1 + وبالطبع حصوله على تقدير C يعنى قيمة سلبية مقدارها - 2 ، وتقدير D قيمة سلبية مقدارها - 3 ، وتقدير F قيمة سلبية مقدارها - 4 .

أما الطفل الثاني والذي كان معياره الأدنى هو تقدير B فإن حصوله على تقدير B يعنى قيمة إيجابية له تساوى 1 + ، أما لو حصل على تقدير A فإن ذلك سيعنى له قيمة إيجابية مقدارها 2 + أما لو حصل على تقدير C فإنها تعنى له قيمة سلبية مقدارها - 1 وتقدير D يعنى قيمة سلبية مقدارها - 2 ، وتقدير F قيمة سلبية مقدارها - 3 . (63, PP. 9 - 10)

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

١ - ارتفاع المعايير The Height of Standards

وهي تشير إلى مستوى الأداء أو المهارة الذي 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 في حالة توقع القبول وصغيرة في حالة توقع الرفض ، فعندما يكون أقل هدف لفرد ما مرتفعاً فإن ارتفاع الكفاءة في الأداء يكون ضرورة من أجل تحقيق القبول وتكون أكثر مما لو كان أقل هدف منخفضاً وبطريقة أخرى فلو أننا لدينا طفلين لهما نفس الأداء وسلوكهما يؤدي إلى تحقيق تدعيم خارجي متشابه لكليهما ولكن أحدهما كان هدفه الأقل أقل هدفه لديه - مرتفعاً والآخر كان منخفضاً فالطفل الأول سيحدث له فشل أكثر من الطفل الثاني .

٢ - شكل معايير الإنجاز The Form of Achievement Standards

تشير إلى دقة التدرج لمعيار الامتياز الذاتي لأداء الفرد ، فبعض الأفراد قد يفرقون بشكل غير دقيق بين الأداء الذي يزيد عن المعيار (النجاح) والأداء الذي 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 تدرج النجاح - الفشل ، وقد أثبتت دراسة كرانداو وزملائها (49) عام ١٩٦٠ أن الأطفال الصغار يميلون إلى أن يكونوا أقل دقة حيث أنهم يميزون بشكل كلي أو عدمي بينما الأطفال الأكبر سناً يكونون أكثر دقة في تمييزهم للأشياء .

٣ - سعة معايير الإنجاز The Breadth of Achievement Standards

وهي تشير إلى الدرجة التي 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 ذوي المعايير المرتفعة جداً في الإنجاز حيث أنهم وبغض النظر عن مجال مشاركتهم يكونون راضين فقط بالأداء العالي جداً ، ومن ناحية أخرى قد نجد البعض الآخر يرضون بمستويات عليا من الكفاءة في بعض المجالات دون الباقي .

٤ - ثبات المعايير Stability of Standards

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

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

Source of Achievement Standards

٥ - مصدر معايير الإنجاز

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

مفهوم النجاح والرسوب لدى كرانداال : إن 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 الذي يستخدمه الفرد (معياره الأدنى) ومرجع هذا الاختلاف أن الفرد قد يعرف النجاح بشكل مختلف ، وفي نفس الوقت لا يمكن التأكد من اتفاق المعدل الداخلي مع المعدل الخارجي إلا من خلال عملية قياس دقيقة . لذلك فنموذج كرانداال يتجنب استخدام مصطلحات النجاح والرسوب ضمن مناه النظرى . (42 , P. 59)

Expectancy

ج - التوقع

إن سلوك الإنجاز لا يعكس فقط الأهمية التي يحددها لتحقيق أهدافه (القيمة المحققة) والمعايير التي يستخدمها لتقييم أدائه (المعايير) لكنه أيضا يعكس التوقعات التي يضعها الفرد فيما يتعلق بمشكلة نجاح مجهوداته الإنجازية ، ويعرف نموذج كرانداال التوقع بأنه " الاحتمال الذي يضعه الفرد لأن توصله جهوده الإنجازية لتحقيق هدفه " . (795 , P. 49) ويعد التوقع أو الاحتمال الذاتي لتحقيق الهدف متبئاً هاماً لسلوك الإنجاز سواء كان بمفرده أو بالمشاركة مع المفاهيم الإنجازية الرئيسية الأخرى (القيمة المحققة - المعايير) ومن ثم فإن الأفراد ذوي توقعات النجاح المرتفعة يميلون أكثر إلى المثابرة في المهام بينما يميل ذوو التوقع المنخفض

إلى ترك المهمة وهجرها ، وهذا التأثير يتعاضم في مجالات الإنجاز ذات القيمة الإنجازية المرتفعة للفرد ، بمعنى أن الفرد ذا التوقع المرتفع للنجاح يميل إلى أن يثابر بشكل أطول في المهمة ذات الصلة بمجال إنجازى ذى قيمة مرتفعة عنده أكثر من مثابرتة في 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 في مجال ذى قيمة مرتفعة بالنسبة له من ميله لو كانت في مجال منخفض القيمة له .

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

وتتمثل الأهمية التنبؤية لمعايير الإنجاز في نموذج كرانداال في تعريف النجاح والفشل على أنهما الهدف من التوقع ، بمعنى آخر لو أن لدينا فردين لديهما نفس التوقع لأدائهما وهو الحصول على تقدير (B) في 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 في أداء هذه المهمة في حالة استطاعته تحقيق تقدير يماثل أو يعلو معياره الأعلى (B) (نجاح) ، والفرد الثانى سيعتبر نفسه قد فشل في تحقيق هذه المهمة في حالة حصوله على تقدير (B) (فشل) أيضاً، 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 شرطاً ضرورياً لسلوك الإنجاز وذلك على الرغم من عدم كفايته لحدوث سلوك الإنجاز حيث

أن نموذج كرانندال يعتبر الإدراك الداخلى شرطاً ضرورياً يسبق كل من التوقع والقيمة والمعيار إلا أنه ليس كافياً بمفرده . (63, PP. 43 - 44)

ومفهوم معتقدات التحكم الداخلى - الخارجى (والذى عرف فيما بعد بمفهوم مركز التحكم Locus of Control) الذى استمده كرانندال وكاتكوفسكى وكراندال ١٩٦٥ . Crandall, Katkovesky and Crandall من مفهوم التحكم الداخلى - الخارجى للتعزير 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 صحيحاً لدى البعض الآخر .

إذن وفقاً للإطار المرجعى لكراندال نجد أن هذا المفهوم له وظيفة متوسطة أو تكيفية ، حيث أنه إذا لم يكن الاحتمال من السلوك والنتائج الإنجازى واضحاً للفرد فإنه لن يكون للمتغيرات الأخرى (القيمة - التوقع - المعيار) أى تأثير ، ولهذا ينظر لهذا الاحتمال على أنه ضرورة ولكنه ليس شرطاً كافياً بمفرده لسلوك الإنجاز . (87, P. 279)

ولقد اقترح وينر 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 والتتظير هي 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 قد يبذل 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 (لا يمكن التنبؤ به) .

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

وهناك بعد آخر أضيف من قبل روبنوم 1972 Robenbaum أطلق عليه بعد 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 الإنجاز عن 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 ، ويشابرو 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 كرانداال من أن مركز التحكم يعد شرطاً أساسياً للإنجاز فى المهام المختلفة كما يلاحظ أن كرانداال (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 تماماً . (63, PP. 6 - 7)

٤ - التوصيف العام لنموذج كرانداال

الفكرة الأساسية فى نموذج كرانداال 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 .

شرح النموذج :

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 إيجابياً 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 فعلياً أن نتعرف على ماهي الأهمية أو الوزن أو الدلالة التي يضعها الطالب لتصنيف هذا النوع من المهارة ؟ (القيمة المحققة للمجال الإنجازي الذي تنتمي إليه المهمة) ، حيث أن القيمة المحققة لمهارة معينة تتضمن تضخيماً أو تصغيراً لقيمة المهام الموجودة في مجال إنجازي معين ، وهذا يعني أن قيمة المهمة سيكون لها علاقة تبادلية مع المقدار الذي اختاره الطالب على متصل الدرجات (قيمة المعيار الأدنى) وناتج هذه العلاقة التبادلية هو القيمة المطلقة أو الأهمية لمهمة محددة ، أما بالنسبة للتوقع فوظيفته تتمثل في التنبؤ بسلوك الرفض (تجنب أداء المهمة) أو القبول (الاقتراب من المهمة) فلو أن التوقع سيكون لنتائج إيجابية ، ولنفتراض أن الطالب حدد على متصل الدرجات أنه يتوقع الحصول على تغذية راجعة تعلق معياره الأدنى (تقدير A) فذلك سيؤدي إلى الاقتراب من المهمة ولو أن التوقع سيكون لنتائج سلبية فإن ذلك سيؤدي إلى التجنب ، وحتى نستطيع التعرف على ما إذا كان التوقع إيجابياً أو سلبياً فذلك يكون من خلال مقارنة قيمة المعيار الأدنى الذي حدده الطالب بالتوقع ، ولنفتراض أن الطالب قدر على متصل الدرجات أنه يتوقع الحصول على تغذية راجعة تساوي معياره الأدنى (تقدير B) فهو بذلك يتوقع الحصول على نتائج إيجابية صغيرة حيث أنه عندما يكون التوقع عند مستوى المعيار الأدنى فإن القيمة الكامنة لهذا الحدث (تحقيق نفس المعيار الأدنى) ستكون +١ ، ولنفتراض أن الطالب قدر على متصل الدرجات أنه يتوقع الحصول على تغذية مرتدة تساوي تقدير (A) وهذا يعني أنه توقع أن يحصل على نتائج إنجازية عرفه معياره الأدنى بأنه ناتج إيجابي كبير وبذلك ستكون القيمة الكامنة لهذا الحدث +٢ (تحقيق أعلى من المعيار الأدنى) ، ولو أن في نفس الوقت عرف الطالب هذا المجال المهاري على أنه هام جداً بالنسبة له بمعنى أن القيمة المحققة له مرتفعة إذن هو يتوقع النجاح، وبذلك ستحدث محاولات قوية للاقتراب من هذا النشاط ، ولو أن الطالب ذاته والذي يضع قيمة مرتفعة لهذه المهارة في هذا المجال الإنجازي قد توقع تغذية راجعة سلبية أو تغذية راجعة أقل من معياره الأدنى مثلاً (C) إذن سيصبح الميل لتجنب هذا العمل أكبر ما يكون ، أما لو أن القيمة المحققة كانت ذات قيمة منخفضة فإنه لن يكون للتوقع قيمة كبيرة وكل من الميل للقبول أو الرفض سيقل .

لذا يفترض نموذج كرانداال 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 السلوكي الكامن سيتعاضم أو سيصغر وفيما يلي نورد المعادلات الرياضية التي عبرت بها كرانداال عن النموذج .

حيث أن :

$$I - E = \text{الإدراك الداخلي} - \text{الخارجي} .$$

$$EX = \text{التوقع} .$$

$$MS = \text{المعيار الأدنى} .$$

$$AV = \text{القيمة المحققة} .$$

$$BP = \text{السلوك الكامن (سلوك الإنجاز)} .$$

بافتراض أن $E < I$

$$[1] \text{ عندما تكون } EX \leq MS$$

$$\text{فإن } BP = (EX - MS + 1) \times AV \text{ (نجاح) إقتراب}$$

$$[2] \text{ عندما تكون } EX > MS$$

$$\text{فإن } BP = (EX - MS) \times AV \text{ (فشل) تجنب}$$

(13 : PP. H : 63)

الإضافات النظرية لمدخل كرانداال

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

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

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

ب - القيمة المحققة النسبية ويقصد بها القيمة المحققة في مجال إنجازى معين مقارنة مع القيم المحققة في مجال أو أكثر .

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

٢ - اشتقت باتل من كل من كرانندال 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 كرانندال 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 .

ج - 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 أتكينسون Atkinson ونظرية كرانندال 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 أتكينسون قد ولدت كما 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 كرانداال فى الستينات (49) ، وما تلاها من عدد هائل من الدراسات التى تبنت هذه النظرية ، وعلى الرغم من وجاهتها النظرية إلا إنه لم يتم استخدام نظرية كرانداال كأساس لدراسة الإنجاز فى مصر - فى حدود علم الباحثة - إلا من خلال دراسة واحدة قامت بها نبوية عبد العزيز على شاهين ١٩٩١ على عينة من الأطفال تراوحت أعمارها ما بين ٦ - ٩ سنوات .

وفىما يلى سنعرض لأهم أوجه الشبه والاختلاف بين نظريتي أتكسون وكرانداال للإنجاز :

١- أن نموذج كرانداال يركز بوجه عام على سلوك الإنجاز بينما تركز نظرية أتكسون بشكل أساسى على دافعية الإنجاز .

٢- ارتبطت نظرية أتكسون بنفس بعض مصادر نظرية التعلم المعرفى التى ارتبطت بها نظرية كرانداال مثل ليفين Lewin et al 1944 وروتر Rotter 1954 وتولمان Tolman 1955 . وبرغم تشابه أصول النظريتين بل وتشابهما فى تعريف الإنجاز حيث يركزان فى تعريف الإنجاز على عنصر رئيسى وهو مفهوم المنافسة مع معدلات الامتياز حيث تميز تلك السمة الإنجاز عن غيره من أنواع السلوك الموجه لتحقيق الهدف ، بالرغم من أن النظريتين تتشابهان فى انتمائهما إلى مجموعة الصيغ المعرفية " التوقع - القيمة " حيث تعتبران سلوك الإنجاز على أنه دالة تجميعية للقيمة التى يضعها الفرد للإنجاز وللإحتمال الذاتى أو التوقع الذى يضعه الفرد للنجاح ، إلا أنهما تختلفان فى تناولهما لمتغير القيمة والتوقع ، فبينما يشتق أتكسون مفهوم القيمة والتوقع من مستوى الصعوبة الظاهر للمهمة الإنجازية نجد أن نموذج كرانداال ينظر إلى مفهوم القيمة على أنه الأهمية الظاهرة أو الضمنية للنواتج الإنجازية للفرد ، أو بمعنى آخر إنها التقييم المعرفى لأهمية التغذية المرتدة فى المهام والأنشطة الإنجازية كما ينظر نموذج كرانداال لمفهوم التوقع على أنه يكتسب ويعدل من خلال التغذية المرتدة التى يتلقاها الفرد بعد أدائه للمهام الإنجازية .

(2 : 1 , PP. 62)

وثمة اختلاف آخر بين المدخلين فى تناولهما لمفهوم القيمة والتوقع حيث يعرف نموذج أتكسون القيمة الحافزة على أنها مقلوب الاحتمال الذاتى للنجاح (التوقع) بمعنى آخر أن القيمة الحافزة تساوى التوقع (الاحتمال الموضوع للنجاح) مطروحا من واحد صحيح وبذلك فالقيمة والتوقع مرتبطان بشكل سلبى ولا يعدان متغيرين منفصلين فى الإطار المرجعى لمنحى أتكسون ، بينما نجد أن نموذج كرانداال يختلف تماما مع نموذج أتكسون فى تلك الجزئية حيث يؤكد على أن التوقع والقيمة عنصران مستقلان للتنبؤ بسلوك الإنجاز فلقد أكدت كل من كرانداال وبياتل (1970) (59) أن كلاً من التوقع والقيمة

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

٣ - نموذج أتكسون 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 أتكسون 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 منحنى أتكسون ومنحنى كرانداال حيث أن نظرية كرانداال 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 كرانداال 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 منحنى كرانداال عن منحنى السمة.

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

٥ - يستخدم منحنى أتكسون مفهوم النجاح والفشل للتعبير عن مدى تحقيق الفرد لبعض معدلات الامتياز الخارجية ، بينما يرى نموذج كرانداال 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 كرانداال 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 والتي 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 والقطام 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 قام 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 توالى الأبحاث بعد تلك الدراسة الرائدة لنجيب اسكندر وزميليه ، والتي 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 التداخل 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 فعرّفها 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 اقتصرنا 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 التي يركز عليها أسلوب مواقف التنشئة إفتراض الانفصال وعدم الاتصال بين كل موقف والمواقف الأخرى مع التسليم بأهمية المواقف النوعية التي يمارس من خلالها التنشئة إلا أنه ليس ثمة ما يمنع النظر إليها من خلال إطار شامل يجمع الإتجاه العام لنظرة الأبناء لمعاملة الوالدين فهذه المواقف يختلف تأثيرها باختلاف الطابع العام الذي يغلب على المعاملة وسن الإبن ، كذلك نفس طريقة المعاملة في نفس الموقف النوعي 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 الإتجاه فى تعريفه للإتجاهات الوالدية على مجموعة من الأنماط العامة فى معاملة الوالدين لأبنائهما ، وفى ظل هذا الإتجاه افترضت عدة نماذج نظرية لوصف سلوك الوالدين مع أولادهما ومنها دراسة شيفر ١٩٥٩ (83) Scheafer E. حيث أعد اختبارا لقياس أداء الأولاد فى طرق معاملة الوالدين لهم وأعدده 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 ، والاختبار يقدم ثمانية عشر بعدا تمثل الإتجاهات الوالدية التي يستخدمها الآباء فى تنشئة الأبناء وهى التقبل ، التمركز حول الطفل والاستحواذ ، الرفض ، الضبط ، الإكراه ، الاندماج الإيجابى ، التطفل ، الضبط من خلال الشعور بالذنب ، والضببط العدوانى ، عدم الاتساق ، عدم الإكراه ، تقبل الفردية ، عدم التشدد فى التأديب ، تلقين القلق الدائم ، التباعد العدائى ، انسحاب العلاقة ، الاستقلال المتطرف .

وأول من تبني هذا الاتجاه في دراسة الاتجاهات الوالدية - في حدود علم الباحثة - على مستوى مصر هو عبد الحليم محمود السيد حيث عرف الاتجاهات 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 توالى 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 ، التذليل ، 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 إعتد 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 الانفصال والتقطع بين كل موقف والمواقف الأخرى وهذا بالطبع لا يقلل 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 لا يوجد اتفاق بعد بين الباحثين على الأبعاد الأساسية التي تمثل أنماط الرعاية الوالدية كما أن هناك تداخلا في تعريف تلك الأنماط .

ولقد حاولت الباحثة في هذه الدراسة التغلب على مشكلة حصر مختلف التسميات للإتجاهات الوالدية ومشكلة التداخل بينها بان قامت بضم الإتجاهات الايجابية معا في بعد التقبل وكما ضمننت الإتجاهات السلبية معا في بعد الرفض ، بالاضافة الى بعد المحايد حيث يعبر عن عدم وجود رد فعل وتفاعل من قبل الوالدين مع ابنائهما (لاتقبل -لا رفض) وهذا الاقتراح يتفق مع الاسلوب الذي انتهجته بعض المقاييس التي تناولت الإتجاهات الوالدية بهذه الطريقة مثل مقياس PRQ أو Parent Reaction Questionair (ردود الأفعال الوالدية) وهو مقياس لوالتر كاتكوفسكى وفوجن كرانداال وأن برستون Walter Katkovesky, Vaughn J. Crandall and Anne, Preston ويتناول هذا المقياس ردود أفعال الوالدين في المواقف الإنجازية للأبناء ، ويقيس كل من الاستجابات الإيجابية ، والاستجابات المحايدة ، والاستجابات السلبية للوالدين في 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 في 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 تصرفاتها مع الفتاة فى المواقف المختلفة للحياة مثل حب الجلوس معها والحديث معها دائما (٢٤ ص ١١١) ، كما عرفه مصطفى عبد الباقي 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 كراعيته والسعى لمشاركته وتعبيرها الظاهر عن حبها وتقديرها لإنتاجاته (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 والسعى لرعايته ومداعبته وتقبيله ونظرات الاستحسان كما يتضمن أيضا استخدام المنطق والشرح مع الطفل (من خلال ٣٨ ص ٨٠) .

ويلاحظ أن التعريفات السابقة لبعدهم التقبل قد ركزت على أنماط سلوكية عامة يتبعها الوالدان في تفاعلها 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 لبعدهم التقبل فى مقياس ردود الأفعال الوالدية (77) .

والباحثة فى الدراسة الحالية تتبنى التعريف الذى قدمه كرانداى 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 يساعدهم فى تعلم مهارة معينة .. الخ وذلك وفق ما يعبر عنه الأبناء فى تقاريرهم اللفظية (77, P. 825)

تعريف بعد الرفض

ومن التعريفات التى قدمت لبعدهم الرفض ، تعريف مصطفى عبد الباقي 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 سخيصة (١٢ ص ٨٣) .

كما عرفه رونر Rohner بأنه يشير إلى غياب الدفاء 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 لبعدهم الرفض قد ركزت على أنماط سلوكية عامة يتبعها الوالدان فى تفاعلها 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 لبعدهم الرفض فى مقياس ردود الأفعال الوالدية (77) .

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

الرفض " الاستجابات السلبية " "Negative Response" Rejection

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 ابنه 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 تتاول 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 حبذا 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 لا يبدو على سلوكه الآثار السلبية التى نتوقعها (٢ ص ١٨) ، ويشير بلوك وهان 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) .