

نمذجة العلاقات البنائية بين دافع الإصرار وقيمة المهمة وتوجه (الحركة - السكون) لدى طلبة الجامعة

سحر هاشم محمد
الجامعة المستنصرية ، كلية التربية

كرار صاحب إبراهيم الراضي
مديرية تربية بابل

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى نمذجة العلاقات البنائية بين دافع الإصرار، وقيمة المهمة، وتوجه (الحركة - السكون) لدى طلبة الجامعة، بالاعتماد على نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) ضمن المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (400) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيعات المتناسبة. استُخدمت مقاييس مقننة لقياس دافع الإصرار، وقيمة المهمة بأبعادها الثلاثة (القيمة الجوهرية، والقيمة النفعية، والتكلفة)، وتوجه (الحركة - السكون) بأبعاده المرتبطة بالفشل، واتخاذ القرار، والأداء، بعد التحقق من صدقها وثباتها باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. أظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لأبعاد قيمة المهمة في جميع أبعاد توجه (الحركة - السكون)، في حين لم يظهر دافع الإصرار تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة دالة في هذا التوجه. وتشير هذه النتائج إلى أن قيمة المهمة تمثل العامل الحاسم في تحويل الدافعية إلى سلوك فعلي، بما ينسجم مع افتراضات نظرية التحكم بالفعل لكوهل، أن هذا البحث يساهم في تعميق فهم الآليات الدافعية والتنظيمية المرتبطة بتوجيه السلوك الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. الكلمات المفتاحية : دافع الإصرار، قيمة المهمة، توجه (الحركة - السكون)، نمذجة العلاقات البنائية.

Modeling the structural relationships between Motivational Persistence, Task Value, and Action–State Orientation among university students

Karrar Sahib Ibrahim Al-Radhi
Babil Education Directorate
Sahar Hashim Mohammed

Mustansiriya University, College of Education

Abstract

This study aimed to model the structural relationships among motivational persistence, task value, and action–state orientation among university students using structural equation modeling (SEM). A descriptive correlational design was adopted to examine the direct and indirect effects among the study variables.

The sample consisted of 400 university students selected through proportional stratified random sampling from scientific and humanitarian disciplines. Validated measures of motivational persistence, task value (intrinsic value, utility value, and cost), and action–state orientation (failure-related, decision-related, and performance-related orientations) were applied. Confirmatory factor analysis supported the construct validity of the instruments, and model fit indices indicated acceptable structural model adequacy. The results revealed that task value had statistically significant direct effects on all dimensions of action–state orientation, indicating its central role in facilitating the transition from intention to action. In contrast, motivational persistence did not show significant direct effects on action–state orientation, nor significant indirect effects through task value. These findings suggest that motivational persistence alone is insufficient to predict action unless accompanied by a strong evaluative perception of task value.

The study highlights the importance of task value as a key regulatory mechanism within the framework of Action Control Theory, offering practical implications for enhancing self-regulated behavior among university students.

Keywords: Motivational Persistence, Task Value, Action–State Orientation, SEM.

الفصل الأول

أولاً. مشكلة البحث:

في ضوء ما تظطلع به الجامعة من رسالة علمية وتربوية رفيعة، يتجسد دورها في إعداد طلبة تمتلك الكفاءة العلمية والمهارية اللازمة للنهوض بمختلف قطاعات المجتمع، فضلاً عن كونها الحاضنة الرئيسة للبحث العلمي المتقدم الذي يواكب مسارات التطور المعرفي والتكنولوجي. فالجامعة ليست مجرد مؤسسة تعليمية، بل هي مركز لإنتاج المعرفة وتوجيهها، ومسؤوليتها لا تنحصر في تزويد الطلبة بالمعلومات، بل تمتد لتشمل بناء الشخصية القادرة على التفكير والتحليل والإبداع، إذ تشكل هذه المهام أساس النهضة العلمية وتوسيع آفاق الوعي المجتمعي.

ويمثل طلبة الجامعة الركيزة المحورية في هذا الدور؛ فهم المادة الإنسانية التي تبنى عليها طموحات المجتمع وتوجهاته المستقبلية. وبقدر ما يتحلى به الطالب الجامعي من علم، وخلق، وقدرة على مواجهة التحديات، يكون مقدار التقدم الذي يحققه المجتمع. ومن ثم فإن أي جهد علمي يستهدف الارتقاء بقدرات الطلبة الذهنية والدافعية والقيمية يُعدّ مساراً مباشراً نحو بناء مستقبل أكثر وعياً وقدرة على الإنجاز، وهو ما يتناوله البحث الحالي.

إضافة إلى ذلك أن الدافع وحده لا يحقق الوصول إلى الأداء الأفضل، بل لا بد من توفر عوامل أخرى تساعد الطالب في استجماع قواه وتحثه على العمل الدؤوب والمتواصل حتى تحقيق الغايات والأهداف المرجوة. وعليه، لا بد أن توفر المؤسسات المعنية وسائل وأساليب محفزة تساهم في توجيه وتحريك الدوافع بما يحقق الأهداف والحاجات والرغبات ويرفع الإنتاجية، والمشكلة الأساسية في ذلك أن معظم الإصلاحات التعليمية تركز على المناهج الدراسية وطرائق التدريس التي يتم تعريفها بشكل ضيق على أنها المحتوى الأكاديمي الذي يستهدف المعالجة الفكرية للطلاب، لكن هنالك شيء أساسي مفقود يتمثل ببيكولوجية الطالب، والعوامل النفسية التي تسمى بالعوامل الدافعية للطلاب، التي يمكن أن تكون أكثر أهمية من العوامل المعرفية. فمعتقدات الطلبة عن أنفسهم وعاداتهم في ضبط النفس يمكن أن تساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي.

يرى كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2009) أن مزاوله المهمات التعليمية الصعبة، والإصرار على أدائها، وعدم الاستسلام حتى الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه، يحتاج إلى استعمال طرائق منهجية لتحليل المشكلات، والتي تشتمل على معرفة كيفية البدء فيها، والخطوات الواجب أدائها، والبيانات التي يتعين توليها أو تجميعها (الحمدي واليوسف، 2019، ص 184-185). ومن خلال تفحص كونستانتين (Constantin) للنظريات الدافعية المعروفة، وجد أن معظم منظري هذه النظريات أكدوا على الجانب النوعي للتحفيز المتمثل بالمشاركة الدافعية، الذي يدفعنا إلى العمل الأكاديمي، وأهملوا الجانب الكمي للتحفيز، أي دافع الإصرار، الذي ينشط نفسه بعد اتخاذ قرار المشاركة (Macovei & Constantin, 2011).

أما إكليس وآخرون (Eccles et al., 1983) فربطوا بين القيم الذاتية وأنواع الخبرات العاطفية التي يمر بها الأفراد أثناء أدائهم للمهام المختلفة. وبالاستناد إلى ما طرحه وينر (Weiner, 1979, 1985)، افترضوا أن نتائج الإنجاز الإيجابية أو السلبية تُنتج ردود فعل عاطفية مماثلة تجاه النتيجة، إذ يُقدّر الأفراد الأنشطة التي نجحوا فيها أكثر من تلك التي فشلوا فيها. كما تتأثر الاستجابات العاطفية تجاه المهام بإسناداتهم السببية لنجاحهم أو فشلهم.

في المقابل، يميل الأفراد الموجهون نحو السكون إلى التردد في بدء السلوكيات تحت نفس الظروف. بعبارة أخرى، فإن الأفراد الموجهين نحو الفعل لديهم قدرة واضحة على الشروع بالعمليات العقلية والسلوكية الضرورية لتجاوز التحديات البيئية أو المواقف الإشكالية، في حين يفتقر الأفراد ذوو التوجه نحو السكون إلى هذه القدرة. ويرجع كازن وآخرون (Kazén et al., 2008) هذا الضعف في الدافعية لدى الأفراد الموجهين نحو السكون إلى صعوبة توليد الحالة الانفعالية الإيجابية المطلوبة لتحفيز الذات وتحقيق الأهداف في مثل هذه الظروف. يرتبط هذا التحدي بانخفاض مستوى التنظيم الذاتي لديهم، حيث أن هؤلاء الأفراد يميلون إلى الاعتماد بشكل أكبر على الإشارات البيئية الخارجية مقارنةً بالأفراد الموجهين نحو الفعل (Sharpe, 2017).

ويعبر عن ذلك سؤال البحث الرئيس الآتي:

- ما طبيعة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للنزعة ودافع الإصرار وأبعاد قيمة المهمة في التوجه (الحركة-السكون) لدى طلبة الجامعة؟

أسئلة البحث الفرعية

1. ما درجة ودلالة دافع الإصرار لدى طلبة الجامعة؟
2. ما درجة ودلالة أبعاد قيمة المهمة (القيمة الجوهرية، قيمة الكلفة، قيمة المنفعة) لدى طلبة الجامعة؟
3. ما درجة ودلالة توجه (الحركة-السكون) لدى طلبة الجامعة؟

ثانياً. أهمية البحث:

يُعد دافع الإصرار من الركائز النفسية المهمة التي تفسر السلوك الإنساني الموجه نحو التعلم والإنجاز؛ فالدوافع تُشكل النظام التوجيهي للسلوك، وتُعد النبضات التي من خلالها يمارس الطلبة أنشطتهم التعليمية، ويقررون الاستمرار في عملية التعلم وتحقيق أهداف محددة. وتشير الأدبيات إلى أن الطالب الذي لا يحقق أهدافه الداخلية، يفقد الإحساس بالمتعة ويتخلى تدريجياً عن تلك الأهداف بمرور الوقت (Demir & Doner, 2019).

ويؤكد فروم (Fromm) أن الطالب الذي يشعر أن المهمة التي أمامه تؤدي إلى هدف ذي معنى بالنسبة له، فإنه سيبدل أقصى جهده لتحقيق ذلك الهدف. وعند توافر هذا التقدير، يُفترض أن يكون الطالب مفعماً بدافع الإصرار، فيبدي الإصرار والمثابرة والثقة الذاتية لتحقيق أهدافه الأكاديمية (La Rosa, Cleidy, 2015).

ومن جانب آخر عندما يُدرك الأفراد مستوى كفاءتهم في أداء الأنشطة المختلفة، فإنهم قد يعيدون تقييم القيمة التي يمنحونها لهذه الأنشطة، بحيث تتماشى مع تصوراتهم الذاتية عن الكفاءة. ومن منظور أوسع، يتعلق بخيارات الإنجاز، فإن اهتمام الطلبة بنشاط معين قد يدفعهم إلى تخصيص وقت أطول لإتقانه، مما يُعزز بدوره من كفاءتهم، ويُؤدي إلى رفع مستوى توقعاتهم بالنجاح في هذا النشاط (Wigfield & Eccles, 1992)، وبينت نتائج عدد من الدراسات أن الطلبة الذين يُدركون أهمية المهام الأكاديمية ويُقيّمونها بشكل إيجابي يُظهرون استعداداً أكبر للمشاركة النشطة في التعلم، ومن ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة (Kaplan et al. 2019) إلى أن تعزيز إدراك الطلاب لقيمة المهمة يُعد من العوامل الفعالة في رفع مستوى التفاعل داخل الصفوف الدراسية، كما بيّنت وجود علاقة وثيقة بين القيم المتصورة والتوقعات الأكاديمية.

ويُعزز هذه الرأي ما توصل إليه (Koole & Coenen, 2007)، حيث تبين أن الأفراد الموجهين نحو الفعل يتميزون بكفاءة أعلى في الوصول إلى إحساسهم بالذات عند الاستجابة للمواقف المهددة مقارنةً بالأفراد ذوي التوجه الساكن، وأكدت دراسة كازان وآخرون (Kazén, Kaschel, & Kuhl, 2008) أن توجه الحركة يُعزز القدرة على بدء الأفعال والحفاظ عليها، مما يجعل الأفراد أكثر استعداداً لمواجهة المطالب اليومية بكفاءة، ويُشير تولي (Tolli, 2009) إلى أن العمليات الإرادية التي تحكم الأداء وتقود إلى تحقيق الأهداف ترتبط بهذا التوجه، موضحاً أن الأفراد ذوي توجه الحركة لديهم قدرة أعلى على فصل انتباههم عن المشتتات غير المرتبطة بالمهمة الأساسية، وبدء المهام دون تردد أو تسويف، والمثابرة رغم عوامل التشبث (Tolli, 2009)، كما أكدت دراسة جوستمان وكول (Jostmann & Koole, 2010) أن الأفراد ذوي توجه الحركة يمتلكون قدرة أكبر على ضبط ردود أفعالهم الإدراكية، مما يُحسن من استجاباتهم للمواقف المعرفية المعقدة، وأظهرت دراسة بلدون وآخرون (Bledow et al., 2013) أن الأفراد ذوي توجه الحركة يتمتعون بقدرة أعلى على تحويل المشاعر السلبية إلى دافع للإبداع، كما أن لديهم قدرة أعلى على معالجة المعلومات بكفاءة (Bledow, Kuhnel, & Kuhl, 2024).

ثالثاً. أهداف البحث:

- 1- دافع الإصرار لدى طلبة الجامعة.
- 2- قيمة المهمة (القيمة الجوهرية، قيمة الكلفة، قيمة المنفعة) لدى طلبة الجامعة.
- 3- التوجه (الحركة - السكون) لدى طلبة الجامعة.
- 4- التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للنزعة لدافع الإصرار وأبعاد قيمة المهمة على التوجه (الحركة - السكون) لدى طلبة الجامعة.

رابعاً. فرضيات البحث

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الجامعة على مقياس (دافع الإصرار، قيمة المهمة، توجه الحركة - السكون) والمتوسط النظري للمقياس.
- وينبثق منها الفرضيات الفرعية الآتية:
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات دافع الإصرار والمتوسط الفرضي لدى طلبة الجامعة.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات قيمة المهمة بأبعادها (القيمة الجوهرية، قيمة الكلفة، قيمة المنفعة) والمتوسط الفرضي لدى طلبة الجامعة.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات توجه (الحركة - السكون) بأبعادها (الفشل، اتخاذ القرار، الأداء) والمتوسط الفرضي لدى طلبة الجامعة.
- توجد تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية لدافع الإصرار على أبعاد قيمة المهمة لدى طلبة الجامعة.

- توجد تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية لدافع الإصرار على أبعاد توجه (الحركة - السكون) لدى طلبة الجامعة.
- توجد تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية لأبعاد قيمة المهمة على أبعاد توجه (الحركة - السكون) لدى طلبة الجامعة.
- يؤثر دافع الإصرار على أبعاد توجه (الحركة - السكون) بصورة غير مباشرة من خلال أبعاد قيمة المهمة كمتغيرات وسيطة.
- توجد تأثيرات كلية ذات دلالة إحصائية لدافع الإصرار على أبعاد توجه (الحركة - السكون)، مكوّنة من مجموع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة عبر أبعاد قيمة المهمة.

خامساً. حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بدراسة نمذجة العلاقات البنائية بين دافع الإصرار وقيمة المهمة وتوجه (الحركة - السكون) لدى طلبة الجامعة، من طلبة الدراسات الأولية في جامعة كربلاء ولكلا الجنسين (ذكور . أناث) والتخصصين (علمي . إنساني) للعام الدراسي (2024 - 2025) م.

سادساً. تحديد المصطلحات:

نمذجة العلاقات البنائية (SEM)

عرفها كلين (Kline, 2016) منهجية إحصائية تعتمد المقاربة التأكيدية في تحليل نظرية بنائية مفسّرة لظاهرة معيّنة (Kline, 2016).

دافع الإصرار (Motivational Persistence)

كونستانتيين (Constantin, 2008): سمة دافعية تتضمن الاستمرار في الأنشطة الموجهة نحو الهدف رغم الصعوبات والعوائق، والتجديد المستمر للالتزام، وزيادة الجهد المبذول عند مواجهة التحديات (Constantin, 2008).

التعريف النظري: تبني الباحث تعريف كونستانتيين (Constantin, 2008) أعتمد نظريته ومقياسه.

التعريف الإجرائي: هو عينة ممثلة من الأنطقة السلوكية لمتغير دافع الإصرار ويتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق إجابته على مقياس كونستانتيين (Constantine 2008)

قيمة المهمة (Task value)، عرفه كل من أكليس (Eccles,1983): إدراك الفرد للمهمة على أنها مفيدة ومهمة، متضمنه الأبعاد؛ القيمة الجوهرية، وقيمة الإنجاز، والتكلفة (Eccles,1983).

التعريف النظري: أعتمد الباحث تعريف أكليس (Eccles,1983) أعتمد نظريتها والمقياس المبني عليها.

التعريف الإجرائي: هو عينة ممثلة من الأنطقة السلوكية لمتغير قيمة المهمة ويتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب عن طريق إجابته على كل بعد من أبعاد مقياس سانشيز - روساس وآخرون (Sánchez-Rosas,et al,2017)

توجه (الحركة - السكون) State Orientation Action عرفه كل من:

كوهل (Kuhl, 1994) على أنه: قدرة الفرد على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب، والالتزام بمسار الفعل، وبدء الفعل، وتجنب التسويف، والتعامل مع المهام المتعددة، والاستمرار بتحقيق الأهداف الصعبة، والمثابرة في مواجهة الفشل أو الإخفاقات، متضمنًا قطبين (الحركة . السكون) يعكسان الفروق الفردية لتلك القدرة (Kuhl, 1994).

التعريف النظري: أعتمد الباحث تعريف كوهل (Kuhl, 1994) لأنه أعتمد نظريته ومقياسه.

التعريف الإجرائي: هو عينة ممثلة من الأنطقة السلوكية لمتغير توجه (الحركة - السكون) ويتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب عن طريق إجابته على كل بعد من أبعاد مقياس كوهل (Kuhl,2000)

الفصل الثاني إطار نظري

أولاً. دافع الإصرار:

يُعد الدافع من المحاور الأساسية في عملية التعليم والتعلم، إذ إن أصله اللاتيني (Movere) يعني "الحركة"، ويُستخدم للتعبير عن الحالة الداخلية التي تحرك السلوك وتدعمه. ومن هنا، يظهر دور دافع الإصرار الذي يمثل نمطاً من الثبات النفسي، ويعكس شدة الحاجة سواء كانت فيسيولوجية أم انفعالية. وتختلف هذه الحاجة من فرد لآخر، وإن عدم إشباعها يؤدي إلى اضطراب في التوازن النفسي والجسدي (Cambric & Beyhan, 2016).

وأن الإصرار (persistence) بمعناه التربوي استُخدم كمؤشر على قوة الدافعية، وتم قياسه من خلال قدرة الفرد على تحمل المهام الصعبة أو الأنشطة المملة لفترات طويلة، أو الثبات في مواجهة الضيق والضغط (Howells, 1933). وقد طُبّق هذا المفهوم في سياقات متعددة، مثل تحفيز الإنجاز الأكاديمي (Atkinson & Cartwright, 1964; Feather, 1961)، والتجنب النشط (Downey, 1923)، والتوتر الناتج عن الأهداف غير المحققة (Lewin, 1935)، والميل إلى مواصلة المهام غير المكتملة (Zeigarnik, 1927)، ومقاومة العقبات (Wright & Brehm, 1989)، وآلية تبرير الجهد (Aronson & Mills, 1959)، بالإضافة إلى إسناد الفشل في التعلم إلى عوامل خارجة عن السيطرة (Constantin, Holman, & Hojbotă, 2011).

في هذا السياق، استعيرت مفاهيم من علم الفيزياء لوصف بنية الدوافع؛ حيث اعتبر كورت ليفين (Lewin Weiner, 1980) أن الدوافع تشبه "حقول القوة"، وهي حالة ديناميكية تنشط فيها السلوكيات والموضوعات، وتؤثر فيها القوى الداخلية والخارجية. واستناداً إلى هذا الطرح، حدد ثلاثة خصائص رئيسية للدوافع، وهي:

1. **التوجه (Orientation):** ويشير إلى نوعية وملاءمة الإجراءات أو السلوكيات المعتمدة واستثمارها في إنجاز الحافز الشخصي، أي تحديد ما يميل الطالب إليه أو نوع المكافأة التي ترضيه وتشمله شخصياً.
2. **الجهد (Effort):** القوة أو الطاقة التي يكرسها الفرد من أجل تحقيق أهدافه، والتي تتأثر بالعوامل الفطرية كالطبع والمزاج، أو البيئية مثل جاذبية الموقف أو التحدي.
3. **الإصرار (Persistence):** الثبات والاستمرار في السلوك رغم الإخفاقات، أي قدرة الفرد على مقاومة خيبات الأمل ومتابعة النشاط رغم تراجع الدوافع أو النتائج (Pravitchi & Galina, 2019, pp. 18–19).

ثانياً. قيمة المهمة

طوّر جون أتكينسون (Atkinson, 1957, 1964, 1966) أول نموذج رسمي لنظرية القيمة المتوقعة بهدف تفسير دوافع الأفراد في مواقف الإنجاز، استند نمودجه إلى عدد من الأفكار المؤثرة، من بينها مفهوم ليون (Lewin, 1938) المتعلق بتكافؤ النشاط، والذي يشير إلى مدى أهمية النشاط بالنسبة للفرد، ومفهوم تولمان (Tolman, 1932) لتوقع النجاح، إضافة إلى أعمال إدواردز (Edwards, 1954) حول اتخاذ القرار في ظل ظروف المخاطرة وكيفية سعي الأفراد إلى تعظيم المنفعة المتوقعة، إذ سعى أتكينسون من خلال نمودجه إلى تفسير سلوكيات متعددة مرتبطة بالإنجاز، مثل السعي لتحقيق النجاح، واختيار مهام الإنجاز، والمثابرة عليها. واعتبر أن هذه السلوكيات تُحدد من خلال دافع الإنجاز لدى الفرد، وتوقعه للنجاح، وقيمة الحوافز. وقد عرّف دافع الإنجاز بأنه ميل نسبي الثبات لدى الفرد للسعي نحو النجاح، يُستثار عند وجود مؤشرات في الموقف تشير إلى أن الأداء سيؤدي إلى إنجاز ذي قيمة. مستخدماً اختبار الإدراك الموضوعي لقياس هذا الدافع، انطلاقاً من فرضية أن الصور الذهنية المرتبطة بالإنجاز تعكس الدوافع اللاواعية الأساسية للفرد تجاه النجاح (Wigfield & Eccles, 1992).

إضافة إلى ذلك أشار باندورا (Bandura, 1986) إلى أن الأفراد يُظهرون ميلاً أكبر للانخراط في المهام التي يُقدّرونها. وفي السياق نفسه، ركّز شونك وزملاؤه (Schunk, 1990; Schunk & Rice, 1987, 1989) على الكيفية التي يؤثر بها تحديد الأهداف في تصورات الطلاب للكفاءة الذاتية. ومع ذلك، فإن الأبحاث ضمن هذا الاتجاه لم تتناول بشكل مباشر دور تقدير الأفراد للمهام المختلفة في تشكيل تصوراتهم للكفاءة، وربما يعود ذلك إلى أن معظم الدراسات أجريت على مهام مدرسية يُفترض مسبقاً أنها ذات قيمة.

مكونات قيمة المهمة (Eccles et al., 1983)

قامت إكليس وزملاؤها (Eccles et al., 1983) بتحديد أربعة مكونات أساسية لقيمة مهمة الإنجاز، تؤثر على سلوك الأفراد في مواقف الإنجاز، وهي:

قيمة الإنجاز (Attainment Value): تشير إلى مدى أهمية أداء المهمة بشكل جيد، وهي تتعلق بالدرجة التي يرى فيها الفرد أن أدائه الناجح في مهمة ما يعكس جوانب مهمة من مفهوم الذات لديه. وقد ارتبط هذا البُعد أيضًا بأهمية الانخراط في مهمة معينة لتأكيد أو نفي سمات بارزة في الذات، مثل الكفاءة أو الأدوار الاجتماعية (كالذكورة والأنوثة)، ومدمج معه بُعد القيمة النفعية (Utility Value) إذ يعكس مدى ارتباط المهمة بأهداف مستقبلية للفرد، كالرغبة في النجاح المهني أو التقدم الأكاديمي، أو الاستجابة لتوقعات اجتماعية (مثل رضا الوالدين). لا تتطلب وجود اهتمام مباشر بالمهمة، بل ترتبط بالفوائد المستقبلية المرجوة، مثال: قد يدرس طالب مادة لا يحبها لأنها مطلوبة للتخصص الجامعي، ويظهر هنا الطابع الخارجي لهذه القيمة. وقد ناقشت ديسي وريان وهارتر هذه القيمة في إطار الدافعية الخارجية.

القيمة الجوهرية (Intrinsic Value): تُعنى بدرجة المتعة أو الاهتمام الشخصي الذي يشعر به الفرد أثناء أداء النشاط، وتمثل دافعية داخلية تدفعه للمشاركة في النشاط من أجل النشاط نفسه، لا من أجل نتائجه.

التكلفة (Cost): تشمل التضحيات والمتطلبات المرتبطة بأداء المهمة، مثل الوقت، الجهد، القلق، أو حتى الفشل. فكلما زادت التكاليف المرتبطة بالمهمة، قل احتمال التزام الفرد بها، حتى وإن كانت لها قيمة نفعية أو جوهرية مرتفعة

(Eccles et al., 1983; Eccles, 1987; Wigfield & Eccles, 1992)

ثالثًا: توجه (الحركة - السكون)

يُعد توجه (الحركة - السكون) أحد أنماط الفروق الفردية في مدى التحكم الإرادي أثناء السعي لتحقيق الأهداف، كما أشار كوهل (Kuhl, 1994a). وتشير الإرادة هنا إلى وظيفة تنفيذية مركزية مسؤولة عن تنسيق العديد من الوظائف الفرعية للوصول إلى هدف معين وحماية السلوك من التوجهات السلوكية الداخلية أو المنافسة الخارجية (Kazén & Quirin, 2018, p. 15). وقرنت الإرادة بمفاهيم التنظيم الذاتي، كما في تفسير بومايستر وفوهرس (Baumeister & Vohs, 2016)، أو بمفهوم الوظيفة التنفيذية كما عند هوفمان وشمايخل وبادلي (Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012).

أثناء السعي لتحقيق الأهداف، يميل الأفراد ذوو التوجه الحركي إلى المبادرة، وفك الارتباط بأفكار الفشل، والاستمرار في إنجاز المهمة نفسها دون تشتيت. أما أصحاب التوجه الساكن، فهم غالبًا ما يترددون في بدء المهام، ويظهرون تقلبًا سلوكيًا وانشغالًا بأفكار الفشل، مما يعيق إكمال المهام (Kuhl, 1994a; Schillinger, 2022).

الفصل الثالث

أولاً. منهج البحث: يعد المنهج من الأمور المهمة والأساسية في تنفيذ الأبحاث العلمية؛ لأنه يمثل الاقتراب الأكثر صدقاً لحل عدد من المشكلات بطريقة علمية ونظرية، فضلاً عن إسهامه في تقدم البحث العلمي، إذ تم اعتماد منهج البحث الوصفي - الدراسات الارتباطية - دراسة العلاقات الارتباطية بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة البحث

ثانياً. مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة وملكاوي، 1992)، وشمل مجتمع البحث الحالي طلبة الدراسات الأولية في جامعة كربلاء للدراسة الصباحية ولكلا التخصصين (علمي - إنساني) والجنسين (ذكور - إناث) للعام الدراسي (2024-2025)، والبالغ عددهم (18137) طالباً

ثالثاً. عينة البحث: يقصد بعينة البحث جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وعبد الرحمن، 1990: ص. 67)

جدول (1) عينة البحث موزعين وفق الجنس

الكلية	ذكور	إناث	مجموع	عينة الذكور	عينة الإناث	نسبة الذكور	نسبة الإناث	النسبة الكلية
علوم الحاسوب	263	268	531	12	12	3.00 %	3.00 %	6.00 %
التربية للعلوم الصرفة	537	882	1419	25	41	6.20 %	10.20 %	16.50 %
الهندسة	1176	644	1820	54	30	13.50 %	7.50 %	21.00 %
الزراعة	128	148	276	6	7	1.50 %	1.80 %	3.20 %
التربية للعلوم الإنسانية	1100	2639	3739	51	122	12.80 %	30.50 %	43.20 %
القانون	446	411	857	21	19	5.20 %	4.80 %	10.00 %
المجموع	3650	4992	8642	169	231	42.20 %	57.80 %	100 %

أدوات البحث:

مقياس دافع الإصرار: بعد إطلاع الباحث على الأدبيات السابقة المتعلقة بمتغير دافع الإصرار واعتماده النموذج النظري لكونتستين، لذا قام بتبني مقياسه كذلك، ولإفادة بصورة علمية وعملية عرب الباحث المقياس معتمداً في ذلك على الخطوات اللازمة لترجمة المقاييس النفسية، وقبل استعراض هذه الإجراءات يستعرض الباحث وصف المقياس

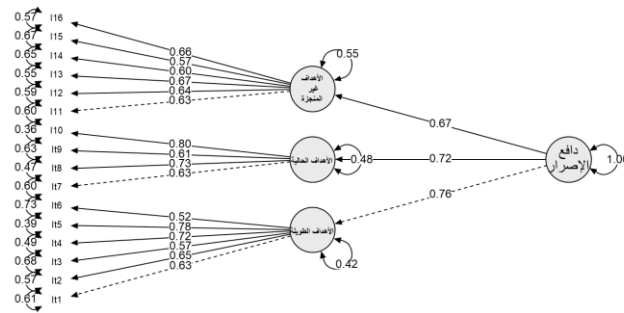
1. وصف مقياس دافع الإصرار: يتكون مقياس دافع الإصرار من (16) فقرة من نوع الفقرات التقريرية، ولكل فقرة (5) بدائل، توزع الفقرات على (3) مجالات

2. إجراءات الترجمة لمقياس دافع الإصرار: لغرض تحقيق أهداف البحث، وبما يتلاءم مع التعريفات النظرية والإجرائية الخاصة به، قام الباحث بتعريب المقياس، مع الحفاظ على معنى ومفهوم فقراته على وفق المعايير والإجراءات الخاصة بترجمة المقاييس والاختبارات النفسية المعتمدة

1. صلاحية فقرات مقياس دافع الإصرار: بعد أن قام الباحث بتعريب فقرات المقياس والبالغة (16) فقرة وتعليمات المقياس، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وبلغ عددهم (13) محكماً

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الإصرار: قام الباحث باستخراج الخصائص السايكومترية على النحو الآتي:
القوة التمييزية لفقرات مقياس دافع الإصرار: تكونت عينة التحليل الإحصائي من (438) طالباً وطالبة ومن غير عينة البحث الأساسية وكما مشار إليه سابقاً، ويعد أسلوب المجموعتين الطرفيتين إجراءً مناسباً في عملية تحليل الفقرات التجانس الداخلي لمقياس دافع الإصرار: أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن جميع قيم معاملات الارتباط كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.094) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) وبدرجة حرية (436).

التحليل العاملي لمقياس دافع الإصرار: بعد إجراء الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي يظهر أن المقياس يتمتع بصدق عاملي يتوافق مع المقياس الأصل، والبنية العاملية النهائية للمقياس تبين ذلك:



الشكل (1) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس دافع الإصرار

الخصائص السايكومترية لمقياس دافع الإصرار:

الصدق الظاهري: وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وتم

صدق البناء: تحقق هذا النوع من الصدق من خلال استخراج القوة التمييزية والتجانس الداخلي (معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ومعامل ارتباط الدرجة بالمجال ومعامل ارتباط كل مجال بالمجال الآخر والدرجة الكلية للمقياس) وكذلك التحليل العاملي التوكيدي.

الثبات: وطبق الباحث المقياس على عينة بلغت (80) طالبا وطالبة، واستعمل الباحث الطرائق الآتية لاستخراج ثبات مقياس دافع الإصرار: فكانت قيمة:

جدول (2) ثبات مقياس دافع الإصرار

طريقة التقدير	معامل الثبات	الانحراف المعياري (SD)	الخطأ المعياري للمقياس (SEM)	الخطأ المعياري للثبات (SE)
الاختبار - إعادة الاختبار	0.867	9.8	3.57	0.056
ألفا كرونباخ (α)	0.86	9	3.37	0.0097
العامل العام للمجالات	0.67	9	5.17	0.0229

ثانياً: مقياس قيمة المهمة: بعد اطلاع الباحث على الأدبيات السابقة المتعلقة بمتغير قيمة المهمة، واعتماده الإطار النظري لنظرية التوقع-القيمة لإكلير (Eccles)، قام بتبني مقياس قيمة المهمة بوصفه الأداة الأنسب لقياس هذا المتغير. ولغرض الاستفادة العلمية والعملية، عمد الباحث إلى تعريب المقياس معتمداً في ذلك الخطوات العلمية المعتمدة في ترجمة المقاييس النفسية، مع الحفاظ على المعنى والمفهوم النظري لفقراته. وقبل استعراض إجراءات الترجمة، يعرض الباحث وصف المقياس.

وصف مقياس قيمة المهمة: يتكون مقياس قيمة المهمة من (25) فقرة من نوع الفقرات التقريرية، ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي. وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة مجالات، هي (القيمة الجوهرية للمهمة، القيمة النفعية للمهمة قيمة الإنجاز)

ويهدف المقياس إلى قياس إدراك الطلبة لأهمية المهمة الأكاديمية وجدواها وما تمثله من معنى شخصي لهم.

إجراءات الترجمة لمقياس قيمة المهمة: لغرض تحقيق أهداف البحث، وبما يتلاءم مع التعريفات النظرية والإجرائية لمتغير قيمة المهمة، قام الباحث بتعريب المقياس مع الالتزام بالمعايير والإجراءات العلمية المعتمدة في ترجمة المقاييس والاختبارات النفسية، بما يضمن الحفاظ على دقة الصياغة ووضوح المعنى وعدم الإخلال بالمضمون النظري للمقياس الأصلي.

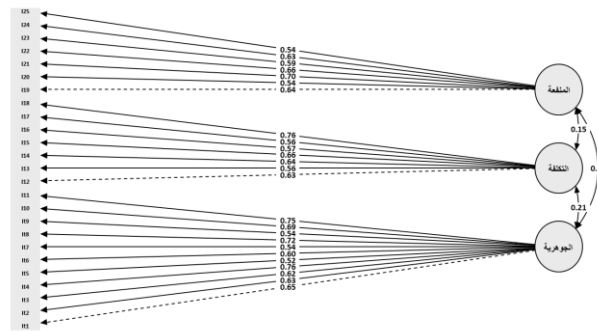
صلاحية فقرات مقياس قيمة المهمة: بعد أن قام الباحث بتعريب فقرات المقياس وتعليماته، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لغرض الحكم على مدى صلاحية الفقرات في قياس متغير قيمة المهمة وملاءمتها للبيئة الجامعية، وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار وأجريت التعديلات المقترحة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس قيمة المهمة

أولاً: القوة التمييزية للفقرات: تكونت عينة التحليل الإحصائي من (438) طالباً وطالبة من غير عينة البحث الأساسية. واعتمد الباحث أسلوب المجموعتين الطرفيتين في تحليل الفقرات، وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس تمتلك قوة تمييزية دالة إحصائياً.

ثانياً: التجانس الداخلي: أظهرت نتائج التحليل أن جميع فقرات المقياس كانت دالة إحصائياً، إذ جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.094) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجة حرية (436)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

التحليل العاملي لمقياس قيمة المهمة: أجري التحليل العاملي الاستكشافي تلاه التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء العاملي لمقياس قيمة المهمة، وأظهرت النتائج أن البنية العاملية النهائية للمقياس تتوافق مع الإطار النظري لنظرية إكليرس، وأن المجالات الثلاثة تمثل أبعاداً مترابطة تقيس متغير قيمة المهمة بصورة سليمة.



الشكل (2) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس قيمة المهمة

الخصائص السيكومترية لمقياس قيمة المهمة

الصدق الظاهري: تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها.

صدق البناء : تحقق من خلال استخراج القوة التمييزية والتجانس الداخلي، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية، وبين المجالات بعضها ببعض، إضافة إلى نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

النتائج:

جدول (3) ثبات مقياس قيمة المهمة

البُعد / الطريقة	معامل الثبات	الانحراف المعياري (SD)	الخطأ المعياري للمقياس (SEM)	الخطأ المعياري للثبات (SE)
القيمة الجوهرية. الاختبار - إعادة الاختبار	0.874	3.72	1.32	0.0539
القيمة الجوهرية - ألفا كرونباخ (α)	0.883	3.65	1.25	0.0083
التكلفة - الاختبار - إعادة الاختبار	0.816	2.98	1.28	0.064
التكلفة - ألفا كرونباخ (α)	0.818	2.91	1.24	0.0133
قيمة الإنجاز - الاختبار - إعادة الاختبار	0.805	2.98	1.32	0.0664
قيمة الإنجاز - ألفا كرونباخ (α)	0.81	2.91	1.27	0.0139
الكلية - الاختبار - إعادة الاختبار	0.863	5.68	2.1	0.0572
الإجمالي - ألفا كرونباخ (α)	0.845	5.5	2.17	0.0107

وهذا يشير إلى أن مقياس قيمة المهمة يتمتع بدرجة عالية من الدقة والاتساق في تقدير السمة المقاسة عبر أبعاده الثلاثة.

ثالثاً: مقياس توجه (الحركة - السكون): بعد اطلاع الباحث على الأدبيات النفسية المتعلقة بمتغير توجه (الحركة - السكون)، واعتماده نظرية التحكم بالفعل لكوهل (Kuhl) بوصفها الإطار النظري المفسر لهذا المتغير، قام بتبني مقياس توجه (الحركة - السكون) المعتمد في هذه النظرية؛ لكونه من أكثر المقاييس شيوعاً في قياس الفروق الفردية في القدرة على الانتقال من النية إلى الفعل. ولغرض الاستفادة العلمية والعملية، عمد الباحث إلى تعريب المقياس وفق الخطوات العلمية المعتمدة في ترجمة المقاييس النفسية، مع الحفاظ على المعنى والمفهوم النظري لفقراته. وقبل استعراض إجراءات الترجمة، يعرض الباحث وصف المقياس.

وصف مقياس توجه (الحركة - السكون): يتكوّن مقياس توجه (الحركة - السكون) من (36) فقرة من نوع الفقرات التقريرية، ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي. وتتوزّع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: توجه الحركة المرتبط بالفشل (AOF)، توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار (AOD)، توجه الحركة المرتبط بالأداء (AOP).

إجراءات الترجمة لمقياس توجه (الحركة - السكون): لغرض تحقيق أهداف البحث، وبما يتلاءم مع التعريفات النظرية والإجرائية لمتغير توجه (الحركة - السكون)، قام الباحث بتعريب المقياس مع الالتزام بالمعايير والإجراءات العلمية المعتمدة في ترجمة المقاييس والاختبارات النفسية، بما يضمن دقة الصياغة، ووضوح المعنى، وعدم الإخلال بالمضمون النظري لنظرية التحكم بالفعل.

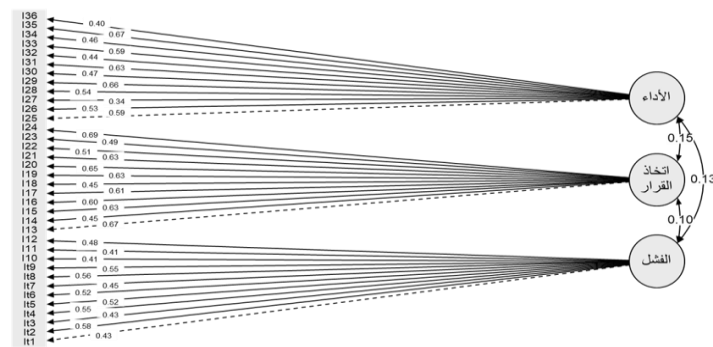
صلاحية فقرات مقياس توجه (الحركة - السكون): بعد تعريب فقرات المقياس وتعليماته، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لغرض الحكم على مدى صلاحية الفقرات في قياس متغير توجه (الحركة - السكون)، وملاءمتها للبيئة الجامعية. وقد أخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار، وأُجريت التعديلات المقترحة، مما أسهم في تعزيز الصدق الظاهري للمقياس.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس توجه (الحركة - السكون)

أولاً: القوة التمييزية لفقرات: تكوّن عينة التحليل الإحصائي من (438) طالباً وطالبة من غير عينة البحث الأساسية. واعتمد الباحث أسلوب المجموعتين الطرفيتين في تحليل الفقرات، وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس تمتلك قوة تمييزية دالة إحصائياً.

ثانياً: التجانس الداخلي: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن جميع فقرات المقياس كانت دالة إحصائياً، إذ جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس أكبر من القيمة الجدولية المعتمدة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

التحليل العاملي لمقياس توجه (الحركة - السكون): أُجري التحليل التحليل العاملي التوكيدي (CFA) للتحقق من صدق البناء العاملي لمقياس توجه (الحركة - السكون). وأظهرت النتائج أن البنية العاملية النهائية للمقياس تتوافق مع الأبعاد الثلاثة التي افترضتها نظرية التحكم بالفعل لكوهل، وأن كل بعد يمثل بُعداً مستقلاً نسبياً، مع وجود ترابطات منطقية بين الأبعاد.



الشكل (3) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس توجه (الحركة . السكون)

الخصائص السيكومترية لمقياس توجه (الحركة - السكون)

الصدق الظاهري: تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية.
صدق البناء: تحقق من خلال القوة التمييزية، والتجانس الداخلي، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد، إضافة إلى نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

الثبات

جدول (4) ثبات مقياس توجه (الحركة - السكون)

الخطأ المعياري للثبات (SE)	الخطأ المعياري للمقياس (SEM)	الانحراف المعياري (SD)	معامل الثبات	النُبة / الطريقة
0.0658	0.78	1.78	0.808	الفشل. الاختبار - إعادة الاختبار
0.0146	0.79	1.732	0.793	الفشل. ألفا كرونباخ (α)
0.0544	0.63	1.78	0.876	اتخاذ القرار. الاختبار - إعادة الاختبار
0.0098	0.65	1.732	0.861	اتخاذ القرار. ألفا كرونباخ (α)
0.0617	0.72	1.78	0.835	الأداء. الاختبار - إعادة الاختبار
0.0126	0.73	1.732	0.821	الأداء. ألفا كرونباخ (α)

هذه النتائج تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الدقة في تقدير سمة توجه (الحركة - السكون) لدى الأفراد، وأن تباين درجات الاستجابة بقي ضمن الحدود المقبولة إحصائياً، وهو ما يعزز موثوقية المقياس واستقراره في التطبيقات المتعددة.

الفصل الرابع

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات دافع الإصرار والمتوسط الفرضي لدى طلبة الجامعة. لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس دافع الإصرار على عينة التطبيق النهائي البالغة (400) طالباً وطالبة، وتبين أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة بلغ (55.968) درجة، مع انحراف معياري قدره (8.851)، وخطأ معياري بلغ (0.443). وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One-Sample t-test) تمت مقارنة المتوسط الحسابي للطلبة بالمتوسط النظري للمقياس، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (18.004)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (399) ومستوى دلالة (0.05)، والجدول والشكل الآتيان يوضحان ذلك.

جدول (5) قيمة اختبار (ت) لمتغير دافع الإصرار

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة اختبارات		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
		الجدولية	المحسوبة			
0.05	399	1.96	18.004	0.443	8.851	55.968

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات قيمة المهمة بأبعادها (القيمة الجوهرية، قيمة الكلفة، قيمة المنفعة) والمتوسط الفرضي لدى طلبة الجامعة.

وبهدف التحقق من وجود فروق دالة إحصائياً بين أبعاد قيمة المهمة، اعتمد الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، الذي يتيح مقارنة متوسطات ثلاثة أبعاد أو أكثر لتحديد ما إذا كانت الفروق الظاهرة بينها تعود إلى عوامل حقيقية أم أنها ناتجة عن الصدفة. وقد تضمن جدول تحليل التباين الأحادي عرض مجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة (F)، كما يظهر في الجدول

جدول (6) التباين الأحادي لمتغير قيمة المهمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)
بين الأبعاد	38897.622	2	19448.811	509.733
داخل الأبعاد (البواقي)	45671.415	1197	38.155	—
الكلية	84569.037	1199	—	—

يبين هذا الجدول أن قيمة $F = 509.733$ عند مستوى دلالة أقل من (0.001) تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الثلاثة لمكونات قيمة المهمة (القيمة الجوهرية، قيمة الكلفة، قيمة المنفعة). من منظور نموذج إكليرس، تُعد هذه النتيجة دليلاً إحصائياً على أن أبعاد القيمة ليست مجرد تعبير سطحي عن عامل واحد عام، بل تمثل بناءات فرعية متميزة ذات أنماط مختلفة في إدراك الطلبة، وهو ما أكدته إكليرس مراراً في دراساتها البنائية (Eccles, 1983؛ Eccles & Wigfield, 2002)، حيث بينت أن القيمة الجوهرية، وقيمة المنفعة، وقيمة الأهمية/الإنجاز، وتُعد الكلفة، تتجاوز ضمن إطار نظري واحد لكن لكل منها ديناميكياتها الخاصة في التنبؤ بالاختيار والتحصيل.

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات توجه (الحركة - السكون) بأبعادها (الفشل، اتخاذ القرار، الأداء) والمتوسط الفرضي لدى طلبة الجامعة.

وبهدف تحديد ما إذا كانت الفروق بين متوسطات الأبعاد الثلاثة تُعد فروقاً دالة إحصائية، اعتمد الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والذي يمكن من فحص الفروق بين ثلاث متوسطات أو أكثر، وقد تضمن الجدول المخصص لذلك مجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسطات المربعات وقيمة (F)، كما يظهر في الجدول.

جدول (7) التباين الأحادي لمتغير توجه (الحركة - السكون)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)
بين الأبعاد	916.115	2	458.058	99.744
داخل الأبعاد	5497.017	1197	4.592	—
المجموع	—	1199	—	—

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن الفروق بين متوسطات أبعاد توجه (الحركة - السكون) كانت كبيرة ودالة إحصائية، وهو ما تؤكدته القيمة العالية لـ (F) 99.744 عند مستوى دلالة أقل من 0.001، مما يعني أن الطلبة لا يتوزعون بطريقة متجانسة عبر أبعاد هذا المتغير، بل يظهرون أنماطاً مختلفة من الضبط الذاتي تبعاً لخصائص كل بعد من أبعاد نموذج كوهل. ووفقاً لنظرية التحكم بالفعل لدى كوهل، فإن هذا التمايز في النتائج يعكس اختلافاً جوهرياً في العمليات النفسية التي تحكم استجابات الأفراد للمواقف التي تتضمن فشلاً محتملاً أو حيرة في اتخاذ القرار أو مواجهة مهام تتطلب جهداً مستمراً.

لا توجد دلالة إحصائية للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لدافع الإصرار في قيمة المهمة وتوجه (الحركة-السكون) لدى طلبة الجامعة عند مستوى دلالة (0.05)، في نموذج بنائي جزئي يستبعد متغير النزعة للتفكير الناقد.

لا توجد دلالة إحصائية للتأثير المباشر لدافع الإصرار في قيمة المهمة لدى طلبة الجامعة.

انطلقت هذه الفرضية من تصور مفاده أن دافع الإصرار قد يعمل بوصفه قوة محافظة على السلوك أكثر من كونه عاملاً معرفياً يعيد تشكيل إدراك قيمة المهمة. إلا أن هذا الافتراض يخضع للمراجعة في ضوء نظرية التوقع-القيمة التي تؤكد أن قيمة المهمة ليست ثابتة، بل تتأثر بتجربة الفرد واستمراره في الأداء. وقد تم اختبار هذه الفرضية، عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

جدول (8) التأثيرات المباشرة لدافع الإصرار في أبعاد قيمة المهمة

المسار البنائي	التقدير غير المعيارى (B)	الخطأ المعياري (SE)	النسبة الحرجة (CR)	قيمة الدلالة (P)	التقدير المعيارى (β)
دافع الإصرار - القيمة الجوهرية	0.611	0.034	17.93	<0.001	0.668
دافع الإصرار - قيمة الإنجاز	0.329	0.023	14.26	<0.001	0.581
دافع الإصرار - قيمة التكلفة	0.351	0.021	16.48	<0.001	0.636

تشير نتائج الجدول إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائية لدافع الإصرار في جميع أبعاد قيمة المهمة، وهو ما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية، ويُفسر هذا النمط من النتائج في ضوء ما طرحته جاكين إكليرس وزملاؤها حول ديناميكية تشكل قيمة المهمة، إذ ترى أن الاستمرار في أداء النشاط يسهم في إعادة بناء إدراك الفرد لأهميته وجدواه إكليرس (Eccles, 2002) فالأفراد ذوو الإصرار المرتفع لا يكتفون بالاستمرار في المهمة، بل يعيدون تفسير الجهد المبذول فيها بوصفه استثماراً طويل الأمد، مما يعزز القيمة الداخلية والنفعية، ويخفض الأثر السلبي لكلفة المهمة، كما تدعم هذه النتيجة ما ذهب إليه كونستانتين في نموده حول دافع الإصرار، حيث أكد أن الإصرار لا يقتصر على الحفاظ على السلوك، بل يسهم في إعادة تقييم الأهداف وقيمتها مع مرور الزمن

كونستانتين وآخرون (Constantin et al, 2011) وتتسجم هذه النتيجة أيضًا مع دراسة آكداغ التي بينت أن الطلبة ذوي الإصرار المرتفع يظهرون إدراكًا أعلى لقيمة المهمات الأكاديمية رغم صعوبتها آكداغ (Akdağ, 2020).
وعليه، فإن دلالة التأثيرات المباشرة لدافع الإصرار في قيمة المهمة لا تمثل خروجًا عن الإطار النظري، بل تؤكد أحد افتراضاته الأساسية، وهو أن القيمة المدركة للمهمة تُبنى تراكميًا من خلال الاستمرار والمثابرة، لا من خلال التقدير المسبق فقط.
لا توجد دلالة إحصائية للتأثير المباشر لقيمة المهمة في توجه (الحركة-السكون) لدى طلبة الجامعة.
انطلقت هذه الفرضية من التصور الذي تطرحه نظرية التحكم بالفعل، والذي يرى أن إدراك قيمة المهمة لا يكفي بذاته لتحويل النية إلى فعل، ما لم تتوافر آليات تنظيمية تضبط الانتقال من التفكير إلى السلوك. وقد تم اختبار هذه الفرضية ضمن النموذج البنائي الجزئي عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، لفحص التأثيرات المباشرة لأبعاد قيمة المهمة في أبعاد توجه (الحركة-السكون).

جدول (9) التأثيرات المباشرة لأبعاد قيمة المهمة في توجه (الحركة-السكون)

المسار البنائي	التقدير غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	قيمة الاحتمال	التقدير المعياري
القيمة الجوهرية - توجه الحركة المرتبط بالأداء (AOP)	0.085	0.014	6.21	<0.001	0.306
قيمة الإنجاز - توجه الحركة المرتبط بالأداء (AOP)	0.108	0.02	5.29	<0.001	0.238
التكلفة - توجه الحركة المرتبط بالأداء (AOP)	0.074	0.022	3.35	0.001	0.159
القيمة الجوهرية - توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار (AOD)	0.078	0.013	5.99	<0.001	0.306
قيمة الإنجاز - توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار (AOD)	0.085	0.019	4.46	<0.001	0.208
التكلفة - توجه الحركة المرتبط باتخاذ القرار (AOD)	0.05	0.021	2.42	0.016	0.119
التكلفة - توجه الحركة المرتبط بالفشل (AOF)	0.05	0.012	4.06	<0.001	0.211
قيمة الإنجاز - توجه الحركة المرتبط بالفشل (AOF)	0.105	0.018	5.76	<0.001	0.275
القيمة الجوهرية - توجه الحركة المرتبط بالفشل (AOF)	0.117	0.02	5.9	<0.001	0.297

تُظهر نتائج الجدول وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائية لأبعاد قيمة المهمة في جميع أبعاد توجه (الحركة-السكون)، وبذلك تُرفض الفرضية الصفريّة، ويُفسّر هذا النمط من النتائج في ضوء ما ذهب إليه يوليوس كوهل في نظريته حول التحكم بالفعل، إذ يميز بين مرحلة تقييم الهدف ومرحلة تنظيم الفعل، ويؤكد أن القيمة تصبح فاعلة سلوكيًا عندما يكون الفرد في حالة استعداد نفسي مدعومة بدافعية مستمرة كوهل (Kuhl, 1994).

وفي هذا السياق، يُفهم تأثير قيمة المهمة بوصفه نتيجة تفاعلها مع دافع الإصرار، الذي يهيئ الفرد لحالة توجه نحو الحركة بدل السكون، مما يجعل القيمة المدركة قابلة للتحويل إلى فعل. ودعمت ذلك نتائج كول وجوستمان التي بينت أن ارتفاع الدافعية يقلل من الاجترار ويزيد من المبادرة السلوكية كول وجوستمان (Kooze & Jostmann, 2004)، وأشار ويغفيلد وزملائه إلى أن قيمة المهمة تؤثر في السلوك عندما تُدمج ضمن منظومة دافعية مستقرة ويغفيلد وآخرون (Wigfield et al., 2017).

لا توجد دلالة إحصائية للتأثير غير المباشر لدافع الإصرار في توجه (الحركة-السكون) من خلال قيمة المهمة.

سعى الباحث في هذه الفرضية إلى التحقق من دور قيمة المهمة كمتغير وسيط في العلاقة بين دافع الإصرار وتوجه (الحركة-السكون). وقد تم اختبار التأثيرات غير ضمن نموذج العلاقات البنائية، عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

جدول (10) التأثيرات غير المباشرة لدافع الإصرار في توجه (الحركة-السكون) عبر قيمة المهمة

المسار غير المباشر	الأثر غير المباشر	التقدير المعياري (β)
دافع الإصرار - قيمة المهمة - توجه الأداء	0.113	0.444
دافع الإصرار - قيمة المهمة - توجه اتخاذ القرار	0.093	0.401
دافع الإصرار - قيمة المهمة - التوجه المرتبط بالفشل	0.106	0.49

تشير النتائج إلى تحقق تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية لدافع الإصرار في توجه (الحركة-السكون) عبر قيمة المهمة، وهو ما يدل على وساطة جزئية، ويُفسّر هذا النمط في ضوء تصور جاكين إكلير الذي يرى أن قيمة المهمة تعمل كحلقة انتقال دافعية عندما يكون الفرد منخرطًا في النشاط لفترة زمنية كافية إكلير (Eccles, 2009). كما تؤكد دراسة ويغفيلد وزملائه أن المثابرة تجعل

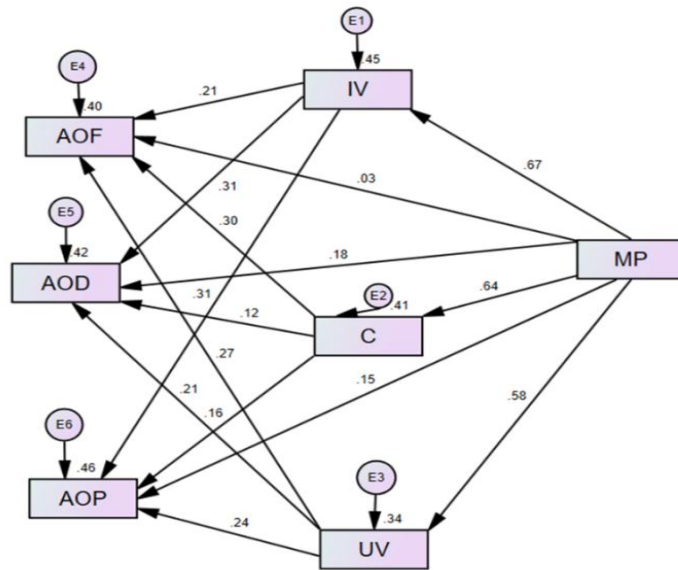
القيمة أكثر فاعلية في التنبؤ بالسلوك الفعلي ويغفلد وآخرون (Wigfield et al., 2017)، وتشير هذه النتيجة إلى أن دافع الإصرار لا يؤثر في توجه (الحركة-السكون) بصورة مباشرة فقط، بل يعيد تشكيل القيمة المدركة للمهمة، التي تعمل بدورها كقناة انتقال نحو الفعل، وهو ما يتسق مع الطرح التكاملية بين نموذج التوقع-القيمة ونظرية التحكم بالفعل.

لا توجد دلالة إحصائية للتأثير الكلي لدافع الإصرار في توجه (الحركة-السكون) لدى طلبة الجامعة. تم اختبار هذه الفرضية من خلال فحص التأثيرات الكلية لدافع الإصرار في أبعاد توجه (الحركة-السكون)، بوصفها محصلة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة ضمن النموذج البنائي الجزئي.

جدول (11) التأثيرات الكلية لدافع الإصرار في توجه (الحركة-السكون)

المسار	الأثر الكلي	التقدير المعياري (β)
دافع الإصرار - توجه الأداء	0.153	0.599
دافع الإصرار - توجه اتخاذ القرار	0.135	0.58
دافع الإصرار - التوجه المرتبط بالفشل	0.113	0.521

تدل النتائج على وجود تأثيرات كلية قوية لدافع الإصرار في جميع أبعاد توجه (الحركة-السكون)، وهو ما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية، ويُفسر هذا الأثر في ضوء ما أكده يوليوس كوهل من أن السمات الدافعية المستقرة، مثل الإصرار، تمثل شرطاً أساسياً للانتقال من النية إلى الفعل كوهل (Kuhl, 2000). كما أشار كونستانتين إلى أن الإصرار يضمن استمرارية التنظيم الذاتي حتى في ظل الصعوبات (Constantin et al., 2011)، فكان النموذج كما مبين في الشكل الآتي:



شكل (3) النموذج البنائي

فحص البواقي في النموذج البنائي: لغرض التحقق من سلامة النموذج البنائي الجزئي وخلوه من مشكلات سوء المطابقة الموضوعية، أُجري فحص البواقي المعيارية (Standardized Residuals) بين المتغيرات الكامنة والملاحظة. وقد أظهرت نتائج فحص البواقي أن معظم القيم جاءت ضمن الحدود المقبولة إحصائياً، إذ لم تتجاوز القيم الحرجة المعتمدة (± 2.58)، مما يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين مصفوفة الارتباطات الملاحظة والمقدرة في النموذج. ويعكس ذلك كفاءة النموذج البنائي في تمثيل العلاقات الفعلية بين متغيرات البحث، وعدم وجود مسارات مفقودة أو علاقات غير ممثلة قد تؤثر في دقة التقدير. كما تؤكد هذه

النتائج أن النموذج يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وأن التقديرات البنائية المستخلصة يمكن الوثوق بها في تفسير العلاقات بين دافع الإصرار، وقيمة المهمة، وتوجه (الحركة-السكون) لدى طلبة الجامعة.

الاستنتاجات

- أظهرت نتائج البحث أن دافع الإصرار يتمتع بمستوى مرتفع نسبياً لدى طلبة الجامعة، مما يشير إلى امتلاكهم استعداداً نفسياً عاماً للاستمرار في أداء المهام الأكاديمية رغم ما يواجهونه من صعوبات وضغوط. غير أن هذا الارتفاع لا يعني بالضرورة فاعلية تشغيلية مباشرة لهذا الدافع في جميع المواقف التعليمية، إذ يتضح أن الإصرار يعمل بوصفه سمة دافعية طويلة الأمد أكثر من كونه آلية فورية تضبط السلوك الأكاديمي قصير المدى.
- كشفت النتائج أن القيمة الجوهرية تمثل البعد الأكثر بروزاً ضمن أبعاد قيمة المهمة، الأمر الذي يدل على أن الطلبة يتفاعلون مع النشاط الأكاديمي انطلاقاً من الاهتمام والمتعة الذاتية، لا بدافع المنفعة أو متطلبات الإنجاز فقط. ومع ذلك، فإن هذا الإدراك الإيجابي لا يكفي وحده لتحويل النية إلى سلوك منظم ما لم يُدعم بآليات تنظيمية تضبط الجهد والاستمرار في الأداء.
- بينت نتائج البحث وجود تباين في أبعاد توجه (الحركة-السكون)، إذ أظهر الطلبة مستويات أفضل في التحرر من الفشل واتخاذ القرار، مقابل ضعف نسبي في بعد المثابرة المرتبط بالأداء. ويشير ذلك إلى أن التحدي الرئيس في التنظيم الأكاديمي لا يكمن في البدء أو المبادرة، بل في القدرة على الحفاظ على الفعل ومواصلته.
- أظهرت نتائج النموذج البنائي أن قيمة المهمة لا تعمل بوصفها محركاً مباشراً لتوجه (الحركة-السكون) في جميع أبعاده، باستثناء الدور الذي تؤديه كلفة المهمة في البعد المرتبط بالفشل، مما يدل على أن القيمة تصبح فاعلة سلوكياً عندما تتحول الكلفة إلى عامل ضاغط يؤثر في الاستجابة الإخفاكية.
- دلت النتائج على أن دافع الإصرار لا يؤثر بصورة غير مباشرة في توجه (الحركة-السكون) عبر قيمة المهمة، وهو ما يشير إلى استقلال نسبي لهذا الدافع عن مسار التقييم القيمي في المواقف الأكاديمية قصيرة المدى، ويعزز النظر إليه بوصفه مورداً داعماً للاستمرارية العامة لا آلية تنظيمية وسيطة.
- كشفت التأثيرات الكلية أن دافع الإصرار لا يحقق أثراً حاسماً في توجيه السلوك الإرادي الأكاديمي ما لم يتكامل مع عمليات تنظيمية أخرى، وهو ما يفسر محدودية دوره في تفسير الانتقال من النية إلى الفعل مقارنة ببنية التنظيم السلوكي نفسها.

التوصيات

- توجيه البرامج التعليمية الجامعية نحو تحويل دافع الإصرار من سمة نفسية عامة إلى سلوك أكاديمي منظم، وذلك من خلال تصميم مهمات تعليمية مرحلية تفرض الاستمرار والمتابعة، لا الاكتفاء بالتحفيز الخطابي أو المعنوي.
- إعادة تنظيم بنية المهمات الأكاديمية بما يراعي كلفة المهمة المدركة لدى الطلبة، عبر تحديد أهداف واضحة لكل مهمة، وضبط حجمها الزمني، وتقديم معايير تقييم معلنة، بما يقلل من الحساسية تجاه الفشل ويحد من التشتت.
- اعتماد آليات تقييم مرحلي للمشاريع والتقارير طويلة الأمد، تتضمن تسليمات جزئية إلزامية وتغذية راجعة مستمرة، بما يعالج الضعف المرتبط بالمثابرة بعد البدء ويعزز الاستدامة السلوكية في الأداء.
- تفعيل دور وحدات الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعات لتشمل تنظيم الجهد الأكاديمي والتعامل مع الفشل، وربط جلسات الإرشاد بخطط دعم أكاديمي واضحة للطلبة المتعثرين.
- تنويع أساليب تنفيذ المهمات التعليمية وطرائق التفاعل الصفي بما يراعي الفروق التشغيلية بين الطلبة في توظيف دافع الإصرار وقيمة المهمة، دون افتراض فروق بنيوية غير مدعومة إحصائياً.

المقترحات

- إجراء دراسات مستقبلية تميز بين دافع الإصرار بوصفه سمة دافعية عامة وبين فاعليته التشغيلية في المواقف الأكاديمية قصيرة وطويلة المدى، لتفسير محدودية أثره المباشر في توجيه السلوك الإرادي.
- توسيع البحث في دور كلفة المهمة بوصفها عاملاً ضاعطاً يؤثر في الاستجابة للفشل، من خلال تحديد مصادرها الأكاديمية الفعلية داخل البيئة الجامعية ودراسة أثر تخفيفها في تحسين الاستمرار في الأداء.
- اقتراح نماذج بنائية بديلة تفحص مسارات غير قيمية لتأثير دافع الإصرار في توجه (الحركة-السكون)، بما يسهم في تجاوز الافتراض التقليدي الذي يربط الإصرار بالتقييم القيمي للمهمة.
- إجراء دراسات تطبيقية تركز على بعد الأداء ضمن توجه (الحركة-السكون) بوصفه نقطة الضعف الرئيسة في التنظيم الأكاديمي، مع التركيز على أسباب ضعف الاستمرار بعد البدء بدل الاكتفاء بدراسة المبادرة أو اتخاذ القرار.
- بناء برامج تدخل تنظيمية تستهدف تحسين الانتقال من النية إلى الفعل الأكاديمي، من خلال تدريب الطلبة على مهارات المتابعة الذاتية وتنظيم الجهد، وربط هذه البرامج بمؤشرات أداء قابلة للقياس.

المصادر

العربفة

- الحمفءف؁ حسن عبء الله؁ وفسف؁ هففاء عفف. (2019). علم النفس التربوف (ط1). مكتبة الراشد.
ءاوء؁ عزفز حنا؁ وعبء الرحمن؁ أنور حسن. (1990). مناهج البعث التربوف. ءار الحكمة للطباعة والنشر.
عوءة؁ أحمء سلمان؁ وملكاوف؁ ففءف حسن. (1992). أساسفاء فف البعث العلمف فف التربة: عناصر البعث ومناهجه والتحفلل
الإحصائف لففاناه (ط2).

الأفنبفة

- Akdağ, A. I. (2020). Stratejik yeterlik ile motivasyonel sebat arasındaki ilişki [The relationship between strategic competence and motivational persistence] (Master's thesis, Bartın University). <https://hdl.handle.net/11543/2534>
- Akdağ, I. A. (2020). Giving up or pursuing translation? The impact of strategic competence on motivational persistence. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 43, 19–36. <https://doi.org/10.21497/sefad.755495>
- Aronson, E., & Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on liking for a group. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59(2), 177–181.
- Atkinson, J. W., & Cartwright, D. (1964). Motivation and achievement. Princeton University Press.
- Cambric, A., & Beyhan, O. (2016). Motivational persistence of students studying with flipped classroom model and traditional method. Journal of Education and Training Studies, 4(6), 19–26.
- Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, A. M. (2008). Development and validation of a motivational persistence scale. Studia Psychologica, 50(3), 171–182.
- Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, A. M. (2011). Development and validation of a motivational persistence scale. Psihologija, 45(2), 99–120. <https://doi.org/10.2298/PSI1202099C>
- Demir, M. K., & Döner, M. (2019). Development of a scale for assessing critical thinking disposition: Validity and reliability study. Turkish Studies Educational Sciences, 14(3), 67–84. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.24069>
- Downey, J. E. (1923). The will-profile. Journal of Educational Psychology, 14, 1–12.
- Eccles, J. S. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp. 105–132). Academic Press.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. Educational Psychologist, 44(2), 78–89.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Feather, N. T. (1961). The relationship of persistence to expectation of success. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 552–561.
- Howells, J. G. (1933). Persistence and effort in task performance. British Journal of Psychology, 24, 45–58.
- Kazén, M., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2008). Individual differences in intention initiation under demanding conditions: Interactive effects of state vs. action orientation and enactment difficulty. Journal of Research in Personality, 42(3), 693–715.
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Press.
- Koole, S. L., & Jostmann, N. B. (2004). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. Journal of Personality and Social Psychology, 87(6), 974–990.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), Volition and personality: Action versus state orientation (pp. 9–46). Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 111–169). Academic Press.
- Lewin, K. (1935). A dynamic theory of personality. McGraw-Hill.

- Macovei, L., & Constantin, T. (2011). Volunteers versus non-volunteers: The role of the motivational persistence. *Anale Psihologie*, 20(1).
- Schillinger, D. J. (2022) I can't work like this: The effects of action-state orientation diversity on relationship conflict in teams (Master's thesis, Pennsylvania State University.)
- Sharpe, D. R. (2017). Self-regulation and volitional control: A motivational approach. *Journal of Personality*, 85(1), 50–62.
- Tolli, A. P. (2009). The role of action-state orientation in feedback seeking. *Journal of Psychology*, 143(1), 47–66.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310.
- Wright, R. A., & Brehm, J. W. (1989). Energization and goal persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 453–463.
- Zeigarnik, B. (1927). On finished and unfinished tasks. *Psychological Research*, 9, 1–85.