



Wasit University
Repository

Wasit University Repository

repository.uowasit.edu.iq

قيّمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلّم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة

Achievement Task Value and Its Relationship with Learning Skills and Perceived Error Climate
among University Students

الجنابي، علي حمادي حسين عبد العباس

إشراف: الأستاذ المساعد الدكتور أسماء شاكر حمودي

جامعة واسط — 2026

<https://repository.uowasit.edu.iq/handle/123456789/275>

<https://doi.org/10.31185/uowasit-118>

حُمِّلَ هذا الملف من مستودع جامعة واسط

Downloaded from the Wasit University Repository — repository.uowasit.edu.iq



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث
العلمي
جامعة واسط/ كلية التربية للعلوم
الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية الدراسات
العليا الدكتوراه علم النفس التربوي

قيمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة

أطروحة دكتوراه مقدمة إلى
مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة واسط، وهي جزء من
متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي

من الطالب
علي حمادي حسين عبد العباس الجنابي

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
أسماء شاكر حمودي

٢٠٢٦ م

١٤٤٨ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

[وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ
بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ]

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ

(آل عمران/ آية: ١٠٤)

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (قيمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة) التي قدّمها طالب الدكتوراه (علي حمادي حسين عبد العباس الجنابي) جرت بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة واسط، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي.



التوقيع:
المشرف

أ.م.د. أسماء شاكر حمودي

التاريخ: ٢٠٢//



التوقيع:

الأستاذ الدكتور

عدنان ماردي جبر

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة واسط

التاريخ: ٢٠٢٦/٥ / ٣

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أنّ أطروحة طالب الدكتوراه: (علي حمادي حسين عبد العباس) الموسومة بـ (قيّمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلّم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة) تمّت مراجعتها لغوياً، وتصحيح ما فيها من أخطاء نحويّة وإملائيّة، وقد أصبحت سليمةً سلامةً تامّةً تؤهلّها للمناقشة.



التوقيع:

أ.م.د. ميعاد مكي فيصل الركابي

كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم اللغة العربية

التاريخ : ٢٠٢٦/ ٦ / ٧

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد أنّ الأطروحة الموسومة بـ (قيّمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلّم ومناخ الخطأ المتصوّر لدى طلبة الجامعة) التي تقدّم بها الطالب (علي حمادي حسين عبد العباس) كَلّية التربية للعلوم الإنسانيّة، قد جرى تقييمها علمياً، وهي جزء من متطلبات شهادة الدكتوراه في (علم النفس التربويّ)، وقد وجدتُها صالحةً من الناحية العلميّة، ومؤهلةً للمناقشة.

التوقيع:

أ.م.د. حسام محمد منشد

جامعة القادسية/ كلية الآداب

التاريخ : / / ٢٠٢٦

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد أنّ الأطروحة الموسومة بـ (قيمة مهمة الانجاز وعلاقته بمهارات التعلّم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة) التي تقدّم بها الطالب (علي حمادي حسين عبد العباس) كَلّية التربية للعلوم الأنسانيّة، قد جرى تقييمها علمياً، وهي جزء من متطلبات شهادة الدكتوراه في (علم النفس التربويّ)، وقد وجدتُها صالحةً من الناحية العلميّة، ومؤهلةً للمناقشة.

التوقيع:

أ.م.د علاء عباس عبد الزهرة

جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات

التاريخ : / / ٢٠٢٦

قرار أعضاء لجنة المناقشة

نحن رئيس لجنة المناقشة وأعضاءها نشهد أننا أطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ (قيمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة) التي أعدها الطالب

(علي حمادي حسين عبد العباس)، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها، وفي ما له علاقة بها، ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، بتقدير (٠).

التوقيع:

الاسم: أ.د. علي عبد الكاظم عجة
(عضواً)

التاريخ: ٢٠٢٦ / //

التوقيع:

الاسم: أ.د. شيماء نصيف عناد
(عضواً)

التاريخ: ٢٠٢٦ / //

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. اسماء شاكر حمودي
(عضواً ومشرفاً)

التاريخ: ٢٠٢٦ / //

التوقيع:

الاسم: أ.د. مدين نوري طلاك
(رئيساً)

التاريخ: ٢٠٢٦ / //

التوقيع:

الاسم: أ.د. عبد الله مجيد حميد
(عضواً)

التاريخ: ٢٠٢٦ / //

التوقيع:

الاسم: أ.د. مالك فضيل عبد الله
(عضواً)

التاريخ: ٢٠٢٦ / //

صدق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة واسط، على قرار لجنة المناقشة.

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. محمد جعفر جعفر

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية

التاريخ: ٢٠٢٦ / ٨ / ٢٠



شكر و عرفان

[ك]

الحمد لله رب العالمين الذي كان بعونه وتوفيقه الأساس, الذي استندتُ إليه في إنجاز هذه الأطروحة, إذ لولا عنايته عز وجل لما كان لهذا الجهد أن يرى النور, ويتحقق على أرض الواقع, والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين أبي القاسم محمد وآل بيته أجمعين وبعد .

بأصدق عبارات التقدير والامتنان, أتقدم بخالص شكري وعميق عرفاني إلى الأستاذ المساعد الدكتور (أسماء شاكر حمودي)؛ لتفضلها بالاشراف على هذه الأطروحة, وما قدمته لي من جهدٍ علميٍّ متميز, وإرشادات قيّمة وتوجيهات سديدة, كان لها الأثر البالغ في إنجاز هذا العمل, فلها مني خالص الشكر والتقدير على دعمها وتشجيعها المتواصل طوال مدة الدراسة...

ولزاماً علي أن أشكر جميع أساتذتي الأفاضل, الذين أغنوا مسيرتي العلميّة بالعلم والمعرفة والنصح والتوجيه, وكان لهم الأثر العميق في وصولي إلى هذه المرحلة.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير إلى أساتذتي الأجلاء أعضاء لجنة الحلقة الدراسية: الأستاذ الدكتور أسيل عبدالكريم, والأستاذ الدكتور علي عبد الكاظم عجه, والأستاذ الدكتور عبدالله مجيد, والأستاذ الدكتور مالك فضيل القريشي, والأساتذة الخبراء والمحكمين؛ لما تفضلوا به من ملاحظات علميّة قيّمة ورؤى بناءة, كان لها الأثر الواضح في إثراء الأطروحة وتقويمها والارتقاء بها إلى صورتها النهائية.

وفي الختام, أتقدم بشكري واعترازي لكلّ من وقف إلى جانبي مسانداً بفكرة أو رأي أو توجيه, وأسهم بعلمه وجهده في ظهور هذا العمل, ولم أذكره سهواً لا جحوداً ولا نكراناً, وأتقدّم إليه بجزيل الشكر وبالغ الامتنان.

والله ولي التوفيق

✍

علي حمادي

الإهداء

إلى من جعلوا من أعمارهم سلماً ترتقي عليه الأجيال،
وإلى من آمنوا بأن العلم رسالة، وأن الأثر الطيب أبقى من العمر...
إلى الساعين في دروب المعرفة،
بيددون ظلام الجهل بنور العلم، ويتركون في مسيرة الحياة أثراً لا يمحي...
إلى كل طموح تحدى الصعاب،
وكل حلم أصر على أن يرى النور،
وكل جهد صادق كان وراء هذا الإنجاز...
وكل قلب آمن بأن الوصول يبدأ بخطوة...
أهدي هذا الجهد المتواضع.

✍

علي حمادي



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية الدراسات العليا الدكتوراه علم النفس التربوي

قيّمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلّم ومناخ الخطأ المتصوّر لدى طلبة الجامعة

مستخلص اطروحة مقدم الى
مجلس كَلّيّة التربية للعلوم الإنسانية - جامعة واسط
وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربويّ

من الطالب
علي حمادي حسين عبد العباس الجنابي

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

أسماء شاكر حمودي

٢٠٢٦ م

١٤٤٨ هـ

المستخلص

أصبح في الدراسات التربوية والنفسية من الضروري الاهتمام بالمتغيرات، التي تسهم في تحسين وتعزيز تعلم الطلبة وأدائهم الأكاديمي، إذ يتناول هذا البحث (قيمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة)، وتعدّ قيمة مهمة الإنجاز هي مدركات الطلبة حول أهمية المادة العلمية والفائدة، التي يمكن أن تعود عليهم في أي وقت كان جراء دراستهم، وإدراكهم أنّها تستحق ما سوف يبذلونه من وقتٍ وجهدٍ في تعلمها، حيث إنّها تمثل قيمة إدراك المهمة والمهمة الذاتية والفائدة، وقيمة التكلفة المدركة، في حين تمثل مهارات التعلم بأنّها الطرق والأساليب، التي يستعملها الطلبة في أثناء تعاملهم مع المعلومات داخل قاعات المحاضرات، سواء خلال عملية التعلم أو عند استرجاع المعلومات، وتتسم هذه المهارات بالتنظيم، والدقة، والمثابرة في إنجاز المهام الدراسية، كما تشمل القدرة على الإلتقان وتنظيم جلسات المذاكرة، وإعداد الملخصات وربط محتويات المادة ببعضها البعض، أمّا مناخ الخطأ المتصور فهو البيئة التعليمية، التي ينظر فيها إلى الأخطاء على أنّها فرص تعليمية، حيث يتم التعرف على الأخطاء وتحليلها وتقديرها، ومن ثمّ توظيفها كعناصر أساسية في دعم عملية التعلم، ضمن إطار اجتماعي داعم داخل الفصل الدراسي، ويشمل هذا المناخ تشجيع المعلمين والطلبة على التعامل الإيجابي مع الأخطاء، بعيداً عن التوبيخ أو العقاب، ممّا يعزز من الثقة بالنفس، وينمي مهارات التفكير النقدي، ويحفز على التعلم النشط والمستدام.

هدف البحث التعرف على:

- ١- قيمة مهمة الإنجاز لدى طلبة الجامعة.
- ٢- مهارات التعلم لدى طلبة الجامعة.
- ٣- مناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة.
- ٤- الدلالة الاحصائية للفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم لدى طلبة الجامعة.
- ٥- الدلالة الاحصائية للفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.
- ٦- الدلالة الاحصائية للفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة.

٧-الدلالة الاحصائية للفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

وتحدد هذا البحث بطلبة جامعة واسط وللدراسة الصباحية, ومن كلا الجنسين (ذكور, إناث) للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥).

وتحقيقاً لأهداف هذا البحث قام الباحث باعتماد مقياس قيمة مهمة الإنجاز، بعد ترجمته وتكييفه بما يتلاءم البيئة وعينة البحث، وفق دراسة إيكلس وويجفيلد (Eccles & Wigfield, 1983)، والذي تكون بصيغته النهائية من (٢١) فقرة موزعة على أربعة مجالات (إدراك المهمة، قيمة المهمة، فائدة المهمة، تكلفة المهمة)، كذلك قام الباحث باعتماد مقياس مهارات التعلم للطبيب، (٢٠٠٦)، الذي تكون من (٣٢) فقرة موزعة على ست مهارات (مهاراة الاتقان في أوقات المذاكرة، تنظيم جلسات وأوقات المذاكرة، اعداد الملخصات وتدوين الملاحظات، استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات، الربط بين محتويات الدراسة، المثابرة للحصول على المعرفة)، كذلك قام الباحث باعتماد مقياس مناخ الخطأ المتصور لستوير (Steuer, 2013)، بعد ترجمته وتكييفه بما يتلاءم البيئة وعينة البحث، والذي تكون بصيغته النهائية من (٢٩) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي (تحمل الخطأ من قبل الأستاذ، عدم أهمية الأخطاء في التقييم، دعم المدرس بعد الأخطاء، غياب ردود الفعل السلبية للمدرس اتجّاه الأخطاء، غياب ردود الفعل السلبية من جانب الزملاء اتجّاه الأخطاء، تحمل مخاطر الخطأ، تحليل الأخطاء، وظيفة الأخطاء في التعلم)، وقد استخرجت الخصائص السيكو مترية للأدوات من الصدق والثبات، وتكونت عينة التحليل الإحصائي من (٤٠٠) طالب وطالبة، ثم طبقت المقاييس الثلاثة على عينة البحث الأساسية البالغة عددها (٤٠٠) طالب وطالبة في جامعة واسط، وتمت معالجة البيانات التي أثمرت عنها نتائج البحث إحصائياً باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وأظهرت نتائج البحث ما يأتي:

- ١- يمتلك طلبة الجامعة قيمة مهمة الإنجاز بمستوى دال إحصائياً.
- ٢- يمتلك طلبة الجامعة مهارات التعلم بمستوى دال إحصائياً.
- ٣- يمتلك طلبة الجامعة مناخ الخطأ المتصور بمستوى دال إحصائياً.
- ٤- توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم لدى طلبة الجامعة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص.

٦- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين قيمة مهمة الانجاز ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي الأول	هـ
إقرار المقوم العلمي الثاني	و
إقرار أعضاء لجنة المناقشة	ز
الاهداء	ح
شكر و عرفان	ط
العنوان	ي
المستخلص باللغة العربية	ك-ل-م
ثبت المحتويات	ن-س-ع
ثبت الجداول	ف-ص
ثبت الأشكال	ص
ثبت الملاحق	ق
الفصل الأول: التعريف بالبحث	١-١٢
مشكلة البحث	٢-٤
أهمية البحث	٤-٧
أهداف البحث	٨
حدود البحث	٨
تعريف المصطلحات	٩-١٢
الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة	١٢-٤٩
المحور الأول: الإطار النظري	١٧-٢٧
أولاً: قيمة مهمة الإنجاز	١٧
التطور التاريخي لمفهوم قيمة مهمة الإنجاز	١٧
مفهوم قيمة مهمة الإنجاز	١٧-١٨
قيمة المهمة في الأديان والفكر التربوي	١٨
قيمة المهمة وارتباطها بالكفاءة والدافعية لدى الطلبة	٢٠

٢١-٢٠	تسهم قيمة المهمة في تعزيز الانجاز الاكاديمي لدى طلبة الجامعات
٢٢	المكونات الأساسية لقيمة المهمة
٢٤-٢٢	النظريات والنماذج التي فسرت قيمة مهمة الإنجاز
٢٤	العوامل المؤثرة في قيمة المهمة
٢٦-٢٥	مناقشة النظريات والنماذج المفسرة لقيمة مهمة الإنجاز
٢٦	الخلاصة التحليلية للنظريات والنماذج
٢٧	دواعي اعتماد أنموذج إكليس وويجفلد (١٩٨٣)
٢٧	ثانياً: مهارات التعلم
٢٧	التطور التاريخي لمفهوم مهارات التعلم
٢٨-٢٧	مفهوم مهارات التعلم
٢٨	مهارات التعلم وأهميتها لطلبة الجامعة
٢٩	مهارات التعلم ودورها في العملية التعليمية
٣٠-٢٩	المراحل الأساسية لمهارات التعلم
٣٠	خصائص مهارات التعلم
٣١-٣٠	مهارات التعلم في ضوء النظريات التربوية الحديثة
٣٢-٣١	مجالات مهارات التعلم
٣٣	دواعي اعتماد دراسة الطيب (٢٠٠٦)
٣٣	ثالثاً: مناخ الخطأ المتصور
٣٤	التطور التاريخي لمناخ الخطأ المتصور
٣٤	مفهوم مناخ الخطأ المتصور
٣٥	دور مناخ الخطأ المتصور في العملية التعليمية
٣٦	مناخ الخطأ في سياق التعلم الجيد
٣٦	مناخ الخطأ وتوجهات أهداف الإنجاز
٣٧	تعتمد معالجة الأخطاء التعليمية على ثلاث مراحل
٣٧	خصائص المناخ الصفي الايجابي تجاه الاخطاء
٣٨	الفرص التعليمية التي تتيحها الأخطاء داخل الفصل الدراسي
٣٨	ثقافة التعلم من الخطأ
٣٩-٣٨	وجهات النظر حول التعلم من الأخطاء
٣٩	النظرية المفسرة لمناخ الخطأ المتصور
٤٠	كيف ترتبط نظرية ديسي وريان بمناخ الخطأ
٤١	دواعي اعتماد نظرية التقرير الذاتي (١٩٨٥)

٤٩-٤١	المحور الثاني: دراسات سابقة
٤٢	دراسات سابقة تناولت قيمة المهمة
٤٣	مناقشة دراسات ش مهمة الانجاز
٤٤	دراسات سابقة تناولت مهارات التعلم
٤٥	مناقشة دراسات مهارات التعلم
٤٦	دراسات سابقة تناولت مناخ الخطأ المتصور
٤٨	مناقشة دراسات مناخ الخطأ المتصور
٤٩	مدى إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة
٩٣-٥٨	الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته
٥٩	أولاً: منهج البحث
٥٩	ثانياً: مجتمع البحث
٦٢-٦١	ثالثاً: عينة البحث
٩٢-٦٣	رابعاً: أدوات البحث
٩٣-٩٢	خامساً: الوسائل الإحصائية المستعملة
١١٠-٩٤	الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
١٠٨-٩٨	عرض النتائج ومناقشتها
١٠٩	الاستنتاجات
١١٠	التوصيات
١١٠	المقترحات
-١١١	المصادر
١٣٩	
-١٤٠	الملاحق
١٦٤	
a-b-c	المستخلص باللغة الإنكليزية

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	أفراد مجتمع البحث موزعين وفق الكلية والجنس والتخصص	٦٠
٢	عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب الجنس والتخصص وبالنسب المئوية	٦١
٣	عينة البحث الأساسية موزعة حسب متغيري الجنس والتخصص بالنسب المئوية	٦٢
٤	آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس قيمة مهمة الإنجاز	٦٥
٥	عينة وضوح التعليمات موزعة بالتساوي بحسب الجنس والتخصص	٦٦
٦	معامل تمييز فقرات مقياس قيمة مهمة الإنجاز	٦٧
٧	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قيمة مهمة الإنجاز	٦٨
٨	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي اليه	٦٨
٩	مصفوفة العلاقات الارتباطية بين مجالات والمجموع الكلي لفقرات مقياس قيمة مهمة الإنجاز	٦٩
١٠	توزيع أفراد عينة الثبات بطريقة إعادة الاختبار حسب الجنس و التخصص	٧١
١١	قيم معامل ثبات مقياس قيمة مهمة الانجاز بطريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ	٧٢
١٢	المؤشرات الإحصائية لمقياس قيمة مهمة الإنجاز	٧٣
١٣	آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس مهارات التعلم	٧٦
١٤	معامل تمييز فقرات مقياس مهارات التعلم	٧٨
١٥	مصفوفة العلاقات الارتباطية لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه لمقياس مهارات التعلم	٧٩
١٦	قيم معامل ثبات مقياس مهارات التعلم بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ	٨٠
١٧	آراء المحكمين في صلاحية مقياس مناخ الخطأ المتصور	٨٠
١٨	القوة التمييزية لفقرات مقياس مناخ الخطأ المتصور	٨٢
١٩	مصفوفة العلاقات الارتباطية لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مناخ الخطأ المتصور	٨٣
٢٠	مصفوفة العلاقات الارتباطية لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي اليه لمقياس مناخ الخطأ المتصور	٨٨
٢١	مصفوفة العلاقات الارتباطية بين المجالات والمجموع الكلي لفقرات مقياس مناخ الخطأ المتصور	٩٠

٢٢	قيم معامل ثبات مقياس مناخ الخطأ المتصور بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ	٩١
٢٣	المؤشرات الاحصائية لمقياس مناخ الخطأ المتصور	٩٢
٢٤	الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس قيمة مهمة الانجاز	٩٥
٢٥	الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس مهارات التعلم	٩٨
٢٦	الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس مناخ الخطأ المتصور	١٠١
٢٧	العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارات التعلم	١٠٢
٢٨	الفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارات التعلم وفق متغيري الجنس والتخصص	١٠٤
٢٩	العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومناخ الخطأ المتصور	١٠٦
٣٠	الفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومناخ الخطأ المتصور وفق متغيري الجنس والتخصص	١٠٨

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	التوزيع الطبيعي لمقياس قيمة مهمة الإنجاز	٧٤
3	التوزيع الطبيعي لمقياس لمقياس مناخ الخطأ المتصور	٩٢

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب جامعة واسط كَلِيّة التربية للعلوم الإنسانية (تسهيل مهمة)	١٤٠
٢	مقياس قيمة مهمة الإنجاز بنسخته الاصلية	١٤١
٣	مقياس قيمة مهمة الإنجاز بصيغته الأولية	١٤٢
٤	مقياس قيمة مهمة الانجاز بصيغته النهائية	١٤٥
٥	مقياس مهارات التعلم بصيغته الاولى	١٤٩
٦	مقياس مهارات التعلم بصيغته النهائية	١٥١
٧	مقياس مناخ الخطأ المتصور بنسخته الاصلية	١٥٥

١٥٦	مقياس قيمة مهمة الانجاز بصيغته الاولى	٨
١٥٨	مقياس مناخ الخطأ المتصور بصيغته النهائية	٩
١٦١	اسماء المحكمين المختصين الذين أستعان بهم الباحث لتحكيم أدوات البحث	١٠

الفصل الأول

التعريف بالبحث

❖ مشكلة البحث

❖ أهميّة البحث

❖ أهداف البحث

❖ حدود البحث

❖ مصطلحات البحث

أولاً: مشكلة البحث: Problem of the Research

تعدّ قيمة مهمّة الإنجاز من العوامل المرتبطة بتوجيه سلوك الطلبة ودافعيتهم نحو التعلّم والإنجاز الأكاديمي، إلا أنّ ضعف إدراك الطالب لأهمية المهمات التعليمية وفائدتها قد يرتبط بانخفاض الحماس والتفاعل والمشاركة في المواقف التعليمية.

كما أنّ تدني الشعور بالمتعة والانخراط في التعلّم قد ينعكس سلبيًا على الدافعية الذاتية، ويضعف ارتباط الطالب بالمهمة التعليمية، الأمر الذي يستدعي الكشف عن مستوى قيمة مهمة الإنجاز لدى طلبة الجامعة والعوامل المرتبطة بها (Eccles, 1983: 4)

وتواجه البيئات التعليمية تحديات تتمثل في استمرار بعض أساليب التدريس التقليدية وقلة تنوع الأنشطة بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين، الأمر الذي قد يحد من تفاعل الطلبة مع المحتوى الدراسي ويضعف إدراكهم لقيمة ما يتعلمونه. ومن ثمّ تبرز الحاجة إلى بيئات تعليمية أكثر تنوعًا ومرونة تعزز دافعية الطلبة وإدراكهم لأهمية المهام التعليمية. (Woolfolk, 1980: 14)

وفي السياق نفسه، يواجه بعض الطلبة صعوبات في امتلاك مهارات التعلّم الفعّال، ولا سيما ما يرتبط بالفهم والتخطيط وتنظيم الوقت وإدارة عملية التعلّم، الأمر الذي قد ينعكس على قدرتهم في مواجهة المتطلبات الأكاديمية وتحقيق الإنجاز. لذلك تبرز الحاجة إلى الكشف عن مستوى مهارات التعلّم لدى طلبة الجامعة ومدى ارتباطها بخبرتهم التعليمية (الطيب ورشوان، ٢٠٠٦: ٢).

وتزداد أهمية مهارات التعلّم في ظلّ التحولات التي يشهدها التعلّم والانتقال نحو التعلّم الأكثر استقلالية، إذ يحتاج الطالب إلى مهارات معرفية وتنظيمية تساعده على إدارة تعلّمه والتعامل مع متطلباته بصورة فاعلة. ومع ذلك، فإنّ مدى امتلاك الطلبة لهذه المهارات وعلاقتها بإدراكهم لقيمة المهام التعليمية ما يزال بحاجة إلى مزيد من البحث في البيئة الجامعية (Schroijen et al., 2010: 87).

ومن جانب آخر، يمثل مناخ الخطأ المتصور أحد الجوانب المهمة في البيئة التعليمية؛ إذ قد يؤدي النظر إلى الخطأ بوصفه مؤشراً على الضعف أو الفشل إلى مشاعر القلق والخوف من التقييم، ويحد من مشاركة الطلبة وتعلّمهم من أخطائهم. وفي المقابل، يمكن للمناخ التعليمي الداعم والمتقبل للخطأ أن يهيئ فرصاً أفضل للتعلّم منه، مما يبرز الحاجة إلى دراسة طبيعة مناخ الخطأ المتصور لدى الطلبة (Edmondson, 2005: 32).

كما أنّ استجابة الطلبة للأخطاء لا تتحدد بالخطأ ذاته، وإنما تتأثر بالسياق التعليمي الذي يحدث فيه، وبمدى تقبل المعلم ودعمه للطالب عند وقوع الخطأ. وقد يسهم المناخ الصفّي الذي يتسم بالدعم وتقبل الخطأ في تعزيز الدافعية والتعلّم، في حين قد تحد الاستجابات السلبية من الاستفادة التعليمية من الأخطاء (Steuer et al., 2013: 4).

وعلى الرغم من تناول الدراسات جوانب مختلفة من البيئة التعليمية، فإن العلاقة بين مناخ الخطأ كما يدركه الطلبة وبعض المتغيرات النفسية والمعرفية المرتبطة بالتعلم ما تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة، ولا سيما في البيئة الجامعية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى الكشف عن طبيعة هذا المناخ ومدى ارتباطه بخبرة الطلبة التعليمية والإنجاز الأكاديمي (Spychiger et al., 2005: 13).

كذلك فإن إدراك الطلبة للمناخ الصفي وما يتضمنه من دعم وتفاعل واستجابات تجاه الخطأ قد يرتبط بسلوكياتهم التعليمية وطريقة تعاملهم مع المهمات الأكاديمية. ومن ثم فإن فهم هذا الإدراك يمكن أن يسهم في تفسير بعض الفروق في استجابات الطلبة للتعليم والمهام التعليمية (Adelman et al., 2005: 400).

ويُعدّ أسلوب التعامل مع الأخطاء داخل البيئة الصفية عاملاً مهماً في تحديد مدى استفادة الطلبة منها بوصفها فرصاً للتعليم، إذ قد يؤدي غياب الدعم والتواصل البناء إلى تكوين مناخ خطأ غير آمن يحد من التفاعل والمشاركة. لذلك تبرز الحاجة إلى دراسة مناخ الخطأ المتصور وعلاقته بالمتغيرات المرتبطة بالتعلم لدى الطلبة (Steuer et al., 2013: 11).

وفي ضوء ذلك، فإن ضعف إدراك قيمة المهمة التعليمية، أو محدودية مهارات التعلم، أو عدم توافر مناخ تعليمي داعم للتعامل مع الأخطاء، قد يمثل جوانب مترابطة في الخبرة التعليمية للطلاب. ومن هنا تتحدد الحاجة إلى بحث العلاقات بين هذه المتغيرات في البيئة الجامعية، والكشف عن طبيعة ارتباطها لدى الطلبة (Liem, Lau et al., 2008: 22).

ويلخص الباحث بناءً على ما تقدم مشكلة هذا البحث بالتساؤل الآتي: هل هناك علاقة ارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة؟ وما قوة واتجاه العلاقة؟
ثانياً: أهمية البحث: Research Importance

وتكمن أهمية هذا البحث في تناوله لقيمة مهمة الإنجاز بوصفها قوة واردة دافعة تسهم في توجيه سلوك الطلبة نحو التعلم والإنجاز، إن وعي الطالب بأهمية القيمة للإنجاز الأكاديمي يعدّ عاملاً حاسماً في بناء الدافعية الداخلية، وتنمية المواظبة، وتعزيز الرغبة والطموح، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على جودة وقيمة الأداء والتحصيل، كما أن إدراك قيمة الإنجاز يسهم في تنمية المهارات الذاتية، وتطوير الكفاءة الأكاديمية، ورفع مستوى التفاعل الإيجابي مع بيئة التعلم، سواء من خلال الحضور الفاعل في القاعات الدراسية أو من خلال العلاقات التربوية مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس (Accles, 1983: 6).

وتتجسد القيمة العلمية لهذه الدراسة في إيضاح طبيعة العلاقات المترابطة بين متغيراتها الثلاثة، بما يسهم في إثراء المعرفة التربوية والنفسية وتقديم توصيات قائمة على أدلة علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التعليمية، وتصميم أعمال تدريبية

تسهم في تنمية مهارات الطلبة، وبناء بيئة جامعية داعمة تتعامل مع الخطأ بوصفه جزءاً من عملية التعلم، كما تكتسب الدراسة أهمية تربوية من تناولها قيمة مهمة الإنجاز بوصفها عاملاً مؤثراً في توجيه سلوك الطلبة وتفاعلهم مع متطلبات البيئة الجامعية، بما يمكن أن يسهم في تعزيز بيئة تعليمية محفزة وآمنة (جودت، ٢٠١٣: ٢٢).

تتضح الأهمية الاجتماعية لدراسة قيمة المهمة في كونها تمثل منطلق أساسي في تشكيل الوعي السلوكي للفرد، والأساس الذي يبنى عليه التفاعل الإنساني والثقافي عبر مختلف السياقات، إن تبني منظومة قيمية إيجابية نحو الإنجاز لا يقتصر أثرها على الجانب الأكاديمي فحسب، بل يمتد لتشمل تنمية الشخصية الفاعلة والمتوازنة، وتعزيز القدرة على التكيف، وتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة المعاصرة (الزهراني وآخرون، ٢٠٢٠: ٢٧٧).

تُعدُّ قيمة مهمة الإنجاز من المتغيرات المهمة في المجال التربوي؛ لما لها من دور في توجيه الطلبة نحو إنجاز المهام الأكاديمية، وتعزيز اهتمامهم بها، وتحديد مقدار ما يبذلونه من جهد ووقت لتحقيقها، وتبرز أهميتها في البيئة الجامعية بصورة خاصة؛ إذ ترتبط بالواجبات والمشروعات والأنشطة التعليمية التي يواجهها الطلبة، ويمكن أن تسهم في تفسير مستوى أدائهم الأكاديمي وتوجيه سلوكهم نحو التعلم والإنجاز، تأتي أهمية هذا البحث بما يسهم في توسيع المعرفة التربوية والنفسية المتعلقة به، وتوفير مؤشرات علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التعليمية، وتعزيز البيئات الجامعية الداعمة للتعلم والإنجاز (Fries et al, 2010:21).

قيمة المهمة تعد فرصة لتطوير الشعور الأكاديمي لدى الطلبة، من خلال مساعدتهم على إدراك كيف يمكن لمواقفهم ومشاعرهم وسلوكهم أن تؤثر سلباً أو إيجاباً على أدائهم، وتعد كذلك مؤشراً قوياً على الكفاءة الذاتية التجريبية، مما يعكس تأثيرها المباشر في تحسين الأداء الأكاديمي، ويستند هذا التأثير إلى الخصائص الفردية للطلبة، مما يبرز أهمية فهم الشخصية كعامل أساسي في إدارة قيمة المهمة، إلى جانب استخدام أدوات مثل استبيانات الكفاءة الذاتية في السياقات المعيشية والعلاجية لتعزيز هذا الفهم (الحارثي وآخرون، ٢٠٢٠: ٤٨).

ومهارات التعلم تعتبر ذات أهمية كبيرة لدى طلبة الجامعات كونها من الأسس الرصينة التي يستند إليها التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، فهي تمثل عاملاً حاسماً في بناء مستقبل متميز للفرد والمجتمع، إذ لا يتحقق التعليم الفعال إلا من خلال إتقان مجموعة من المهارات داخل البيئة الصفية.

وتشمل هذه المهارات، التركيز، وتنظيم الوقت، واستراتيجيات الفهم، والمشاركة النشطة، وغيرها من المهارات، ويساعد اكتسابها على تشكيل شخصية متعلمة وواعية، قادرة على التفاعل الإيجابي والإنتاج البناء، مما يجعل من هذا الموضوع محوراً بحثياً بالغ الأهمية لفهم سبل تعزيز تلك المهارات لدى الطلبة (الزهيري، ٢٠٠٨: ٥).

تكمن أهمية تلك المهارات في إظهار الدور الرئيسي لمهارات التعلم كأحد الدعام الأساسية للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي، إذ تمثل عنصراً جوهرياً في بناء لبنة المجتمع الاولى، وغاية البحث توضيح مدى تأثير مهارات التعلم على جودة العملية التعليمية، خلال التركيز على مهارات أساسية كتنظيم الوقت، واستراتيجيات الفهم، والمشاركة الفعالة داخل الصف، والتي يسهم في تمتيتها كل من المعلم والمتعلم، كما يسلط البحث الضوء على أهمية التكامل بين الأسرة والمؤسسة التربوية (راشد، ٢٠٠٦: ٦٥).

ويؤكد فيلا فيرد وآخرون (Villaverde et al, 2006) أن مهارات التعلم تعدّ من المقومات الأساسية التي تسهم في تحقيق الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلمين، كما تمثل جزءاً من بنية التنظيم الشخصي، حيث تعكس حاجاتهم ومشاعرهم ومعتقداتهم ومواقفهم تجاه عملية التعلم، وتعد هذه المهارات من العوامل المساعدة على الفهم العميق لصعوبات المعلومات المعقدة، فضلاً عن أثرها في تعزيز القدرة على إدارة المواقف التعليمية بكفاءة وفاعلية (معشي، ٢٠١٤: ٤)، المهارات الدراسية والاتجاهات نحو التعلم، من المتغيرات الأساسية التي تؤثر إيجابياً في التحصيل الدراسي، إذ يعتمد عليها بشكل كبير نجاح الطلاب أو إخفاقهم في مختلف مواقف التعلم، وقد أشار (Demos, 1976) إلى وجود علاقة وثيقة بين العادات والاتجاهات الدراسية وبين مستوى التحصيل الدراسي، حيث بين أن العديد من حالات الفشل أو التسرب الدراسي تعود إلى امتلاك الطلاب لعادات دراسية غير فعالة أو لاتجاهات سلبية نحو الدراسة، كما أوضح أن كثيراً من الطلبة ذوي القدرات المتوسطة يحققون أداءً أكاديمياً مرتفعاً بفضل امتلاكهم لمهارات دراسية فعالة، فضلاً عن ما يتحلون به من اتجاهات إيجابية، ودافعية قوية، ومثابرة في التعلم (عواد، ٢٠٠٠: ٤٣).

وتأتي أهمية تنمية مهارات التعلم من التركيز عليها واعتبارها كأحد العوامل الأساسية في تحقيق الأداء الأكاديمي المتميز، حيث تشير إلى قدرة الطالب على تنظيم وإنجاز واجباته ضمن الأطر الزمنية المحددة، مع توظيف استراتيجيات فعالة ترفع كفاءته من التحصيل والاستيعاب، وتعد من أبرز

المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية، لما لها من دور حيوي في تحقيق التفوق الدراسي، كما أن إتاحة الفرصة للطالب لاختيار أساليب التعلم التي توافق ونمطه الشخصي، وتسهم في تعزيز دافعيته الداخلية نحو الإنجاز (وافي، ٢٠١٠: ٦).

أهمية البحث تتجسد في تسليط الضوء على الدور الرئيس الذي تؤديه مهارات التعلم في تحسين جودة المخرجات التعليمية، في حين تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية، إلى إعداد طلاب قادرين على الإسهام الفعال في دفع عجلة التنمية المجتمعية وعلى المستويين الثقافي والاقتصادي، وتحقيق هذا الهدف يقتضي صقل وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، والتي تعد مهارات التعلم أحد أبرز دعائمها، فامتلاك الطالب لمهارات تعلم فعالة تمكنه من فهم المحتوى الدراسي بشكل شامل، واستيعاب المعلومات بدقة، مما ينعكس إيجاباً على أدائه الأكاديمي وتحقيقه لدرجات عالية (الطيب وآخرون، ٢٠٠٦: ٥).

تتبع أهمية هذا البحث من تركيزه على تفعيل الوظيفة التعليمية الكامنة في الأخطاء الصفية، يعدها مورداً غنياً لإثراء التعلم، غالباً ما يتم تجاهله في الممارسات الصفية التقليدية، على الرغم مما أثبتته الدراسات المتقدمة من أثره الإيجابي في تحفيز النمو المعرفي والانفعالي للطلبة، فغياب ثقافة تعليمية تتبنى مناخاً متسامحاً مع الخطأ قد يؤدي إلى تراجع الدافعية الداخلية، وتقييد إمكانيات الطلبة في استكشاف معارفهم وتوسيع قدراتهم، مما ينعكس سلباً على مستوى الإنجاز الأكاديمي، وتؤكد البحوث المعاصرة أن الاستجابة التربوية الإيجابية لأخطاء التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى الثقة بالنفس، ومشاعر الأمان النفسي، ونمط توجه الطلبة نحو أهدافهم، فضلاً عن معتقداتهم حول الكفاءة الذاتية، وتحتضن الأخطاء كفرص تعليمية ثمينة، تسهم في تعزيز استقلالية الطالب، وتطوير استراتيجياته في التعلم، بما يدعم تحقيق النمو الشامل على المستويين الأكاديمي والوجداني (2011: 14 Ainley et al).

ومناخ الخطأ أهميته في توضيح طبيعة العلاقة المعقدة بين أسلوب تعامل الطلبة مع الأخطاء، ومدى تقديرهم للقيمة الكامنة في العملية التعليمية، إذ يكشف عن أنّ إدراك الخطأ كفرصة للتعلم أو كدلالة على الفشل، يرتبط بشكل وثيق بالمشاعر الأكاديمية التي تتولد لدى الطالب، والتي تتأثر بدورها بمعتقدات الأستاذ، مثل موقع السببية، ومدى شعور الطالب بالتحكم في نتائج تعلمه، كما تكشف أهمية نظرية القيمة الضابطة في تفسير مدى التزام الطالب بالتعلم، وتنعكس هذه العوامل على مستوى الانتباه

واستراتيجيات التعلم المعتمدة، من هذه الناحية تظهر الحاجة الملحة إلى وعي أكبر من قبل الأساتذة وصناع القرار التربوي بهذه العلاقة (Lichtenfelgd et al, 2012: 191).

أنّ مناخ الخطأ له أهمية كبيرة في تأكيد الدور الحاسم للطريقة التي يتعامل بها الأخطاء داخل البيئة الصفية في إشباع الحاجات النفسية الأساسية للطلبة، فعندما تقابل الأخطاء بالرفض أو العقاب، قد يؤدي ذلك إلى شعورهم بانعدام الأمان والدعم، الأمر الذي يقلل من إحساسهم بالقدرة والكفاءة ويقيد استقلاليتهم ويحد من مستوى اندماجهم وتفاعلهم مع البيئة التعليمية، فإنّ تبني رؤية إيجابية للأخطاء كجزء طبيعي من التعلم وفرصة للنمو يسهم في بناء مناخ خطأ ايجابي داعم ويعزز دافعية الطلبة ويقوي لديهم عقلية النمو والمرونة النفسية (Van der Kaap et al, 2017: 44).

تتمثل أهمية هذا البحث في مساهمته في تعزيز البنية المعرفية للعلوم التربوية والنفسية، من خلال منظور التركيز على ثلاثة متغيرات جوهرية، تمارس دوراً مباشراً في بلورة المسارات الشخصية والمعرفية والمهنية والاجتماعية لدى طلبة الجامعات، التي هي: قيمة مهمة الإنجاز، ومهارات التعلم، ومناخ الخطأ المتصور، وتسهم هذه المتغيرات بوصفها دعائم رئيسة حيوية في توضيح ديناميات السلوك الأكاديمي، ومحركات الدافعية الداخلية، وأساليب التفاعل مع بيئة التعلم، مما يضيفي أو يمنح الدراسة بعداً نظرياً وتطبيقياً في الوقت نفسه، وتتحدد أهمية هذا البحث بالنقاط الآتية:

أهمية البحث النظرية

١- يسهم البحث الحالي في إثراء ميدان الدراسات العراقية، ولاسيما في المجالين التربوي والنفسي، من خلال تقديم معلومات حديثة يمكن الاستفادة منها في البحوث المستقبلية، مما يعزز قاعدة المعرفة المتوافرة للباحثين والمختصين في هذا المجال.

٢- يتناول البحث ويركز على موضع هام وهو قيمة مهمة الإنجاز لدى طلبة الجامعة، إذ تعدّ من المحاور الأساسية، التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها ضمن البيئة الأكاديمية، لما لها من أثر محوري في تجنب الإخفاق والتغلب على المشكلات التي قد تعيق تقدمهم.

٣- أهمية متغيرات البحث مهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور، لما لهما من أهمية واهتمام علم النفس التربوي وعلى كافة مستويات الفرد.

أهمية البحث التطبيقية

١- لا توجد دراسة علمية سواء أكانت عربية سابقة أم عراقية على حد علم الباحث؛ تناولت قيمة مهمة الانجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور.

- ٢- أهمية نتائج البحث ومقترحاته، التي قد تسهم في رفع المستوى العلمي والمهني للعاملين في التعليم ، مع وضع برامج إرشادية للطلبة.
- ٣- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تطوير بيئة جامعية داعمة ومحفزة للتعلم والانجاز ، فضلاً عن توظيفها من قبل الجهات المعنية في التخطيط للبرامج والممارسات التربوية الموجهة لطلبة الجامعة.

ثالثاً: أهداف البحث: Research Aims

يهدف هذا البحث الى التعرف على:

- ١- قيمة مهمة الإنجاز لدى طلبة الجامعة.
- ٢- مهارات التعلم لدى طلبة الجامعة.
- ٣- مناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة.
- ٤- دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم لدى طلبة الجامعة .
- ٥- دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.
- ٦- دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة .
- ٧- دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومناخ الخطأ المتصور تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

رابعاً: حدود البحث: Research Limits

- ١- الحدود العلمية: حيث تمثلت في قيمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة.
- ٢- الحدود المكانية: جامعة واسط.
- ٣- الحدود البشرية: جميع طلبة الكليات في جامعة واسط للدراسة الصباحية.
- ٤- الحدود الزمانية للعام الدراسي: ٢٠٢٤ _ ٢٠٢٥ م

خامساً: تعريف المصطلحات: Definition Terms

- أولاً: قيمة مهمة الإنجاز (Achievement Task Value) عرفه كل من:
- ١- روكيتش (Rokeach, 1979):

هي المعتقدات والتصورات التي تحدد ما يعتبره الفرد مناسباً وضرورياً لإنجازه، وتشمل التوقعات المتعلقة بإكمال الأنشطة بطريقة مرغوبة، فضلاً عن السلوكيات الواجب اتباعها، لتحقيق نتائج إيجابية لها اثرها البعيد (Rokeach, 1979: 66).

٢- روتر (Rotter, 1982):

بأنها العائد المتوقع الذي يتصوره الفرد كنتيجة لأدائه لمهمة معينة، حيث يمكن أن يكون هذا العائد مباشراً من خلال النشاط نفسه، أو غير مباشر عبر الأدوار المرتبطة بالمهمة، والتي تفضي إلى مكافآت مستقبلية أو تقدير اجتماعي، وبذلك فإنها لا تتبع فقط من طبيعة النشاط ذاته، بل أيضاً من مدى ارتباطه بأهداف المتعلم وتصوراته الذاتية حول قيمته العملية وفاعليته (Rotter, 1982: 87).

٣- إيكلس و ويجفيلد (Accles & Wigfield, 1983):

هي مدركات الطلبة حول أهمية المادة العلمية والفائدة التي يمكن ان تعود عليهم في الوقت الحالي او في المستقبل جراء دراستهم وإدراكهم، وانها تستحق ما سوف يبذلونه من وقت وجهد في تعلمها، حيث انها تمثل قيمة إدراك المهمة والمهمة الذاتية والفائدة، وقيمة التكلفة المدركة (Accles & Wigfield, 1983).

٤- شميد وآخرون (Schmid et al, 2010):

بأنها الدرجة التي يدرك فيها الطالب أهمية المهمة التعليمية وأثرها في تحقيق أهدافه الأكاديمية والشخصية، وتشمل تقييمه لمدى فائدة المهمة، وأهميتها، وملاءمتها لاهتماماته وأهدافه المستقبلية، وتمثل هذه القيمة دافعاً داخلياً يحفز الطالب على أداء الواجبات الأكاديمية والأنشطة التعليمية المرتبطة بعملية التعلم، ويمكن قياسها بموضوعية من خلال ملاحظة مدى التزامه وجودة أدائه للمهام العلمية (Schmid et al, 2010: 23).

٥- كماج وآخرون (Gamage et al, 2021):

بأنها مجموعة من المعتقدات الشخصية العميقة التي تميز الفرد، وتنعكس في سلوكياته وعاداته وعلاقاته وتوقعاته، وتمثل هذه القيم الأساس الذي يشكل طريقة تفكيره وأساليب تصرفه، كما تؤثر بشكل مباشر على قراراته وإنجازاته واختياراته، فضلاً عن كونها تؤدي، دوراً جوهرياً في تشكيل إدراكه للعالم واتجاهاته نحو الآخرين (Gamage et al, 2021: 13).

التعريف النظري (Religious definition):

اعتمد الباحث تعريف (Accles & Wigfield, 1983) تعريفاً نظرياً لقيمة مهمة الانجاز، نظراً لاعتماده

من قبل الباحث في مقياس قيمة مهمة الانجاز في البحث الحالي.

التعريف الإجرائي (Operational Definition):

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المفحوص من إجابته على فقرات مقياس قيمة مهمة الإنجاز في البحث الحالي.

ثانياً: مهارات التعلم (Learning skills) عرفها كل من:

١- كيرت (Curt et al, 1990):

هي مجموعة من القدرات التي تسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي وتحفيز المتعلم، من خلال تمكينه من فهم المحتوى الدراسي واستيعابه بفاعلية، فضلاً عن تعزيز القدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها واستعملها في المواقف التعليمية المختلفة (Curt et al, 1990: 43).

٢- الطيب (٢٠٠٦):

بأنها الطرق والأساليب التي يستخدمها الطلبة في أثناء تعاملهم مع المعلومات داخل قاعات المحاضرات، سواء خلال عملية التعلم أو عند استرجاع المعلومات، وتتسم هذه المهارات بالتنظيم، والدقة، والمثابرة في إنجاز المهام الدراسية كما تشمل القدرة على الاتقان وتنظيم جلسات المذاكرة، وإعداد الملخصات وربط محتويات المادة ببعضها بعض (الطيب، ٢٠٠٦: ١٦٣).

٣- زيمرمان وآخرون (Zimmerman et al, 2020):

هي مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية والانفعالية والتنظيمية، التي يستعملها الطالب بفاعلية من أجل التخطيط، والمراقبة، وتقييم عملية تعلمه الذاتي في سياقات مختلفة (Zimmerman et al, 2020: 33).

٤- مورفي وآخرون (Murphy et al, 2021):

بأنها القدرات التي تمكن المتعلمين من الوصول إلى المعرفة ومعالجتها وتطبيقها بطرق فعالة، تشمل مهارات التفكير النقدي، وإدارة الوقت، والتنظيم، ومهارات ما وراء المعرفة (Murphy et al, 2021: 45).

٥- اليونسكو (UNESCO, 2021):

هي الكفاءات اللازمة لاكتساب المعرفة والاحتفاظ بها وتطبيقها بشكل فعال في عالم متغير، وتشمل هذه المهارات: التواصل، والتعاون، والتفكير النقدي، والتعلم الذاتي الموجه (UNESCO, 2021: 83).

٦- تشن وآخرون (Chen et al, 2022):

بأنها السلوكيات والمعارف والاتجاهات، التي تسهم في تحسين قدرة الطالب على التفاعل مع المحتوى التعليمي بفاعلية، وتشمل مهارات التنظيم الذاتي، والتفكير التأملي، والعمل الجماعي (Chen 67: 2022, at el).

التعريف النظري (Religious definition):

تبنى الباحث تعريف مهارات التعلم كما ورد عند الطيب (٢٠٠٦)، وجعله تعريفاً نظرياً للدراسة الحاضرة، انسجاماً مع مقياس الطيب في قياس هذا المتغير.

التعريف الإجرائي (Operational Definition):

الدرجة التي يحصل عليها الطالب المفحوص من خلال إجابته على فقرات كل مهارة من مهارات مقياس مهارات التعلم المستعمل في البحث الحالي.

ثالثاً: مناخ الخطأ المتصور (climate error Perceived) عرفه كل من:

١- أوسر (Oser et al, 2005):

هو ذلك الأساس التربوي الذي ينظر فيه إلى الأخطاء كجزء طبيعي وقيمي من عملية التعلم، لا كدلائل على الفشل أو الضعف، يعزز هذا المناخ إدراك الأخطاء وتقييمها واستعمالها كفرص تعليمية بناءة تسهم في تعميق فهم المحتوى، وتطوير التفكير النقدي، وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة (Oser et al, 2005: 31).

٢- بكرن وآخرون (Pekrun et al, 2009):

التصورات السائدة على مستوى الصف أو المؤسسة التعليمية بشأن مدى أهمية الأخطاء أو ما يترتب عليها من نتائج، وكذلك المعاني التي تمنح لها عند وقوعها من قبل المتعلمين في أثناء أداء مهمات التعلم (Pekrun et al, 2009: 15).

٣- ستوير (Steuer, 2013):

بأنها البيئة التعليمية التي ينظر فيها إلى الأخطاء على أنها فرص تعليمية، حيث يتم التعرف على الأخطاء وتحليلها وتقديرها، ومن ثم توظيفها كعناصر أساسية في دعم عملية التعلم، ضمن إطار اجتماعي داعم داخل الفصل الدراسي، ويشمل هذا المناخ تشجيع المعلمين والطلبة على التعامل الإيجابي مع الأخطاء، بعيداً عن التوبيخ أو العقاب، مما يعزز من الثقة بالنفس، وينمي مهارات التفكير النقدي، ويحفز على التعلم النشط والمستدام (Steuer, 2013: 43).

٤- دريسل وآخرون (Dresel et al., 2013):

الاستجابة غير صحيحة التي تصدر عن الطالب أثناء التعلم، ويفترض أن تعامل كفرصة، لتحسين الفهم وتنمية المهارات، لكن كثيراً ما ينظر إليها بشكل سلبي داخل الفصل، مما يقلل من استعداد الطلبة لتحليلها أو التعلم منها (Dresel et al., 2013).

٥- بري، سانتاغاتا (Bray & Santagata, 2014):

السلوك أو الاستجابة غير الصحيحة التي تصدر عن الطالب أثناء عملية التعلم نتيجة لمحاولة تجاوز مستوى إتقانه الحالي، ويعد هذا الخطأ جزءاً طبيعياً وأساسياً من التعلم، إذ يمثل فرصة لتطوير المهارات وتعميق الفهم إذا ما تم التعامل معه بطريقة إيجابية (Bray & Santagata, 2014: 6).
٦- ستوير (Steuer, 2023)

هو الإطار النفسي والاجتماعي الذي يشعر فيه الطلبة بدرجة الأمان أو الخوف عند ارتكاب الأخطاء داخل الصف الدراسي، ويؤثر هذا المناخ بشكل مباشر على كيفية تعاملهم مع الأخطاء، وتعلمهم، وإنجازهم الأكاديمي، ويشير إلى مدى تشجيع المعلم للطلبة على التعلم من الأخطاء مقابل معاقبتهم أو إخراجهم عند ارتكابها (Steuer, 2023: 6).

التعريف النظري (Religious definition):

استعمل الباحث تعريف (Gabriele Steuer, 2013) تعريفاً نظرياً لمناخ الخطأ المتصور، نظراً لاعتماده من قبل الباحث في بناء مقياس مناخ الخطأ المتصور في البحث الحالي.

التعريف الإجرائي (Operational Definition):

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المفحوص من إجابته على فقرات مقياس مناخ الخطأ المتصور المستعمل في البحث الحالي.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول: إطار نظري

❖ قيمة مهمة الإنجاز

❖ مهارات التعلم

❖ مناخ الخطأ المتصور

المحور الثاني: دراسات سابقة

المحور الأول: الإطار النظري
أولاً: قيمة مهمة الإنجاز: Achievement Task Value
التطور التاريخي لمفهوم قيمة مهمة الإنجاز:

تعود الجذور التاريخية لمفهوم قيمة مهمة الإنجاز وبداياتها الأولى في علم النفس للنظريات الدافعية، إذ أشار (Kurt Lewin, 1936) أن السلوك الإنساني في نظرية المجال يتحدد وفق إدراك الفرد للقيمة أو قيمة الهدف ضمن المجال النفسي، الذي يتحرك فيه، ثم تطور المفهوم في نظرية الدافعية للإنجاز بصورة أكثر وضوحاً عند (John Atkinson, 1957)، الذي ربط بين قيمة الهدف وتوقع النجاح بوصفهما محددين رئيسيين للسلوك الإنجازي، وفي ثمانينيات القرن العشرين أعادت (Eccles) وزملاؤها بلورة المفهوم ضمن أنموذج التوقع-القيمة، حيث تم تحديد أبعاد قيمة المهمة في (قيمة المهمة، والمهمة الذاتية، وقيمة الفائدة، وتكلفة المهمة)، مع التأكيد على الأثر المهم في تفسير اختيارات الطلبة الأكاديمية واستمرارهم في المهام، وقد طور هذا الإطار لاحقاً بصورة أكثر تكاملاً في أعمال (Wigfield and Eccles, 2000)، ليصبح أحد النماذج المركزية التفسيرية في دراسة الدافعية الأكاديمية المعاصرة (Eccles et al., 1983: 34).
مفهوم قيمة مهمة الإنجاز:

وفقاً لأنموذج التوقع-القيمة، تُعدّ قيمة مهمة الإنجاز أحد المحددات الأساسية لدافعية الفرد للانخراط في المهام التعليمية؛ إذ لا يتحدد سلوك الطالب الأكاديمي بتوقعه لقدرته على النجاح فحسب، بل يتأثر كذلك بالقيمة التي يمنحها للمهمة، وما يراه فيها من أهمية وممتعة وفائدة، وما يدركه من تكاليف مرتبطة بأدائها، مما يوجه سلوكه لاختيار المهام ذات الجدوى والأهمية والسعي الجاد لتحقيقها، ووفقاً لأنموذج التوقع-القيمة (Eccles & Wigfield, 2002)، وتشمل الأخيرة أربعة مجالات رئيسية:

١. قيمة التحصيل، هي أهمية نجاح هوية الفرد.
٢. القيمة الذاتية، هي درجة الاستمتاع والاهتمام بالنشاط.
٣. قيمة المنفعة، هي فائدة المهمة، لتحقيق الأهداف المستقبلية.
٤. قيمة التكلفة، هي الجهد والوقت والضغط المترتبة على أدائها، وتشير الأدبيات إلى أنّ ارتفاع قيمة المهمة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق مستويات أعلى من الإنجاز الأكاديمي (Wigfield & Cambria, 2010).

كما يرى (Feather, 1992) أنّ توفر توقع النجاح وقيمة المهمة معاً يعزز الشعور بالكفاءة الذاتية ويزيد الدافعية نحو التحديات التعليمية، ويضيف (Rotter, 1982) أن قيمة المهمة ترتبط بمتوقع العائد من أدائها، سواء أكان مباشراً أم غير مباشر، وأنها تتأثر بمدى ارتباطها بأهداف الفرد

وتصوراته الذاتية حول الفائدة منها، في هذا الإطار، تمثل قيمة الإنجاز الدافع الداخلي نحو تحقيق النجاح والتميز الأكاديمي والمجتمعي، إذ تعكس الطموح والمثابرة والالتزام بتحقيق الأهداف (Vernon Hall's Dictionary of Psychology)، وقد تعززت دراسة هذه القيم منذ بدايات القرن العشرين مع إسهامات سبرانجر (Spranger) وثيرستون (Thurstone, 1954) في تصنيف القيم وأنماط الشخصية، وتشير البحوث التربوية الحديثة إلى أن إدراك الطلبة للمهام الدراسية تسهم في زيادة الجهد والمثابرة، لتحقيق مستويات أداء أعلى (Green et al, 2004)، كما تؤكد الدراسات العربية أن تنمية قيم الإنجاز تسهم في تعزيز الدافعية الأكاديمية وبناء الشخصية المتوازنة، إذ إن القيم المهمة الإيجابية تدعم الفاعلية والإنجاز، في حين تؤدي القيم السلبية إلى تراجع وضعف الدافعية الأكاديمية (الجلاد، ٢٠٠٧. الزهراني وآخرون، ٢٠٢٠)، فيما يؤكد إيكلس أن إخلاص المعلم وارتباطه بالمادة بحياة المتعلمين يعزز من إدراك قيمة التعلم (Eccles, 2005: 4). قيمة المهمة في الأديان والفكر التربوي:

تحتل قيمة الإنجاز مكانة محورية في الفكر التربوي والأديان السماوية، إذ تعدّ نتاجاً للنية الصادقة المثمرة والعمل المتقن، فقد أكد الإسلام على الارتباط بين الإلتقان والإخلاص في العمل كما في قوله تعالى: «وقل اعملوا فسيرى الله عملكم»، وفي الحديث الشريف: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه» (البيهقي، ١٩٩٤)، كما عدّ الإنجاز في الفكرين المسيحي واليهودي تعبيراً عن الكرامة والمسؤولية الإنسانية، بينما ربطت الفلسفات القديمة الفضيلة بالعمل الجاد وتحقيق الذات، وأشار إنغلهارت وآخرون (١٩٩٧) إلى انقسام تلك القيم إلى مادية وما بعد مادية تعكس توجه الفرد نحو الإنجاز أو الرفاهية، في حين بين كراثول وآخرون (١٩٦٤) أن تقدير قيمة الإنجاز يتدرج عبر مراحل تعليمية متتابعة، وأوضح كالمس (١٩٧٦) أن تنمية قيم الإنجاز المبكرة تسهم في رفع الأداء والعمل الأكاديمي، بينما أكد ثومس (١٩٨٥) أن تماثل القيم بين أفراد المجتمع يعزز من التفاعل والتحصيل، ويرى الجلاد (٢٠٠٧) أن القيم تمثل الإطار المرجعي للسلوك الإنساني المنظم، وقد قدّم الصدر (١٩٩٥) رؤية إسلامية تؤكد أن الإنجاز الحقيقي لا يقاس بالمكاسب المادية، بل بنقاء النية، وخدمة الإنسان لمجتمعه، وتركيز النفس، بما يعزز الصحة النفسية والمعنى الوجودي للإنجاز ويتضح أن الأديان والفلسفات والفكر التربوي تتفق على أن قيمة الإنجاز لا تقاس بالنتائج فحسب، بل بنقاء الدافع وعمق الأثر الإنساني والتربوي للعمل المنجز، بحسب (الصدر) فإن مفهوم الإنجاز والقيمة في علم

النفس يستمد أساسه من رؤيته الإسلامية التوحيدية للإنسان، ليشكل جزءاً من مشروعه في إصلاح النفس والمجتمع، ويمكن تحليل هذه الرؤية ضمن المحاور الآتية:

١. الإنجاز بوصفه طريقاً لتحقيق الغاية الوجودية لم يعرف الإنجاز بمفهومه المادي فقط كالنجاح المهني أو الشهرة، بل كان يرى الإنجاز الحقيقي في:

- الاقترب من الله عبر العمل الصالح، تحقيق رسالة الإنسان في إعمار الأرض بالتكامل بين البعد الروحي والعملي، المساهمة في خدمة الناس، وهو يرى أنّ أعظم الإنجازات ما يعود بالنفع على الآخرين، إن الإنسان الذي يعيش لنفسه فقط، لا يمكن أن يعدّ من الناجحين عند الله، ولو حاز أعلى المراتب الدنيوية.

٢. القيمة الذاتية والكرامة الإنسانية يؤكد(الصدر) أنّ الإنسان يملك قيمة فطرية وكرامة إلهية لا تنتزع، بغض النظر عن وضعه الاجتماعي أو المادي حيث يرى القيمة الذاتية من:

- الكرامة من الله، لا من المال أو الجاه والإنسان قيمة بذاته، وإن لم يحقق ما يعدّه المجتمع نجاحاً، دعا إلى تحرير الإنسان من العبودية النفسية للمظاهر أو المقارنات.

٣. الإنجاز النفسي والروحي من وجهة نظره، الإنجاز الأسمى هو:

- تزكية النفس، التحكم في الأهواء، الثبات في المحن، التحرر من الذل النفسي أمام الطغاة أو الشهوات. هذه كلها علامات النجاح النفسي عنده، الذي لا يقاس بالمال أو المركز، بل بالثبات والوعي.

٤. أثر النية في تحديد القيمة النفسية للإنجاز يرى(الصدر) أنّ النية هي التي تمنح الفعل قيمته: فقد يكون عمل بسيط، كإعانة فقير أو كلمة طيبة، أعظم عند الله من مشاريع ضخمة خالية من الإخلاص، وهذا المفهوم يعزز الرضا الذاتي والتحفيز الداخلي، وهما عنصران أساسيان في الصحة النفسية.

٥. تحرير النفس من عقدة المقارنة والمنافسة السلبية، وانتقد بشدة فكرة ربط قيمة الإنسان بما يملكه أو ينجزه مقارنة بالآخرين، ورأى أنّ هذا يسبب: الإحباط، الحسد، القلق الاجتماعي، ضعف الثقة بالنفس، ودعا إلى مبدأ: اعرف نفسك، ولا تزنها بميزان غيرك، حيث قدم مفهوماً عميقاً للإنجاز والقيم في علم النفس الإسلامي، يختلف عن النظرة الغربية المادية، ويرتكز على الغاية الإلهية، النية الصادقة، الخدمة العامة، التحقق الذاتي من خلال جهاد النفس، حيث وضع أسساً لمفهوم الصحة النفسية الإسلامية المرتبطة بالمعنى والهدف لا فقط بالسلوك الظاهري أو الإنجاز الدنيوي(الصدر، ١٩٩٥: ٨٧).

قيمة المهمة وارتباطها بالكفاءة والدافعية لدى الطلبة:

تشير قيمة المهمة إلى إدراك الطالب أنّ ما يقوم به له معنى وهدف ويساهم في تحقيق النتائج المهمة، مما يزيد من الدافعية الذاتية ويعزز شعوره بأنّ جهده يحدث فرقاً حقيقياً، ويترتب على هذا التحفيز تحسين الكفاءة والأداء الأكاديمي، إذ يظهر الطلاب الذين يؤمنون بقيمة مهامهم التزاماً وابتكاراً أكبر، ويُعد إدراك قيمة المهمة من العوامل النفسية الأساسية، التي تعزز التحفيز الداخلي والاستمرارية في العطاء، كما أنّ تقويم الأساتذة لهؤلاء الطلبة يظهرهم أكثر كفاءة من الناحية المعرفية والسلوكية مقارنة بغيرهم، ممّا يجعل قيمة المهمة عنصراً محورياً في تعزيز الإنجاز والتحفيز (Metalidou et al, 2020: مسافة واحدة).

هذا وما تؤكد عليه الأبحاث والدراسات أن علاقة قيمة المهمة والإنجاز الأكاديمي هي علاقة إيجابية مستدامة، وما أظهرته الدراسات أن الطلاب الذين يمنحون لمهامهم قيمة عالية يصبحون أكثر انخراطاً والتزاماً معرفياً وأكثر سعي نحو الإنجاز (AlHarthy et al, 2010).

تسهم قيمة المهمة في تعزيز الانجاز الاكاديمي لدى طلبة الجامعات:

١- قيمة المهمة وأهميتها: تؤدي قيمة المهمة دوراً حيوياً في تحفيز وتشجيع طلاب الجامعات على التحصيل الأكاديمي، حيث يهتم الطلبة بالقيمة المحتملة لأي مهمة ويحددون مدى جدوى إنجازها.

٢- بناء القيمة في اختيار المهام: يميل الطلبة إلى مواجهة المهمات الصعبة إذ كانوا يرون فيها قيمة عالية.

٣- ارتباط الانجاز بقيمة المهمة: أظهرت ارتباطاً وثيقاً بين الإنجاز الأكاديمي وقيمة المهمة، حيث تبين أنّ كلاً من الإنجاز وقيمة المهمة يسهمان في توجيه الطلبة نحو تحقيق أهدافهم.

٤- التأثير الأكبر للقيمة: على الرغم من أهمية الإنجاز، فإن قيمة المهمة كانت العامل الأكثر تأثيراً في تبني هدف إتقان الإنجاز الأكاديمي (Lim et al, 2008: 20).

نجد أنّ قيم إنجاز الطلبة عنصراً أساسياً في تكوين شخصياتهم ونظامهم المعرفي، حيث تتضمن الجوانب المعرفية والعاطفية والسلوكية التي تؤثر على مواقفهم ودوافعهم، ويكتسب التفكير في قيمة الإنجاز مهمة كبيرة في النظام العلمي التعليمي، نظراً للارتباط الوثيق بين القيم الإنسانية والتعليم، ممّا يستدعي إعادة التركيز على الدور الحقيقي للمؤسسة العلمية في غرس وترسيخ أثر هذه القيمة، وتظهر الدراسات أنّ المؤسسات التعليمية، سواء المدارس أو الجامعات، كان لها الأثر المحوري في بناء وتعزيز القيم الإنسانية لدى الطلبة، مع عدم إغفال أثر الأسرة والبيئة (Goncalves Jardim, 2017: 12).

قيمة المهمة في نظرية التوقع-القيمة:

تعد قيمة مهمة الإنجاز عنصرًا أساسيًا في فهم دافعية الأفراد، لأداء المهام الأكاديمية والمهنية وفقًا لأنموذج التوقع-القيمة التي طورتها إيكلس وزملاؤها، فإن إدراك الأفراد لأهمية قيمة المهمة يؤثر بشكل مباشر على مستوى جدهم، واستمراريتهم، واختياراتهم المستقبلية منها:

١- تعزيز الدافعية الأكاديمية:

عندما يدرك الطلبة أن المهمة ذات قيمة ذاتية، فهم يصبحون أكثر حماسًا واستمتاعًا بالتعلم، مما يزيد من تفاعلهم الأكاديمي، ويساعد إدراك القيمة النفعية للمادة الدراسية على ربط التعلم بالأهداف المستقبلية، مما يعزز دافعتهم للاستمرار.

٢- التأثير على اختيار التخصصات والمسارات المهنية:

يؤثر إدراك الطلبة لأهمية المواد الدراسية على قراراتهم بشأن اختيار التخصصات الجامعية والمهن المستقبلية.

٣- تحسين الأداء الأكاديمي والإنجاز الشخصي:

إن الطلبة الذين يرون أن المهمة مرتبطة بقيمة وهويتهم الشخصية، ما جعلهم أكثر إصرارًا على تحقيق النجاح، وارتفاع قيمة المهمة يؤدي إلى زيادة الجهد، والمثابرة، وتجنب الانسحاب من التحديات الأكاديمية.

٤- تقليل معدلات التسرب الأكاديمي:

عندما يدرك الطلبة قيمة المهمة وفوائدها المستقبلية، تقل احتمالية انسحابهم من الدراسة أو تغيير التخصص، ويساعد تعزيز القيمة النفعية والذاتية على إبقاء الطلاب ملتزمين بمسارهم الأكاديمي.

٥- تأثيرها على تصميم المناهج والاستراتيجيات التعليمية:

يمكن المتخصصين من استعمال استراتيجيات تعليمية تبرز أهمية المواد الدراسية من خلال: ربط التعلم بتطبيقات الحياة الواقعية، تعزيز القيم الذاتية والنفعية للطلبة عبر المشاريع العملية وإعطاء الطلبة دورًا نشطًا في التعلم، لجعلهم أكثر وعيًا بأهمية المهمات.

٦- تفسير الفجوات بين الجنسين والفئات الاجتماعية:

تساعد النظرية في تفسير لماذا يختار بعض الأفراد مجالات معينة من دون غيرها بناءً على تصوراتهم عن قيمة المهمة، تستعمل هذه الفكرة في تحليل الفجوة بين الجنسين في مجالات عدّه، حيث تتخفّض مشاركة الفتيات بسبب انخفاض إدراكهن لقيمة هذه المجالات مقارنةً بالذكور (Eccles, 2000: 123).

المكونات الأساسية لقيمة المهمة:

١- المكون المعرفي: يعتمد المكون المعرفي على معيار الاختيار، ويشمل المعارف والمعلومات النظرية المتعلقة بالقيم، التي يراد تعلمها مع فهم أهميتها ودلالاتها المختلفة.

٢- المكون الوجداني: ويعتمد على معيار التقدير، ويرتبط بالمشاعر والانفعالات الداخلية التي تجعل الفرد يميل إلى قيم معينة، ما يجعله يشعر بالسعادة عند تبنيها.

٣- المكون السلوكي: ويعتمد على معيار الممارسة والعمل، كذلك هو الجانب الذي تظهر فيه القيمة عملياً، حيث يتم ترجمتها لسلوك واضح من خلال الممارسة الفعلية والأداء النفسي (حسن، ٢٠٠٨: ٩).

النظريات والنماذج التي فسرت قيمة مهمة الإنجاز
أولاً: نظرية القيمة (Atkinson, 1957):

تعدّ نظرية القيمة من النظريات الأساسية التي فسرت الدافعية نحو الإنجاز، وقد وضع أسسها عالم النفس الأمريكي (Atkinson) في إطار محاولاته، لفهم سلوك الإنجاز، خاصة في البيئات التربوية، وتنتمي هذه النظرية إلى المدخل المعرفي التحفيزي، حيث تركز على إدراك الفرد لقدرته على النجاح في مهمة معينة، ومدى القيمة التي يمنحها لتلك المهمة، انطلقت تلك النظرية من فرضية مفادها أنّ الأفراد لا يقدمون على أي مهمة إلا إذا توفرت لديهم فكرتان أساسيتان:

١. توقع النجاح: أي إدراكهم أن أداءهم في المهمة سيقود إلى النجاح.

٢. قيمة المهمة: أي مدى الأهمية أو الفائدة التي تمثلها تلك المهمة بالنسبة لهم.

وبذلك فإن قيمة الإنجاز تدخل مباشرة في بناء الدافعية، إذ إن الأفراد يفضلون المهام التي تكون ذات مغزى، وتمثل لهم تحدياً قابلاً للتحقيق، كما أن الأفراد أصحاب الدافع المرتفع للإنجاز يظهرون ميلاً لاختيار المهام المتوسطة الصعوبة، لما فيها من فرص حقيقية لإثبات الذات وتحقيق إنجاز محسوس، كما تأثرت النظرية لاحقاً بتعديلات وإضافات أبرزها ما قدمه (Eccles & Wigfield, 1995)، كان هدف النظرية هو فهم دافعية الطلبة نحو التعلم، وتساعد المعلمين في تفسير أسباب إقبال بعض الطلبة على التعلم وتجنب الآخرين له، استناداً إلى توقعاتهم بالنجاح وتقديرهم لقيمة المهمة، وتصميم بيئات تعلم فعالة، من خلال تعزيز توقعات الطلبة بقدرتهم على النجاح، عبر الدعم والتغذية الراجعة الإيجابية، ورفع قيمة المهام التعليمية، عبر ربطها باهتماماتهم واحتياجاتهم الواقعية (Atkinson, 1957: 64).

ثانياً: نموذج (Eccles & Wigfield, 1983):

هي نظرية لها أنموذج تطبيقي أو تصوري لـ إكليس و ويجفيلد (Eccles & Wigfield, 1983)، الذي يسمى أنموذج التوقع - القيمة (Expectancy-Value Model) الذي يفسر لماذا يختار الأفراد

الانخراط في بعض المهام دون غيرها بناءً على القيمة التي يمنحونها للمهمة، كذلك يعدّ هذا النموذج هو إطار نظري يعمل لفهم الدافعية، خاصة في سياق التحصيل الأكاديمي، والتي تفترض أن أداء الأفراد في المهام المختلفة يتأثر بتوقعاتهم للنجاح والقيمة التي يضعونها لهذه المهمات، حيث عرف (Eccles & Wigfield, 1983) مفهوم قيمة مهمة الإنجاز على أنه المدركات المعرفية لدى الطلبة حول أهمية المهمة التعليمية، ومدى فائدتها الحالية أو المستقبلية، وإدراكهم لمدى استحقاقها للوقت والجهد المبذولين من أجل تعلمها، أي أن الطلبة يقيمون المهام التعليمية كالواجبات، أو دراسة المواد الدراسية بناءً على أربعة مجالات رئيسة تشكل القيمة الكاملة للمهمة في أذهانهم، وتلك المجالات الأربعة لقيمة مهمة الإنجاز في هذا النموذج وهي:

المجال الأول/ قيمة إدراك المهمة:

هي الأداء الجيد للمهمة المقدمة للفرد ويضيف (Schunk & Dibendetto, 2016) أن قيمة إدراك المهمة تعبر عن أهمية وصول المتعلم لقيمة المهمة.

المجال الثاني/ قيمة المهمة الذاتية:

يرى كل من (Wigfield & Cambria, 2010) أن قيمة المهمة الذاتية هي المتعة التي يحصل عليها الفرد مقابل أداء تلك المهمة أي مدى ارتباط المهمة بهوية الفرد الشخصية أو تصوراته عن ذاته، وتحدث تلك المتعة عندما يشعر الأفراد بقيمة المهمة وينغمسون فيها بعمق مما يمكنهم من الاستمرار فيها ولفترة زمنية طويلة.

المجال الثالث/ قيمة فائدة المهمة:

هي مدى ملائمة المهمة لخطط الفرد المستقبلية (Wigfield & Cambria, 2010) ، كما يرى (Chow et al, 2012) أن قيمة فائدة المهمة هي الفائدة المحسوسة للمهمة والتي تمكن الفرد من الحصول ونيل المكافآت أو إدراك الطالب للفائدة التي يمكن أن يجنيها من أداء المهمة، سواء على المدى القصير أو الطويل.

المجال الرابع/ قيمة تكلفة المهمة المدركة:

يرى (Wigfield & Cambria, 2010) أن تكلفة المهمة المدركة تعني ما يحتم على الفرد القيام به لأجل أداء المهمة فضلاً عن حجم الجهد الذي يبذله من أجل اتمام المهمة المكلفة والمدركة، كما يضيف (Chow et al, 2012) أن قيمة تكلفة المهمة المدركة تشير إلى ما يعتقد الأفراد ما يجب

عليهم إتمام المهمة والتمثلة بالوقت والجهد والدعم النفسي وما ترتبط بالجانب الايجابي لأي مهمة, أو إدراك الطالب للصعوبات أو التضحيات المرتبطة بأداء المهمة, مثل الوقت, الجهد, أو القلق من الفشل الذي يقلل من قيمة الإنجاز (Eccles & Wigfield, 2002: 45).

يعد هذا النموذج أحد أهم النماذج التي فسرت الدافعية الأكاديمية والمهنية, حيث يوضح كيف يتخذ الأفراد قراراتهم بشأن المشاركة في الأنشطة المختلفة بناءً على توقعاتهم للنجاح والقيمة التي يرونها في المهمة, ويعتد أداة قوية, لفهم كيف تؤثر القيم والتوقعات على سلوك الفرد الأكاديمي والمهني, من خلال تعزيز القيم الإيجابية وتقليل التكاليف المدركة, ويمكن تحسين الدافعية والمثابرة, ما يؤدي إلى تحقيق نجاح أكاديمي ومهني أفضل لذلك طورت إكلير وزملاؤها نظرية القيمة لأتكينسون (1997), لفهم الدوافع وراء اختيار الأفراد للأنشطة ومستوى التزامهم بها, تستند هذه النظرية إلى عنصرين رئيسيين:

- ١- التوقعات الذاتية للنجاح : مدى اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح في مهمة معينة.
 - ٢- القيمة المدركة للمهمة: مدى أهمية أو جاذبية المهمة للفرد (Eccles et al, 1983: 43).
- العوامل المؤثرة في قيمة المهمة:
- وفقاً لدراسة نموذج إكلير, تتأثر قيمة المهمة بكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية, مثل:
- ١- التطلعات الأبوية في إطار المجتمع: تأثير الوالدان والمجتمع على إدراك الطالب لأهمية المادة أو النشاط.
 - ٢- الخبرات السابقة: النجاحات والإخفاقات السابقة التي تؤثر على نظرة الفرد لقيمة المهمة.
 - ٣- البناء الاجتماعي: تأثير التقاليد والمعتقدات والقيم المرتبطة بالجنس على اختيارات الأفراد مثل انخفاض مشاركة الفتيات في بعض البرامج, بسبب التصورات المجتمعية.
- الرعاية المدرسية والتعليمية: تأثير المعلمين والبيئة التعليمية على تعزيز قيمة المهمة لدى الطلبة (Lim, 2008: 26).

ثالثاً: نموذج القيمة لبينترش (Model of Value Pintrich's 1993):

ركز نموذج (Pintrich) على الدافعية الأكاديمية وتأثير القيم على التعلم والتحصيل الدراسي, يعد هذا النموذج جزءاً من نظرية التوقع - القيمة (Expectancy-Value Theory), التي تشرح كيف تؤثر توقعات النجاح والقيمة المدركة على أداء الطلاب وإنجازاتهم, وأهم عناصر هذا النموذج:

- ١- المكون القيمي (Value Component)

يشير إلى مدى أهمية المهمة الدراسية بالنسبة للطالب، ويتضمن:

- ❖ القيمة الذاتية (Intrinsic Value) : مدى استمتاع الطالب بالمادة الدراسية أو مدى اهتمامه بها.
- ❖ الأهمية الشخصية (Attainment Value) : مدى ارتباط التعلم بهوية الطالب وأهدافه.
- ❖ قيمة الفائدة (Utility Value) : مدى فائدة التعلم في تحقيق الأهداف المستقبلية، مثل الوظيفة أو النجاح الأكاديمي.

٢- مكون التوقعات (Expectancy Component):

يتعلق بتوقعات الطالب حول قدرته على النجاح في المهمة، ويعتمد على تجاربه السابقة ومستوى ثقته بنفسه.

٣- المكون العاطفي (Affective Component):

يشمل المشاعر المرتبطة بالتعلم، كالقلق من الاختبارات أو الحماس للمادة، والمشاعر الإيجابية تعزز الدافعية، بينما المشاعر السلبية تقللها.

نجد بينترش وماكيتشي (١٩٩٣) يؤكد على أن قيضة المهمة تتعلق بالدرجة التي يرى فيها المتعلمون أن المهمة ذات أهمية أو فائدة لهم، سواء أكان على المستوى الشخصي أم الأكاديمي أم المهني (Pintrich's 1993: 87).

مناقشة النظريات والنماذج المفسرة لقيمة مهمة الإنجاز:

تعدّ قيمة مهمة الإنجاز من المفاهيم المركزيّة في ميدان الدافعية والتحصيل الأكاديمي، نظراً لأثرها البارز في تفسير أسباب انخراط الطلبة في المهام التعليمية أو تجنبهم لها، وقد تناولت عديد من النظريات والنماذج هذا المفهوم، كل من زاويته المعرفية أو السلوكية أو الاجتماعية، وفيما يأتي عرض ومناقشة تكاملية لأبرز تلك الأطر النظرية:

تناول الباحث نظريات ونماذج قيمة مهمة الإنجاز، ونجد أنّ نظرية القيمة لأتكسون (١٩٥٧) تمثل الأساس الأول لفهم دافعية الإنجاز في ضوء عاملين رئيسيين هما: توقع النجاح وقيمة المهمة، إذ يرى أتكسون أن سلوك الإنجاز يبنى على إدراك الفرد لاحتمالية النجاح في المهمة، ومدى ما تمثله تلك المهمة من أهمية أو فائدة له، وقد أسهم هذا الطرح في إبراز القيمة كمكون جوهري للدافعية، حيث الأفراد يميلون ولا سيما ذوو الدافع المرتفع للإنجاز إلى اختيار المهام التي تجمع بين إمكانية التحدي والنجاح، ويمثل هذا الإطار نقطة انطلاق للنماذج اللاحقة التي قدمت أعمق تخيلاً لأبعاد قيمة المهمة ومحدداتها المعرفية والانفعالية، وقد تبنى الباحث أنموذج التوقع-القيمة إيكلس وويجفلد (١٩٨٣) حيث

أن هذا النموذج يمثل إحدى أهم الإضافات النظرية المعاصرة، وأكثر الأطر التفسيرية إذ أعاد صياغة مفهوم قيمة المهمة ضمن أربعة مجالات رئيسة هي:

١. قيمة إدراك المهمة: مدى أهمية الأداء الجيد في المهمة.
٢. القيمة الذاتية للمهمة: المتعة والارتباط بالهوية والشعور بالأهمية الشخصية.
٣. قيمة الفائدة: مدى إسهام المهمة في تحقيق الأهداف الحالية والمستقبلية للطالب.
٤. قيمة تكلفة المهمة المدركة: الصعوبات والتضحيات المترتبة على أداء المهمة، أما أنموذج القيمة لبينترش (١٩٩٣) فيمثل هذا الأنموذج امتداداً لنظريات التوقع-القيمة، وتركيزه على الجانب الأكاديمي للتعلم، إذ ينظر بينترش إلى قيمة المهمة بوصفها محصلة ثلاثة مكونات: القيمة الذاتية، والأهمية الشخصية، وقيمة الفائدة، وتتفاعل هذه المكونات مع توقعات النجاح والمكون العاطفي، كالقلق أو الحماس، لتحديد مستوى دافعية الطالب، وتبرز أهمية هذا الأنموذج في شموله للبعد الانفعالي، الذي يعد عاملاً مؤثراً في استمرار الطلبة أو انسابهم في المهمات التعليمية.

الخلاصة التحليلية للنظريات والنماذج:

مراجعة هذه الطروحات تكشف أنّ قيمة مهمة الإنجاز تمثل بنية نفسية اجتماعية معرفية متعددة الأبعاد، تتفاعل فيها مجموعة من العناصر أبرزها، القيم الذاتية والاجتماعية، توقعات النجاح، والتجارب السابقة، والتعزيزات البيئية، وتتفق مختلف تلك النظريات على عدد من المرتكزات الأساسية:

١. قيمة المهمة عامل أساسي في تفسير الدافعية التعليمية، وأنّ الأفراد يميلون إلى الانخراط في المهام التي يعتقدون أنها مفيدة، وممتعة، وذات مغزى، وتتوافق مع هويتهم وتطلعاتهم.
٢. توقع النجاح وقيمة المهمة متلازمان، فكلما تعزز اعتقاد الطالب بقدرته على النجاح، ارتفع تقديره لقيمة المهمة، والعكس صحيح.
٣. البيئة الاجتماعية ونماذج السلوك تؤدي دوراً محورياً في تشكيل قيمة المهام، من خلال المحاكاة والتعزيز والتوقعات الاجتماعية.
٤. القيمة التعليمية ليست بنية أحادية، بل تتكون من أبعاد معرفية (الأهمية والفائدة)، وانفعالية (المتعة أو القلق)، وسياقية (التكلفة المدركة، والنمذجة الاجتماعية).

دواعي اعتماد أنموذج إكليس وويجفلد (١٩٨٣):

١. أهميّة القيمة في توجيه الدافعية الأكاديمية: لأنّ قيمة المهمة تعدّ من المحددات الرئيسة لسلوك التعلم، فهي تفسر سبب اهتمام الطلبة ببعض الأنشطة من دون غيرها، ممّا يجعلها محوراً في فهم دافعية الإنجاز.

٢. ملاءمته للبيئة الجامعية: لأنّ طلبة الجامعة يواجهون مواقف تعلم متنوعة تتطلب تقديرًا شخصيًا لقيمة المهام، ما يجعل النموذج مناسبًا لدراسة قراراتهم التعليمية واختياراتهم الأكاديمية.

٣. اعتماد النموذج في البحوث الحديثة: يحظى نموذج إكليرس ويغفلد بقبول واسع في الدراسات التربوية والنفسية الحديثة، مما يدعم موثوقية اعتماده كأساس نظري لدراسة متغير قيمة مهمة الإنجاز، وقدم تعريفًا يعدّ الأكثر وضوح ودقة لسمّة قيمة مهمة الإنجاز.

٤. قدّم مقياساً يقيس قيمة مهمة الإنجاز مكون من أربعة مجالات وبشكل واضح ودقيق.

ثانيًا: مهارات التعلّم: Learning skills:
التطور التاريخي لمفهوم مهارات التعلّم:

يرتبط البعد التاريخي لمفهوم مهارات التعلّم في دراسة التعلّم بالبدايات السلوكية، حيث ركز (Thorndike, 1913) على قوانين الارتباط والتعلّم، مؤكدًا أنّ اكتساب المهارات يتم عبر التكرار والتعزيز، ومع التحول نحو المنظور المعرفي، نجد الفهم توسع ليشمل العمليات العقلية الداخلية، كما في تصنيف (Robert Gagné 1965) لأنماط وشروط حدوث التعلّم، والذي ميّز بين الاستراتيجيات المعرفية والمهارات العقلية، وفي أواخر القرن العشرين مفهوم التعلّم المنظم ذاتيًا برز في أعمال زيمرمان، حيث أعيد تعريف مهارات التعلّم بوصفها عمليات تخطيط وتقييم ومراقبة ذاتية للأداء الأكاديمي، وهكذا انتقل مفهوم مهارات التعلّم من التركيز على الاستجابات السلوكية الظاهرة إلى التأكيد على الأبعاد المعرفية وما وراء المعرفة والانفعالية، التي تمكن المتعلّم من إدارة تعلمه بكفاءة (Zimmerman, 1989:43).

مفهوم مهارات التعلّم:

مهارات التعلّم تعدّ من المفاهيم المهمة والأساسية في علم النفس المعرفي والتربوي، إذ تشير إلى سلوكية وأنماط معرفية مكتسبة تمكن المتعلّم بفاعلية من تنظيم تعلمه، واكتساب واستيعابها المعرفة وتوظيفها في مواقف مهمة وجديدة، وتسهم هذه المهارات في تفعيل وتحسين التحصيل الدراسي وتطوير مستوى وقدرات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة (بدير، ١٩٩٠: ٤٧٢).

وتختلف مهارات التعلّم باختلاف الأفراد لأساليبهم المعرفية وتفضيلاتهم التعليمية، ما يجعلها مهمة لمجال فهم الفروق الفردية في طرق معالجة واستيعاب ذهني (الأحمد، ٢٠٠١: ٦)، كما تعدّ هذه المهارات ركيزة التنمية الأكاديمية، كونها تعزز قدرة ومستوى الطلبة على الفهم والتحليل وحل

المشكلات، ولها المساهمة في بناء الشخصية المتعلمة لما لها من تنظيم ذاتي وكفاءة معرفية عالية (الطيب وآخرون، ٢٠٠٦: ٣).

وما تؤكد عليه الدراسات أنّ امتلاك الطلبة للمهارات التعليمية الفعالة يرتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي، ويعزى ضعف الأداء الأكاديمي غالباً إلى غياب استراتيجيات ومهارات التعلم الفعالة أكثر من ضعف القدرات العقلية لذلك تعد مهارات التعلم المحور الأساسي في تحسين جودة التعليم، ودعامة أساسية، لنجاح العملية التربوية (سلوم وآخرون، ٢٠٠٤: ٤٢).
مهارات التعلم وأهميتها لطلبة الجامعة:

يظهر دور مهارات التعلم بالعملية التعليمية من خلال: تحسين وتعديل المستوى المعرفي للإنجاز وابقائهم على حفظ وعلمية على مدى طويل للمعارف والمعلومات، لها الأثر والفائدة القصوى في الامكانات المتوفرة والمتاحة للمتعلمين مع توفير الوقت والجهد المناسب في الاستدكار، وتساعد مهارات التعلم على التكيف النفسي والاجتماعي مع المجتمعات الخارجية والاندماج الشخصي وبالمجهود البسيط، كذلك يعدّ مفهوم مهارات التعلم أحد المفاهيم التربوية التي تضمنت ونشأت ضمن إطار علم النفس التربوي، وتطور عبر مراحل تاريخية متعاقبة ارتبطت بالتحويلات في نظريات التعلم، ففي بدايات القرن العشرين، ظهرت البنية الأولى للمفهوم ضمن المدرسة السلوكية التي ركزت على التعلم بوصفه سلوكاً مكتسباً يمكن تعزيزه أو تعديله بالتكرار والممارسة، فكانت مهارات التعلم آنذاك تفهم على أنها عادات وأساليب وأداء دراسي (Thorndike, 1913؛ Skinner, 1953)، وفي ستينيات القرن الماضي ومع التحول نحو المدرسة المعرفية اتسع المفهوم ليشمل العمليات العقلية، التي تسهم في اكتساب وتنظيم المعرفة، مثل التذكر والفهم والتطبيق، وهو ما تجلّى في أعمال بلوم (Bloom, 1956) وجانييه (Gagne, 1970) وأوزبل (Ausubel, 1968)، الذين أكدوا على أهمية تعلم المتعلم كيف يتعلم، واتجهت البحوث في الثمانينيات نحو ما يعرف بمهارات فوق المعرفة (Metacognitive Skills)، التي تمثل وعي وأدراك المتعلم بعملياته العقلية والقدرة على التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي في أثناء التعلم، حيث صاغ (Weinstein&Mayer,1986) أول تصنيف شامل لمهارات التعلم ضمن ثلاثة مجالات رئيسية: المهارات المعرفية، والمهارات فوق المعرفة، ومهارات إدارة الموارد، وقد عدّ هذا التصنيف المرجع الرئيس الذي انطلقت منه أغلب الدراسات اللاحقة في هذا المجال، سواء في البيئة الغربية أو العربية (Pintrich,2000) (Zimmerman,2002) (الطيب، ٢٠٠٦)، وفي ضوء المقاربات التربوية المعاصرة، توسع المفهوم، ليشمل مهارات التعلم مدى الحياة (Lifelong Learning)

(Skills) والتي تؤكد عليها المنظمات الدولية كالیونسكو (UNESCO,2015)، ومن ضمنها التفكير التحليلي الناقد، وحلّ المشكلات، والتعلم الذاتي، والتأقلم مع الظروف المتغيرة المعرفية المتسارعة، وهكذا أصبح مفهوم مهارات التعلم إطارًا تكامليًا يجمع بين الأبعاد المعرفية والتنظيمية والدافعية، بوصفه أحد المقومات الأساسية لنجاح المتعلم في البيئات الجامعية الحديثة (الطيب، ٢٠٠٦: ٤٥).

مهارات التعلّم ودورها في العملية التعليمية:

- ١- تأكيد التوجهات التربوية الحديثة: مهارات التعلم أصبحت محورًا رئيسًا في إعداد المعلمين وفقًا للمعايير التربوية المعاصرة.
- ٢- إعداد معلمين ماهرين: تطوير مهارات التعلم يهدف إلى إعداد معلمين قادرين على أداء مهامهم التدريسية بكفاءة وفاعلية.
- ٣- تحقيق التفاعل داخل الصف: التدريس القائم على المهارات يعزز الاتصال الفعال بين المعلم والمتعلم، ويشجع على التفاعل والتعاون بين الطرفين.
- ٤- اكتساب المتعلم للخبرات والمهارات: من خلال التدريس القائم على المهارات، يتم تزويد المتعلم بالمعارف والاتجاهات والمهارات المتكاملة، التي تسهم في تطوير سلوكه ونموه الشامل.
- ٥- المهارات علم وفنّ: تعني أنّ اكتساب المهارات لا يعتمد فقط على المعرفة النظرية (العلم)، بل يتطلب أيضًا القدرة على التطبيق العملي والإبداع في الأداء (الفن)، فهي تجمع بين فهم الأسس والقواعد وبين الممارسة الذكية والمرنة، مما يجعل من يمتلكها قادرًا على التفاعل بكفاءة مع المواقف المختلفة في الحياة أو في بيئة التعلم.
- ٦- أثر المعلم كموجه ومرشد: لم يعد دور المعلم يقتصر على إلقاء المعلومات، بل أصبح أثره يتمثل في التوجيه، والإرشاد، والمتابعة الشاملة للمتعلمين.
- ٧- تحقيق تعليم فعال وتنمية شاملة: من خلال التركيز على المهارات التعليمية، يمكن تحقيق تعليم أكثر فعالية يؤثر في شخصية المتعلم من جميع النواحي معرفية، وجدانية، ومهارية (حميدة وآخرون، ٢٠٠٣: مسافة واحدة).

المراحل الأساسية لمهارات التعلّم:

١. مهارات التخطيط:

ويقصد بها المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم عند تخطيطه للدروس اليومية، بحيث يتمكن من إعدادها بدقة وسرعة وسهولة، وتشمل هذه المهارات: صياغة الأهداف التعليمية بعبارات واضحة، محددة، وقابلة للقياس، اختيار استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة، لتحقيق تلك الأهداف، تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية التي يتضمنها الدرس، تحديد أساليب التقويم التي سيستعملها المعلم، لقياس مدى تحقق الأهداف.

٢. مهارات التنفيذ:

وهي قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له عملياً داخل الصف، ويظهر ذلك من خلال تفاعله مع الطلاب أثناء الدرس لتحقيق الأهداف المرجوة، وتشمل: مهارة التهيئة الحافزة لبداية الدرس، مهارة استعمال الوسائل التعليمية وتنويعها، مهارة إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم، مهارة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، مهارة طرح الأسئلة الصفية بشكل فعال، مهارة إدارة الفصل وضبط النظام، مهارة إتقان المادة العلمية وتبسيطها.

٣. مهارات التقويم:

وتعني قدرة المعلم على تقديم مدى تحقق أهداف الدرس، بهدف الكشف عن مواطن القوة وتعزيزها، وتحديد جوانب الضعف لمعالجتها، وتشمل: مهارة التقويم المرحلي في أثناء تنفيذ الدرس، مهارة التقويم الختامي في نهاية الدرس (محمود، ٢٠٠٤: ٢٣).

خصائص مهارات التعلم:

١- تعدّ مهارات التعلم استراتيجيات معرفية يستعملها المتعلم للإفادة القصوى من إمكانياته، وتوفير الوقت والجهد.

٢- توجد فروق فردية بين المتعلمين في قوة هذه المهارات.

٣- يمكن توظيف مهارات التعلم في مواقف متعددة، خاصة إذا كانت مشابهة للمواقف التي اكتسبت فيها.

٤- تتأثر هذه المهارات بالعوامل البيئية، والأسرية، والمؤسسة التربوية، فضلاً عن قدرات المتعلم واتجاهاته الشخصية.

٥- تتصف مهارات التعلم بالدقة، والترتيب، والنظام، والمثابرة في أداء الواجبات (الطيب وآخرون، ٢٠٠٦: ٥٠).

مهارات التعلم في ضوء النظريات التربوية الحديثة:

تعدّ مهارات التعلم من المفاهيم الأساسية في الحقل التربوي. كونها تمثل الأدوات السلوكية والذهنية، التي يستخدمها الطلبة لتنظيم وتحسين تعلمهم وأدائهم الأكاديمي، وقد تناول عدد من الاتجاهات التربوية والنفسية هذه المهارات بوصفها عمليات معرفية وما وراء معرفية وسلوكية، تتفاعل مع دوافع المتعلم وبيئة التعلم، وفيما يأتي أبرز النظريات التي تناولت مهارات التعلم بصورة مباشرة.

تناولت النظريات التربوية الحديثة بوصفها أنّ مهارات التعلم عمليات معرفية وتنظيمية نشطة يؤديها المتعلم في أثناء تفاعله مع المواقف التعليمية، إذ تؤكد نظرية التعلم المنظم ذاتياً (Zimmerman, 2000) أن مهارات التعلم تتجسد في قدرة المتعلم على التنظيم والتخطيط لتعلمه، ومراقبة أدائه، وتقويم

نواتجه، مما يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي والفهم، ويجعل المتعلم باستراتيجيات تعلمه أكثر وعياً، وفي السياق نفسه، تبرز نظرية التعلم الموجه ذاتياً أثر المتعلم عن تعلمه في تحمل المسؤولية الكاملة، حيث ترتبط مهارات التعلم بالاستقلالية، والتقويم الذاتي، واتخاذ القرار، بما يعزز التعلم العميق والقدرة على التعلم المستمر، ولاسيما في التعليم الجامعي المتطور (Hase & Kenyon, 2000, 23). ومن جهة أخرى، تفسر نظرية الترابطية مهارات التعلم في ظل التحول المعرفي الرقمي على أنها قدرة المتعلم على بناء وترميم الروابط بين مصادر المعرفة المتنوعة، واختيار المعلومات ذات الصلة، والعمل على تحديثها باستمرار عبر الشبكات التعليمية، الأمر الذي يجعل مهارات التعلم مقترنه بالكفاءة الرقمية والتعلم التشاركي، ومهارات التعلم وفق النظرية الترابطية هو البحث عن المعلومة واختيارها وربطها والعمل على تحديثها باستمرار، وترى أنّ التعلم الفعال يعتمد على قوة الترابط المعرفي الذي ينشئه المتعلم (Siemens, 2005).

كما تشير نظرية التعلم المتموضع (2002) إلى أنّ تنمية مهارات التعلم تكون أكثر فاعلية عندما تتم داخل سياقات اجتماعية واقعية، حيث يطور المتعلم مهاراته خلال الممارسة الواقعية والتفاعل مع الآخرين، مما يسهم في تجسيد المفاهيم النظرية في المواقف العملية، وأن الممارات والمعرفة تكون أكثر فاعلية وثبات عندما تكتسب في بيئة قريبة من واقع التطبيق العملي (Lave & Wenger, 2002). مجالات مهارات التعلم:

أولاً/ مهارة الانتقان في أثناء المذاكرة: تعني القدرة على الدراسة بتركيز وجودة عالية تؤدي إلى فهم عميق وثابت للمعلومات، وليس مجرد الحفظ المؤقت، كذلك تقوم على قدرة المتعلم على الانتباه وتركيز الجهد العقلي في أثناء التعلم وتعتمد على تنظيم الوقت، واستخدام استراتيجيات فعالة، والمراجعة المستمرة حتى يتم استيعاب المادة بالكامل.

ثانياً/ مهارة تنظيم جلسات ووقت المذاكرة: هي وضع خطة محددة. لتوزيع وقت الدراسة على مراحل منتظمة، تتخللها فترات راحة، بما يساعد على زيادة التركيز وتقليل التشتت، يشمل هذا تحديد الأوقات المناسبة للدراسة يومياً، تقسيم المواد إلى أجزاء، وتخصيص وقت لكل جزء بحسب أهميته وصعوبته، أيضاً قدرة المتعلم على تنظيم وتوزيع وقت المذاكرة حسب أهمية المواد الدراسية في أثناء عملية التعلم.

ثالثاً/ مهارة تدوين الملاحظات وإعداد الملخصات: هو أسلوب تعليمي يهدف إلى تبسيط المعلومات وتلخيصها بطريقة منظمة ومفهومة، تساعد على سرعة المراجعة والاستيعاب، يتم ذلك من خلال كتابة

النقاط الرئيسية والأفكار المهمة في أثناء أو بعد المذاكرة، باستعمال كلمات الطالب الخاصة، مما يعزز الفهم ويسهل الحفظ.

رابعاً/ مهارة استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات: هو عملية مراجعة المادة الدراسية من خلال محاولة استذكارها من دون الرجوع إلى المصادر، والتمرّن على أسئلة مشابهة لتلك التي قد تأتي في الامتحان، هذا الأسلوب يساعد على تعزيز الذاكرة طويلة المدى، وتحديد نقاط الضعف، وزيادة الثقة بالنفس في أثناء الاختبار ومراجعة ما تم تعلمه، لتأكد من الحفظ والفهم والتطبيق.

خامساً/ مهارة الربط بين المحتويات الدراسية: إحدى مهارات التعلم تهدف إلى إيجاد علاقات وتداخلات بين المعلومات والمواضيع المختلفة داخل المادة الواحدة أو بين مواد متعددة وهذا الربط يساعد على الفهم الأعمق، وتنشيط المعلومات في الذاكرة، وتسهيل تذكرها من خلال السياق والمعاني المشتركة، وتقوم على كتابة ورقة يرتب فيها المعلومات والأفكار كملخص بغرض فهمها وتطبيقها.

سادساً/ مهارة المثابرة للحصول على المعرفة: هي الاستمرار في طلب العلم والاجتهاد في التعلم برغم الصعوبات أو التحديات، مع التحلي بالصبر والإصرار على تحقيق الفهم والتطور، تعكس هذه المهارة دافعاً داخلياً قوياً لاكتساب المعرفة وتطوير الذات بشكل مستمر، وتقوم على استعمال المراجع والاستعانة بأكثر من مصدر معرفي للحصول على معلومات تساعد على الفهم والاستيعاب (الطيب، ٢٠٠٤: ١٦٣).

كذلك نجد (الزهيري) يؤكد على أنّ مهارات التعلّم تعدّ من الركائز الأساسية، لتحقيق التقدّم العلمي والتكنولوجي، وضمان مستقبل متميز للفرد والمجتمع، فالتعليم الناجح لا يتحقق إلا من خلال اتباع مجموعة من المهارات والإجراءات داخل الصف، يتعاون فيها المعلم والمتعلم معاً، وتشمل هذه المهارات القدرة على التركيز، وتنظيم الوقت، واستراتيجيات الاستيعاب، والمشاركة الفعالة، مما يسهم في بناء شخصية متعلمة، واعية، قادرة على الإنتاج والتفاعل الإيجابي مع محيطها، ومن خلال اكتساب هذه المهارات، يصبح المتعلم فرداً صالحاً ونافعاً، قادراً على الحفاظ على قيم المجتمع والتطلع إلى مستقبل أفضل، حيث تشترك الأسرة والمدرسة وباقي المؤسسات التربوية في تنشئته تنشئة سليمة اجتماعية وفق المبادئ وتعاليم المجتمع (الزهيري، ٢٠٠٨: ٤).

ثالثاً: مناخ الخطأ المتصور: climate error Perceived
التطور التاريخي لمناخ الخطأ المتصور:

انبثق الاهتمام العلمي بالخطأ في سياق الدراسات التنظيمية والمعرفية، إذ قدم Reason (1990) تحليلًا لطبيعة «ومنهج الخطأ البشري، موضحاً على أنه جزء طبيعي ولا يتجزأ من الأداء الإنساني» ممكن أن يكون مصدراً التحسين والتعلم، وفي الإطار التنظيمي، طور فريز وزملاؤه مفهوم إدارة الخطأ (Error Management)، مؤكداً على أهمية وخلق مناخ يسمح ويتيح بمناقشة الأخطاء والتعلم منها بدلاً من معاقبتها (Frese et al., 1991)، وانتقل لاحقاً المفهوم إلى المجال التربوي ليعبر عن إدراك الطلبة لأسلوب تعامل البيئة التعليمية مع الخطأ، سواء أكان ينظر إليه بوصفه فرصة للتعلم أم مصدراً للعقاب، وبذلك أصبح مناخ الخطأ المتصور إطاراً تفسيرياً، لفهم تأثير البيئة الصفية أو الجامعية في دافعية وانخراط الطلبة الأكاديمي (Tjosvold et al., 2004).

مفهوم مناخ الخطأ المتصور:

حيث تشير كلمة (مناخ) في أصلها إلى مصطلح مجازي يستعمل عادة، لوصف البيئة الطبيعية والظروف الجوية السائدة في منطقة جغرافية معينة، بما في ذلك التغيرات المناخية الموسمية، وقد تم توظيف هذا المفهوم لوصف بيئة العمل والتعليم، انطلاقاً من أن التنظيم المؤسسي يعدّ كياناً حيوياً يتفاعل بشكل مستمر مع محيطه البيئي، فيؤثر فيه ويتأثر به، كما أن عناصر التنظيم البشرية وغير البشرية تتداخل وتتفاعل فيما بينها، مما يسهم في تشكيل بيئة عمل تتسم بالحيوية والتأثير المتبادل (العميان، ٢٠٠٥ : ٣٠٥).

أما الأخطاء فتعدّ جزءاً شائعاً في العملية التعليمية داخل الصفوف الدراسية، وقد أثبتت الدراسات الحديثة أنها تمثل فرصاً تعليمية مهمة تسهم في تعزيز فهم الطالب وتطوير مهاراته المعرفية (Zhang & Fiorella, 2023)، فالأخطاء بوصفها انحرافات غير مقصودة عن أهداف أو معايير محددة (Zhao & Olivera, 2006)، تؤدي دوراً فاعلاً في بناء النماذج الذهنية الدقيقة، وتسهم في ترسيخ ما يعرف بـ المعرفة السلبية، أي الإدراك لما لا يصح أو لا ينجح، مما يعود بنتائج إيجابية على أداء المتعلم (Gartmeier et al, 2008)، ورغم هذه الفوائد التربوية، لا تزال الأخطاء غالباً ما ينظر إليها بشكل سلبي داخل البيئات التعليمية، إذ يظهر العديد من الطلبة ردود أفعال غير تكيفية عند ارتكابهم للأخطاء، مثل الانسحاب أو تقليل جهودهم في التعلم (Oser & Spychiger, 2005 Metcalfe, 2017)، وفي المقابل، تظهر ردود الفعل التكيفية كالمثابرة والشعور الإيجابي بفاعلية في دعم التنظيم الذاتي وزيادة الدافعية (Tulis et al, 20)، وفي هذا السياق، نشأ مفهوم مناخ الخطأ المتصور، ليعبر عن البيئة النفسية والاجتماعية التي يدركها الطالب داخل الفصل الدراسي من خلال

كيفية تعامل المعلم مع الأخطاء، سواء بالتقبل أو بالتوبيخ، ويرتبط هذا المناخ بمجموعة من العوامل السياقية والتعليمية التي تلعب دوراً مهماً في تشكيل استجابات الطلبة تجاه الأخطاء بمرور الوقت، ويعد فهم هذا المتغير أمراً حاسماً للبيئات التربوية المعاصرة، نظراً لتأثيره المباشر على دافعية الطالب، واستراتيجيات تعلمه، وانخراطه في الأنشطة الصفية، وعليه فإن دراسة مناخ الخطأ المتصور تساعد في الكشف عن الكيفية التي من خلالها تعزيز ثقافة صفة داعمة، تحول الأخطاء إلى فرص تعليمية (Steuer et al, 2013: 22).

يشير هذا المفهوم إلى الإطار النفسي والاجتماعي، الذي يتشكل داخل بيئة التعلم، ويحدد كيفية استجابة الطلبة والمعلمين للأخطاء التعليمية، ولهذا المفهوم عدة عناصر منها، تقبل الخطأ كجزء طبيعي من عملية التعلم، ومدى تشجيع المعلم على استخدام الأخطاء كفرص تعليمية، والردود الانفعالية والمعرفية للطلبة تجاه الوقوع في الخطأ، وأن كيفية التعامل مع الأخطاء في الفصل الدراسي هي جانب مهم من جوانب جودة التعليم ولها مجموعة متنوعة من العواقب على تعامل الطلاب مع الأخطاء وتعلمهم وأدائهم (Steuer et al 2015: 43).

ارتكاب الأخطاء يعدّ جزءاً طبيعياً من عملية التعلم داخل الصف، إذ تمثل الأخطاء فرصاً مهمة لتطوير الفهم وبناء نماذج معرفية أدق، بما في ذلك اكتساب المعرفة السلبية، التي تساعد المتعلم على إدراك ما هو غير صحيح وغير مجدي، ورغم هذا الدور البناء، تفهم الأخطاء في كثير من الأحيان بصورة غير واضحة داخل البيئة الصفية، مما يدفع بعض الطلبة إلى تبني استجابات غير تكيفية كالغزوف أو خفض الجهد، وهنا تتجلى أهمية مناخ الخطأ المتصور بوصفه عنصراً مؤثراً في تشكيل ردود فعل الطلبة العاطفية والسلوكية المعرفية، وفي تحويل الأخطاء من تجارب محبطة إلى فرص حقيقية لتعزيز التعلم (Zhang et al, 2023: 92).

احتمالية ارتكاب الأخطاء جزءاً متكرراً في الحياة المدرسية اليومية للطلبة، حيث تحدث عملية التعلم عندما ينخرط المتعلمون في مهام تتجاوز مستوى إتقانهم الحالي، وفقاً لما أشار إليه (Vygotsky, 1978)، وبهذا الأساس، ينبغي النظر إلى الأخطاء على أنها عنصر أساسي في عملية التعلم، وفرصاً مهمة لتطوير المهارات وتعزيز المعرفة (Santagata, 2014)، إلا أن ربط الخطأ بالتقويم أو المنافسة داخل البيئة المدرسية قد يؤدي إلى تعزيز مشاعر الخوف من الوقوع في الخطأ، الأمر الذي ينعكس سلباً ويعيق دافعية التعلم (Grassinger, 2017). دور مناخ الخطأ المتصور في العملية التعليمية:

يعدّ مناخ الخطأ الإيجابي المتصوّر أحد المكونات الجوهرية في بيئة التعلم المؤثرة؛ لما له من أثر مباشر في تحسين جودة التدريس وتطوير العملية التعليمية؛ لذا فهو يسهم في تعزيز كفاءة المعلم في إدارة الفصل وتنشيط التفكير المعرفي لدى الطلبة، وينشئ بيئة صفية آمنة تتيح للمتعلمين التعبير عن أفكارهم بحرية من دون خوف من الوقوع في الخطأ، كما يعمل هذا المناخ على إرشاد وتوجيه الطلبة نحو أهداف التعلّم بدلاً من التركيز على أهداف الإنجاز، مما يعزز دافعيّتهم الذاتية ويقوي رغبتهم في التعلّم المستمر، فضلاً عن ذلك، فإن مناخ الخطأ المتصوّر يسهم في زيادة المشاركة الصفية وتحفيز التفكير، إذ يدفع الطلبة إلى مراجعة استراتيجياتهم وتصحيح مفاهيمهم بدقة وعمق، كما يعدّ عاملاً فاعلاً في دعم النمو الذاتي للمتعلمين من خلال تنمية مهارات المرونة والتسامح مع الخطأ، مما ينعكس إيجاباً على تطوّرهم الأكاديمي والنفسي، ومن الناحية الاجتماعية، يعزز هذا المناخ ثقة المعلم المتبادلة مع الطلبة من خلال تبني مواقف تشاركية تقوم على الدعم والعزّز، أمّا على الصعيد الانفعالي، فيسهم في خفض مستويات القلق والتوتر المرتبطة بالتقويم، من خلال عدّ الأخطاء جزءاً طبيعياً من عملية التعلّم (Steuer, 2014: 28).

مناخ الخطأ في سياق التعلّم الجيد:

يُشير مناخ الخطأ في سياق التعلّم الجيد إلى طبيعة البيئة التعليمية التي يتعامل فيها الطلبة مع الأخطاء بوصفها جزءاً من عملية التعلّم، بما يتيح لهم مراجعة أدائهم والاستفادة من الأخطاء في تطوير معارفهم ومهاراتهم، ويتميّز مناخ الخطأ الإيجابي بتوفير بيئة صفية داعمة تتسم بالثقة والانفتاح، وتساعد الطلبة على تقبّل الفشل المؤقت والتعامل معه بصورة بناءة، في حين يقوم مناخ الخطأ السلبي على الخوف أو التهديد عند ارتكاب الأخطاء (Sonsin et al, 2022)، الأمر الذي قد يدفع الطلبة إلى تجنّب المحاولة ويحدّ من الاستفادة التعليمية من الخطأ ومن شأنه أن يكون ركيزة مهمة في تعلمه من الأخطاء (Oser & Spychiger, 2005: 76).

مناخ الخطأ وتوجهات أهداف الإنجاز:

يشير أنموذج مناخ الخطأ إلى أنّ تبني الطلبة لتوجهات أهداف الإنجاز في سياق مهام التعلم يتأثر بمعتقداتهم وعواطفهم، وتظهر الأبحاث أنّ المشاعر الأكاديمية قد تسبق تشكيل هذه التوجهات، ممّا يجعلها عنصراً تمهيدياً في كيفية تعاملهم مع الأهداف التعليمية، ويمكن تصنيف توجهات أهداف الإنجاز إلى أربعة أنواع رئيسية:

أهداف نهج الاتقان: وهي توجهات إيجابية تركز على التعلّم والنمو الشخصي.

أهداف نهج الأداء: توجهات إيجابية محتملة تركز على التفوق على الآخرين.

أهداف تجنب الاتقان: توجهات سلبية تتجنب الفشل في التعلّم نفسه.

أهداف تجنب الأداء: توجهات سلبية تتجنب الفشل مقارنة بالآخرين، لذلك نجد تبني التوجهات الإيجابية ولا سيما أهداف نهج الاتقان، لها أثر مهم في تشكيل مناخ خطأ إيجابي، (Covington, 2000)، والطلبة الذين يتبنون أهداف الاتقان يميلون إلى رؤية الأخطاء كفرص للتعلّم والتطوير، وعلى النقيض من ذلك الذين يتبنون أهداف الأداء فقط غالباً ما ينظرون إلى الأخطاء على أنها فشل شخصي، مما يحد من استعدادهم للمجازفة في التعلّم، كما وجدت دراسة لـ (Van Dijk, Van Hooft, De Gelder and Wilsveld, 2010) إنّ المواقف الإيجابية اتّجاه الأخطاء ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتوجهات أهداف الإتقان، فضلاً عن ذلك، فإن أهداف تجنب الأداء ترتبط غالباً بمشاعر سلبية، بينما تترافق أهداف نهج الإتقان والأداء مع مشاعر أكثر إيجابية وتحفيزية، بناءً على ذلك، يعد أثر المعلم محورياً في خلق بيئة صفية تشجع على تبني أهداف الإتقان، بحيث يقارن الطلبة تقدمهم الذاتي بما أنجزوه سابقاً، بدلاً من اعتماد المقارنة الاجتماعية مع زملائهم، هذا التوجه يعزز ويسهم في بناء مناخ تعليمي آمن يرحب بالأخطاء كجزء طبيعي من عملية التعلّم (Hwang, 2011: 123).

تعتمد معالجة الأخطاء التعليمية على ثلاث مراحل:

أولاً: يتم التعرف على المفاهيم الخاطئة والأطر البديلة التي يحملها الطلبة والتي هي بمثابة معرفة ضمنية يمكن الكشف عنها من خلال التقييم التكويني، ما يتيح فتح النقاش والتحليل لتوجهات النظر المتعددة (Clark, 2012).

ثانياً: يتم تقديم حدث متناقض ويعتبر ظاهرة قابلة للملاحظة لكنها تتعارض مع المعلومات السابقة لدى الطلبة بهدف إثارة وزعزعة التفكير النقدي والفهم الخاطئ (Nussbaum & Novick, 1982).

ثالثاً: توجيه الطلبة نحو بناء (فهم جديد) من خلال دمج الملاحظات الواقعية ضمن مخططاتهم الذهنية، ومن المثير للاهتمام أنّ البرامج التعليمية لا تركز بما يكفي على معالجة هذه الأخطاء، برغم الأهمية الكبيرة لهذا النهج في ظلّ التقدم العلمي والتكنولوجي (Thomson Reuters, 2015: 34).

خصائص المناخ الصفّي الإيجابي توجّه الخطأ:

١- الاعتراف بأنّ الأخطاء جزء طبيعي من عملية التعلّم: يجب التعامل مع الخطأ بوصفه فرصة للتعلّم، لا دليلاً على الفشل.

٢- تقديم تغذية راجعة بناءة عند حدوث الخطأ: تركز التغذية الراجعة على سبل التطوير والتحسين، أكثر من مجرد تصحيح الخطأ.

- ٣- تشجيع الطلبة على تحمل مخاطر التعلم: الذي هو توفير مناخ آمن يحفز الطلبة على المحاولة والتجريب في التعلم من دون الخوف من الخطأ في التعلم.
- ٤- أنموذج المعلم في التعامل الإيجابي مع الأخطاء: عندما يظهر تقبله لأخطائه الشخصية، ويظهر للطلبة كيف يتعلم منها، فهو يرسخ ثقافة صفة صحية تجاه الأخطاء، فالمعلم الذي يتجنب إظهار أي انزعاج أو سخرية، سواء بالكلام أو بالإيماءات ويسهم في بناء مناخ تعليمي آمن ومشجع على المحاولة والاستكشاف والتعلم من الخطأ (Tullis, 2013: 49).
- الفرص التعليمية التي تتيحها الأخطاء داخل الفصل الدراسي:
- ١- مصدر غني للمعلومات التربوية: الأخطاء نافذة معرفية تكشف للمعلم والطالب معًا مواطن القصور في الفهم والاستراتيجيات التعليمية، ما يتيح تصحيح المفاهيم وتعزيز جودة التعلم (Clifford, 1991; Hasher & Hagenauer, 2010; Weinert, 1999).
- ٢- بناء المعرفة السلبية: تساعد الأخطاء الطلبة على إدراك ما هو غير صحيح، فيتعلمون من النفي كما يتعلمون من الإثبات، مما يوجههم لتجنب المحاولات غير الفعالة مستقبلاً (Ozer & Spichiger, 2005).
- ٣- تعزيز الجوانب العاطفية والتحفيزية: يولد تجاوز الخطأ وتصحيحه مشاعر إيجابية كالرضا والفخر، ويعزز المثابرة والكفاءة الذاتية، فيتحول الخطأ إلى دافع الثقة للاستمرار في التعلم (Zidl & Brenzel, 2003).
- ٤- تحفيز التعلم العميق: فهم الخطأ وتحليله وفهم أسبابه، يعاد التنظيم بصورة أدق للمعرفة، وما يعزز من التفكير النقدي، ويتحول الطالب إلى متعلم نشط يسعى لتوسيع وبناء فهم معرفته بعمق.
- ٥- تحديات عدم استثمار الأخطاء: ينظر بعض المعلمين إلى الخطأ كعقبة بدلاً من فرص للتعلم، مما يبدد طاقته التعليمية الكامنة ويحدّ من إمكانيات التعلم الفعال (Weinert, 1999: 13).
- ثقافة التعلم من الخطأ:
- تعدّ ثقافة التعلم من الخطأ أحد المكونات الجوهرية في بناء مناخ وبيئة تعليمية محفزة، إذ تسهم البيئة الصفية التي تتبنى مناخاً إيجابياً اتّجاه الخطأ في تعزيز الاستجابات العاطفية والدافعية والمعرفية والسلوكية التكيفية لدى المتعلمين؛ مما يتيح لهم فرصاً أعمق للتعلم والنمو، ورغم أهمية هذا المفهوم، لا يزال هناك غياب نسبي في الاتفاق النظري حول الكيفية، التي يفهم بها الخطأ داخل بيئات التعلم من منظور الطلبة أنفسهم، وتتمثل أبرز التحديات البحثية في تحديد الأبعاد الفرعية لمفهوم مناخ الخطأ،

وفهم علاقته بالخصائص السياقية المستقرة، مثل الهيكل الإدراكي لأهداف الصف الدراسي، كما تشير الأدبيات التربوية إلى نقص الأدلة التجريبية التي تبين أثر المناخ الصفّي المرتبط بالأخطاء في طريقة تعامل الطلبة مع الخطأ وجودة عمليات التعلم الناتجة عنه (Ames et al, 2006: 65).

وجهات النظر حول التعلّم من الأخطاء:

تفهم الأخطاء في السياقات التربوية على أنها فجوة غير مقصودة بين الأداء الفعلي، وما ينبغي أن يكون عليه الأداء المثالي، أو ابتعاد عن معيار محدد، ويعدّ التعرف على هذه الفجوة سواء بصورة ذاتية أو عبر التغذية الراجعة من الخارج شرطاً جوهرياً لحدوث التعلّم من الخطأ (Fries et al, 2007). وانسياقاً مع أدبيات التنظيم الذاتي، فإن إدراك المتعلم لهذه الفجوة عبر ملاحظة الخطأ أو تلقي تغذية راجعة دقيقة تمثل المدخل الأساسي لسلسلة من العمليات المعرفية والانفعالية، التي تمهد لحدوث التعلم من الأخطاء (Carver et al., 1998)، وبناءً على ما طرحه (Ciao, 2011)، يعدّ التعلم من الأخطاء نشاطاً معرفياً يقتضي جهداً واعياً، ويتضمن تحليلاً منهجياً لأسباب وقوع الخطأ للكشف عن الأفكار والمفاهيم غير الدقيقة، يلي ذلك تقويم ذاتي للمعرفة السابقة وإعادة تنظيمها، ثم تعديل الخطأ أو التدريب المنهجي المركز على المهام المرتبطة به، ويعدّ مفهوم التعلم من الأخطاء عن التوجه الإيجابي الذي ينظر إلى الخطأ بوصفه فرصة للتعلم والنمو والتحسين، في حين تشير كفاءة التعامل مع الأخطاء إلى قدرة المتعلم على الاستجابة السريعة والمحكمة عند حدوث الخطأ، أمّا تحمل مخاطر الأخطاء فيعكس مدى المرونة المعرفية والانفتاح على التجربة والخبرة الجديدة واحتمالية الوقوع في الخطأ بوصفها جزءاً من عملية التعلّم (Schell & Conte, 2008: مسافة واحدة).

النظرية المفسرة لمناخ الخطأ المتصور:

تتبع من مجالات متعددة مثل علم النفس التربوي، والإدارة، وعلم النفس التنظيمي، وهي تركز على كيف يفهم أو يدرك الأفراد بيئة الأخطاء في مؤسسة أو سياق تعليمي وعملي، وأبرز تلك النظريات التي فسرت هذا المفهوم:

نظرية التقرير الذاتي لديسي وريان (Self-Determination Theory – SDT, 1985):

هي إحدى النظريات الرائدة في علم النفس التحفيزي، وضعها العالمان إدوارد دي سي وريتشارد ريان (1985)، وفقاً لتلك النظرية يمكن أن يتأثر دافع الطلبة ومشاركتهم واندماجهم في التعلم بالطريقة، التي ينظر بها المدرسون والأقران إلى الأخطاء والتعامل معها، فعندما يشعر الطلبة أنّ الأخطاء تقابل بالنقد أو العقاب أو العواقب السلبية، فقد يصبحون أكثر قلقاً وأقل استعداداً؛ لتحمل المخاطر وأقل احتمالاً للاستمرار في المهام الصعبة، ومن ناحية أخرى، عندما ينظر إلى الأخطاء على أنّها فرص

للمنمو والتعلم والتحسين، فمن المرجح أن يتبنى الطلبة عقلية النمو، ويتقبلون التحديات، ويطورون المرونة في مواجهة الصعوبات، إذ يمكن لمناخ الأخطاء المدرك أو المتصور هذا أن يعزز بيئة تعليمية داعمة ومغذية حيث يشعر الطلبة بالأمان عند ارتكاب الأخطاء، والتعلم منها، وتحقيق إمكاناتهم الكاملة في نهاية المطاف، ومناخ الخطأ هو مصطلح ظهر لاحقاً ضمن تطبيقات نظرية دي سي وريان، خاصة في البيئات التعليمية والتدريبية، يشير إلى الطريقة التي تفهم وتعامل بها الأخطاء داخل بيئة معينة كالصف الدراسي أو مكان العمل (Ryan & Connell, 1989: 744-761).

إذا تبنى المعلم مناخاً يدعم الأخطاء، فسيشعر الطلاب بمزيد من الأمان النفسي وسيكونون أكثر ميلاً للتجريب والتعلم الحقيقي، أما إذا ساد مناخ عقابي، فسيؤدي ذلك إلى ضياع فرص التعلم العميق وسيوجه الطلاب إلى الحفظ الآلي أو تجنب المهام الصعبة؛ لذلك نجد مناخ الخطأ هو عامل حاسم في كيفية استجابة الأفراد للتحديات والتعلم ضمن إطار نظرية دي سي وريان، فالبيئة التي تتعامل مع الخطأ كفرصة تعلم تعزز الدافع الداخلي وتحقق تطوراً ذاتياً أكبر، ووفقاً لنظرية التقرير الذاتي فإنه يمكن أن يتأثر دافع الطلبة ومشاركتهم واندماجهم في التعلم بالطريقة التي ينظر بها المدرسون والأقران إلى الأخطاء والتعامل معها، ومن ناحية أخرى عندما ينظر إلى الأخطاء على أنها فرص للنمو والتعلم والتحسين فمن المرجح أن يتبنى الطلبة عقلية النمو، ويتقبلون التحديات ويطورون المرونة في مواجهة الصعوبات، إذ يمكن لمناخ الأخطاء المدرك هذا أن يعزز بيئة تعليمية داعمة ومغذية حيث يشعر الطلبة بالأمان عند ارتكاب الأخطاء والتعلم منها، وتحقيق إمكاناتهم الكاملة في نهاية المطاف، إذن مفهوم مناخ الخطأ يمكن فهمه ضمن تطبيقات النظرية، خصوصاً في السياقات التربوية، حيث تؤثر طريقة التعامل مع الأخطاء في دعم أو إحباط الدافعية الذاتية (Ryan & Frederick, 1997: 565)، حيث يمكن للطلبة الحفاظ على دافعتهم وحيويتهم داخل الصف من خلال تلقي تغذية راجعة إيجابية، ناتجة عن محفزات بناءة تشجعهم على التفاعل مع البيئة المحيطة، مما يساعدهم في التعلم من الأخطاء، ويفترض أن يمتلك الفرد آلية إصرار داخلية تمكنه من تحفيز ذاته من دون الاعتماد الكامل على البيئة الخارجية لاستمرار الدافع التعليمي (Mello, 2016: 28).

كيف ترتبط نظرية دي سي وريان بمناخ الخطأ:

ترتبط وفق إشباع حاجاتها النفسية الأساسية الثلاث:

1. الاستقلالية (Autonomy): مناخ الخطأ ودعم الاستقلالية، عندما يعامل الخطأ ويشجع على تعديله باعتباره فرصة للفهم وليس وسيلة للعقاب، مما يشعر المتعلم بحرية أكبر للتجريب وطرح الأسئلة، وهذا ما يعزز الإحساس بالاستقلالية كونه لا يخشى أن يحكم عليه أو يقيد سلوكه، كلما شعر الطالب بأن الخطأ مسموح ومرحب به كجزء لا يتجزء من عملية التعلم، زادت الدافعية الداخلية لديه وارتفعت جودة مشاركته.

٢. الكفاءة (Competence): مناخ الخطأ ودعم الكفاءة، يخلق مناخ الخطأ الإيجابي سعه ومساحة؛ لتقديم تغذية راجعة قادرة وبناءة على أن تساعد الطالب على تطوير كفاءته، ما يشعر الطالب أن الخطأ معلومة وليس مؤشراً على ضعف دائم، مما يحمي ثقته بقدراته، وإشباع حاجة الطالب وكفاءته يؤدي إلى رفع الدافعية للإنجاز، وزيادة المثابرة في مواجهة المهام الصعبة (Reeve, 2006).

٣. الارتباط (العلاقات الداعمة) (Relatedness): مناخ الخطأ ودعم الارتباط، حين يكون تعامل المعلم مع خطأ الطالب بأسلوب داعم ومحترم، يشعر الطالب بقبول نفسي وأمان اجتماعي، ويقل القلق المرتبط بالأداء، ويزداد شعوره بالانتماء إلى ما يدور حوله، العلاقات الصفية الداعمة تزيل وتقلل من الخوف والقلق من التقييم السلبي، وعندما يشعر الطالب بالأمان النفسي لا يخشى الوقوع بالخطأ، ولا يتجنب المشاركة ويتفاعل مع التغذية الراجعة، ويقلل الخوف من الفشل وإبعاد الخجل، وفقاً لنظرية التقرير الذاتي، يتأثر دافع الطالب للإنجاز بطبيعة مناخ الخطأ داخل الفصل، فكلما كان المناخ يسمح ويدعم التجريب وكذلك يوفر تغذية راجعة تحترم أخطاء وتلكؤ الطلبة، يزيد من إشباع حاجاتهم النفسية الأساسية (الاستقلالية، الكفاءة، الارتباط)، ومن ثم ترتفع دافعية الطالب الذاتية وتزداد من انخراطهم في مهام التعلم والإنجاز (Ryan & Deci. 2000).
دواعي اعتماد نظرية التقرير الذاتي (١٩٨٥):

١. ارتباط مباشر بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية ومناخ الخطأ؛ لأن طريقة التعامل مع الأخطاء دعم أو عقاب تؤثر في إشباع حاجات الطالب الثلاث: الاستقلالية، الكفاءة، والارتباط بشكل مباشر، وهي تعدّ أساس الدافعية الذاتية في نظرية ديسي وريان.

٢. قدرة النظرية على تفسير تأثير بيئة التعلم في الدافعية الذاتية، وتؤكد أن بيئة المناخ الصفّي الداعم للأخطاء تعزز الدافع الداخلي، وهذا ما يجعلها إطاراً مناسباً لطبيعة وتحليل المناخ الخطأ داخل الفصل.

٣. انسجام النظرية ومبادئ التعلم العميق وتقبل التحدي، كون النظرية لها تفسير كيف يشجع مناخ الخطأ الإيجابي الطلبة على خوض تلك التحدي، والمثابرة، والمرونة، وهي سلوكيات مرتبطة بالدافعية الذاتية والإنجاز.

تم اعتماد نظرية التقرير الذاتي لديسي وريان، كونها توضح كيف يؤثر مناخ الخطأ في إشباع الحاجات الأساسية النفسية للطالب، وتعزيز الدافعية الداخلية، ودعم المشاركة الفاعلة، وتفسير السلوكيات الانفعالية المرتبطة بالأخطاء داخل البيئة الصفية.

المحور الثاني: دراسات سابقة:

بعد أن اطّلع الباحث بعمق على مجموعة الدراسات السابقة المشابهة أو ذات ارتباط مباشر بموضوع البحث، وتتسجم مع متغيراته وأهدافه، وتتلاءم مع طبيعة عينة المجتمع البحثي، اتضح أن

لهذه الدراسات قيمة علمية تسهم في ترصين وإغناء البحث. إذ تعد مراجعة الأدبيات خطوة رصينة ومحورية في العمل البحثي؛ لما ترفده من رؤى منهجية ونتائج تجريبية يمكن الاستفادة منها في بناء الإطار النظري وتوجيه مسار الدراسة الحالية، وبناءً على ذلك، سيعرض الباحث أبرز تلك الدراسات وفق المحاور الآتية، وبأسلوب يبرز أوجه الاتفاق والاختلاف ويسلط الضوء على ما تنثريه الدراسة الحالية إلى الحقل المعرفي:

أولاً/ دراسات سابقة تناولت قيمة المهمة:

Daniela, Marios, Andrea & Una,2013	دراسة ١
Individual Values and Academic Performance	عنوان الدراسة والسنة
أوروبا	مكان الدراسة
استكشاف العلاقة بين القيم الفردية والتحصيل الأكاديمي	هدف الدراسة
120 طالب	العينة
مقياس القيم – مؤشرات التحصيل	الأدوات
المنهج الوصفي	المنهج المعتمد
تحليل الارتباط والفروق	الوسائل الإحصائية
القيم المرتبطة بالاجتهاد والمسؤولية ترتبط إيجابياً بالتحصيل	أبرز النتائج

Grasten, 2016	دراسة ٢
Expectancy Beliefs and Task Values in the Context of Physical Activity	عنوان الدراسة والسنة
فنلندا	مكان الدراسة
تحليل معتقدات التوقع وقيم المهمة وعلاقتها بالسلوك الحركي	هدف الدراسة
401 طالب	العينة
مقاييس التوقع وقيم المهمة والسلوك البدني	الأدوات
المنهج التتبعي	المنهج المعتمد
تحليل المسار	الوسائل الإحصائية
قيمة الفائدة سلبية – لا مسارات دالة للسلوك – اتساق متوسط	أبرز النتائج

Taerim et al.2023	دراسة ٣
Achievement Value, Autonomy Support, and Academic Pressure on Academic Engagement	عنوان الدراسة والسنة
كوريا الجنوبية	مكان الدراسة
تحليل أثر قيمة الإنجاز ودعم الاستقلالية والضغط الأكاديمي	هدف الدراسة
906 طالب	العينة
مقاييس قيمة الإنجاز، دعم الاستقلالية، الضغط الأكاديمي	الأدوات
المنهج الاحصائي	المنهج المعتمد
HLM	الوسائل الإحصائية
قيمة الإنجاز أقوى منبئ - دعم الاستقلالية إيجابي - الضغط مثبت عند زيادته	أبرز النتائج

Liu Caixia et al.2025	دراسة ٤
The Effect of Task Value, Cost Perception, and Self-Regulation on Academic Achievement	عنوان الدراسة والسنة
الصين	مكان الدراسة
فحص تأثير قيمة المهمة وإدراك التكلفة والتنظيم الميتمعرفي وأثر التنظيم الميتمعرفي كوسيط	هدف الدراسة
142 طالب	العينة
مقاييس قيمة المهمة وإدراك التكلفة والتنظيم الذاتي	الأدوات
المنهج الاحصائي القياسي	المنهج المعتمد
MANOVA والانحدار الهيكلي والتحليل الوسيط	الوسائل الإحصائية
قيمة المهمة إيجابية - التكلفة سلبية - التنظيم الميتمعرفي وسيط كامل	أبرز النتائج

مناقشة الدراسات السابقة لقيمة مهمة الانجاز:

المحور	ما ورد في الدراسات السابقة	ما تقابله في الدراسة الحالية
الأهداف	تناولت الدراسات السابقة فحص تأثير قيمة المهمة وإدراك التكلفة والتنظيم ودور التنظيم الميتمعرفي كوسيط ، تحليل أثر قيمة الإنجاز ودعم الاستقلالية والضغط الأكاديمي ، استكشاف العلاقة بين القيم الفردية والتحصيل الأكاديمي ، تحليل معتقدات التوقع وقيم المهمة وعلاقتها بالسلوك الحركي	تهدف الدراسة الحالية إلى فحص قيمة مهمة الإنجاز وعلاقتها بمهارات التعلم ومناخ الخطأ لدى طلبة جامعة واسط.
العينات	استخدمت عينات تراوحت بين 906-120 طالباً في الصين، كوريا، أوروبا، فنلندا.	أما عينة الدراسة الحالية فقد بلغ عددها (١٥٣٦٤) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية.

المرحلة الدراسية	شملت الدراسات السابقة طلبة مدارس وجامعات حسب كل دراسة.	تركز الدراسة الحالية على طلبة الجامعة حصراً.
مكان الدراسة	الصين – كوريا الجنوبية – أوروبا – فنلندا.	اما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق جامعة واسط.
منهجية الدراسة	اعتمدت الدراسات السابقة مناهج وصفية، وطولية، مع نمذجة خطية وتحليل مسار.	تعتمد الدراسة الحالية المنهج الارتباطي الوصفي.
الأدوات	مقاييس لقيمة المهمة، إدراك التكلفة، دعم الاستقلالية، القيم، التوقعات والسلوك.	الدراسة الحالية قام الباحث باعتماد مقياس (Accles & Wigfield,1983)
النتائج	اتفقت النتائج على أهمية قيمة المهمة وتأثيرها الإيجابي، مع اختلاف قوة التكلفة والضغط.	تتوقع الدراسة الحالية وجود علاقة دالة بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم ومناخ الخط المتصور، فسوف تعرض بشكل مفصل ضمن الفصل الرابع من الدراسة الحالية.

ثانياً/ دراسات سابقة تناولت مهارات التعلم:

الدراسة ١	دراسة أنثوني وكوين (٢٠٠٠)
عنوان الدراسة	مهارات التعلم وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة
مكان الدراسة	جامعة إيسترن – الولايات المتحدة
هدف الدراسة	التعرف على مهارات الاستذكار المفضلة وعلاقتها بقلق الاختبار
عينة الدراسة	١٣٣ طالباً وطالبة
الأدوات	مقاييس مهارات الاستذكار وقلق الاختبار
المنهج المعتمد	منهج وصفي ارتباطي
الوسائل الإحصائية	تحليل الارتباط والفروق
أبرز النتائج	علاقة بين ضعف المهارات وقلق الاختبار وفروق بين الذكور والإناث

الدراسة ٢	دراسة الطيب (٢٠٠٤)
عنوان الدراسة	أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلم ودافعية الإنجاز
مكان الدراسة	جامعة جنوب الوادي – مصر
هدف الدراسة	معرفة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز
عينة	١٧٤ ذكوراً و ١٧٦ أنثى (٣٥٠) طالباً

الدراسة	
الأدوات	قائمة أساليب التفكير، مقياس مهارات التعلم، مقياس دافعية الإنجاز، مقياس المستوى الاجتماعي
المنهج المعتمد	المنهج الوصفي
الوسائل الإحصائية	تحليل الارتباط
أبرز النتائج	وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم وعدم وجود علاقة مع دافعية الإنجاز

الدراسة ٣	دراسة إقبال وآخرون (٢٠١٠)
عنوان الدراسة	استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى طلبة الجامعة
مكان الدراسة	جامعة بنجاب – باكستان
هدف الدراسة	الكشف عن استراتيجيات التعلم والاستذكار المستعملة لدى الطلبة
عينة الدراسة	٤٤٠ طالباً من تسع تخصصات
الأدوات	قائمة استراتيجيات التعلم والاستذكار (Weinstein & Palmer, 2002)
المنهج المعتمد	المنهج الوصفي التشخيصي
الوسائل الإحصائية	اختبارات الفروق الإحصائية
أبرز النتائج	وجود فروق بين التخصصات لدى الطلبة

مناقشة الدراسات السابقة لمهارات التعلم مع الدراسة الحالية

المحور	ما ورد في الدراسات السابقة	ما يقابله في الدراسة الحالية
الأهداف	ركزت الدراسات السابقة على تحليل مهارات التعلم بوصفها عمليات معرفية وما وراء معرفية، وأثرها في تنظيم التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي	تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى مهارات التعلم لدى طلبة جامعة واسط وتحليل علاقتها بقيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور
العينات	تراوحت العينات في الدراسات السابقة بين	اعتمدت الدراسة الحالية على عينة

من طلبة جامعة واسط للعام الدراسي 2024/2025	طلبة المدارس والجامعات، وبأعداد مختلفة وفق طبيعة كل دراسة	
تتبع عينة الدراسة الحالية إلى المرحلة الجامعية حصراً	تناولت معظم الدراسات عينات من التعليم الثانوي أو الجامعي بحسب أهدافها	المرحلة الدراسية
تجرى الدراسة الحالية في العراق جامعة واسط	أجريت الدراسات السابقة في بيئات تعليمية متعددة (عربية وأجنبية)، مع اختلاف السياقات الثقافية والتعليمية	مكان الدراسة
تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل العلاقات بين المتغيرات الثلاثة	استخدمت الدراسات السابقة مناهج وصفية، تجريبية، أو ارتباطية لفحص مهارات التعلم وعلاقتها بمتغيرات مختلفة	منهجية الدراسة
تعتمد الدراسة الحالية مقياس الطيب ٢٠٠٤ لقياس مهارات التعلم بعد تكييفه لطبيعة الدراسة	استخدمت الدراسات السابقة مقاييس متعددة لقياس مهارات مهارات التعلم، مثل مقاييس التنظيم الذاتي والمهارات المعرفية وما وراء المعرفة	الأدوات
تتوقع الدراسة الحالية التوصل إلى دلالات مشابهة، مع تحليل ارتباط مهارات التعلم بقيمة مهمة الإنجاز المتصور لدى الطلبة ومناخ الخطأ	أكدت معظم الدراسات السابقة وجود علاقة إيجابية بين مهارات التعلم والتحصيل الأكاديمي وأثر هذه المهارات في تحسين الأداء وتنظيم عملية التعلم	النتائج

الدراسات التي تعاملت مع الأخطاء كفرص للتعلم:

وقد أشارت نتائج دراسات حديثة إلى أنّ أسلوب المعلم في التعامل مع أخطاء الطلبة يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على دوافعهم وسلوكهم التعليمي، حيث إن توفير مناخ يشجع على تقبل الخطأ والتعلم منه، ويدعم استقلالية الطلبة ويشجعهم على خوض التحديات والمثابرة في المهام الصعبة (Ryan & Deci, 2000)، ومن العوامل الأخرى المرتبطة بالدافعية، والتي تتكامل مع مناخ الخطأ المتصور هي قيمة مهمة الإنجاز (Achievement Task Value)، التي تشير إلى إدراك الطالب لأهمية وجدوى المهمة التعليمية، سواء من حيث ارتباطها بأهدافه الشخصية أو فائدتها المستقبلية، فعندما يدرك الطالب أن المهمة ذات قيمة وأهمية، فإنه يصبح أكثر استعداداً للانخراط في التعلم، خصوصاً إذا كان المناخ التعليمي يسمح بارتكاب الأخطاء والتعلم منها، ووفقاً لأبحاث متعددة، فإن التكامل بين إدراك القيمة الشخصية للمهام ومناخ تعليمي داعم للأخطاء يعزز من الدافعية التلقائية (Autonomous Motivation)، ويؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي، والمثابرة وبالتالي، فإن التفاعل بين مناخ الخطأ المتصور وقيمة مهمة الإنجاز يمكن أن يشكل إطاراً قوياً لفهم الفروق الفردية في دافعية الطلبة

وانخراطهم في التعلم، مما يؤكد أهمية تبني ممارسات تعليمية تشجع على التجريب والتعلم من الأخطاء، مع تعزيز وعي الطلبة بقيمة ما يتعلمونه (Vansteenkiste et al, 2004).
ثالثاً/ دراسات سابقة تناولت مناخ الخطأ المتصور:

Kreutzmann et al. 2014	الدراسة ١
مناخ الخطأ المتصور واستجابات الطلبة تجاه الأخطاء عبر المواد الدراسية المختلفة	عنوان الدراسة
مدارس ثانوية في ألمانيا والنمسا	مكان الدراسة
هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مناخ الخطأ المتصور في الصف الدراسي في تطور استجابات الطلبة تجاه الأخطاء عبر مرحلتين (الخامس والسادس الثانوي)	هدف الدراسة
(٩٣٧) طالباً من الصفوف الخامس إلى السابع موزعين على (٤٨) فصلاً دراسياً	عينة الدراسة
استبانات مناخ الخطأ المتصور، ومقاييس استجابات الطلبة الانفعالية والمعرفية تجاه الأخطاء	الأدوات
المنهج الوصفي الارتباطي (المقطعي)	المنهج المعتمد
تحليل المتوسطات الحسابية، معاملات الارتباط، وتحليل الفروق بين المواد الدراسية	الوسائل الإحصائية
أظهرت الدراسة وجود فروق بسيطة في مناخ الخطأ بين المواد الدراسية، وكانت المواد اللغوية أكثر إيجابية، كما وجدت ارتباطات متوسطة بين مقاييس مناخ الخطأ عبر المواد، وتبين أن العلاقة بين مناخ الخطأ واستجابات الطلبة كانت متشابهة في جميع المواد، مع وجود علاقة إيجابية قوية بين مناخ الخطأ الداعم وشعور الطلبة بالكفاءة والاستمتاع والمثابرة وتحسن التحصيل الأكاديمي.	أبرز النتائج

Grassinger et al. 2018	الدراسة 2
أثر مناخ الخطأ الإيجابي في تعزيز التعلم من الأخطاء	عنوان الدراسة
بيئات تعليمية صفية في مدارس ألمانيا الثانوية	مكان الدراسة
هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر مناخ الخطأ الإيجابي في تعزيز عمليات التعلم من الأخطاء في السياق الهدف التربوي	هدف الدراسة
2000 طالب وطالبة	عينة الدراسة
مقاييس مناخ الخطأ الصفي، ومقاييس الاستجابات الانفعالية والتنظيم الذاتي والأنشطة ما فوق المعرفية	الأدوات
المنهج الوصفي	المنهج المعتمد
معاملات الارتباط، وتحليل العلاقات بين المتغيرات	الوسائل

الإحصائية	أبرز النتائج
أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مناخ الخطأ الإيجابي والاستجابات الانفعالية الإيجابية والدافعية الذاتية والتنظيم الذاتي والأنشطة ما فوق المعرفية، مما انعكس في تحسن الأداء الأكاديمي وزيادة الانخراط في التعلم النشط	

الدراسة ٣	Sunsini et al. 2022
عنوان الدراسة	معالجة الأخطاء الصفية وبناء مناخ خطأ إيجابي
مكان الدراسة	بيئات تعليمية صفية في مدارس (النظامية الاعدادية) في إيطاليا
هدف الدراسة	هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تعامل المعلمين مع أخطاء الطلبة داخل الصف الدراسي، وأثر ذلك في بناء مناخ خطأ إيجابي يدعم التعلم الفعال ويعزز الدافعية والمشاركة الأكاديمية
عينة الدراسة	563 طالباً وطالبة في المدارس المتوسطة والاعدادية
الأدوات	استبانات لقياس تصورات الطلبة حول مناخ الخطأ الصفّي، وملاحظات صفية لأساليب تعامل المعلمين مع أخطاء الطلبة
المنهج المعتمد	المنهج الوصفي الارتباطي
الوسائل الإحصائية	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل العلاقات الارتباطية
أبرز النتائج	توصلت الدراسة إلى أن التفاعل الإيجابي للمعلم مع أخطاء الطلبة، مثل التشجيع والتغذية الراجعة البناءة، يسهم في بناء مناخ خطأ إيجابي يعزز الثقة والجرأة الأكاديمية والمشاركة الصفية، في حين يؤدي التفاعل السلبي إلى خلق جو من الخوف والتردد، وأكدت أنّ النظر إلى الخطأ بوصفه فرصة تعليمية يسهم في بناء بيئة صفية آمنة ومحفزة تدعم الدافعية والأداء الأكاديمي

الدراسة ٤	Dresel et al. 2024
عنوان الدراسة	التعلم من الأخطاء في فصول الرياضيات: تطور على مدى عامين في ضوء مناخ الخطأ المتصور
مكان الدراسة	مدارس نظامية في ألمانيا
هدف الدراسة	هدفت الدراسة إلى تحليل الفروقات في بيئة التعلم بين المواد الدراسية المختلفة، وفحص العلاقة بين مناخ الخطأ واستجابات الطلبة الفردية اتجاه

الأخطاء	
عينة الدراسة	(١٦٤١) طالباً موزعين على (٦٩) فصلاً دراسياً
الأدوات	استبانات مناخ الخطأ المتصور، ومقاييس استجابات الطلبة تجاه الأخطاء
المنهج المعتمد	المنهج الوصفي
الوسائل الإحصائية	التحليل الطولي للبيانات، المتوسطات الحسابية، وتحليل الفروق بين الفصول الدراسية
أبرز النتائج	أظهرت النتائج وجود انخفاض متوسط في استجابات الطلبة التكيفية تجاه الأخطاء مع مرور الوقت، إلا أنّ هذا الانخفاض كان أقل وضوحاً في الفصول التي ساد فيها مناخ خطأ إيجابي يشجع على تقبل الأخطاء والنظر إليها كفرص للتعلم

مناقشة الدراسات السابقة لمناخ الخطأ المتصور مع الدراسة الحالية

المحور	ما ورد في الدراسات السابقة	ما يقابله في الدراسة الحالية
الأهداف	هدفت الدراسات السابقة إلى الكشف عن دور مناخ الخطأ الصفّي في تعزيز التعلم، وتحليل استجابات الطلبة تجاه الأخطاء، وبيان أثر التفاعل الإيجابي للمعلم في تنمية الدافعية والتحصيل الأكاديمي.	تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مناخ الخطأ المتصور وقيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم لدى طلبة الجامعة.
العينات	تراوحت أحجام العينات في الدراسات السابقة بين (٥٦٣-٢٠٠٠) طالب وطالبة موزعين على فصول دراسية متعددة.	اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة واسط للعام الدراسي 2024/2025
المرحلة الدراسية	ركزت الدراسات السابقة على المرحلتين المتوسطة والإعدادية (والثانوية).	تنتمي عينة الدراسة الحالية إلى المرحلة الجامعية حصراً
مكان الدراسة	أجريت الدراسات السابقة في بيئات تعليمية أوروبية، ولا سيما إيطاليا، ألمانيا، والنمسا.	تجرى الدراسة الحالية في العراق جامعة واسط
منهجية الدراسة	اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الوصفي الارتباطي، مع استعمال المنهج الطولي في بعض الدراسات.	تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل العلاقات بين المتغيرات الثلاثة
الأدوات	استعملت الدراسات السابقة استبانات مناخ الخطأ المتصور، ومقاييس استجابات الطلبة الانفعالية والمعرفية والتنظيم الذاتي، وأحياناً الملاحظات الصفية.	تعتمد الدراسة الحالية مقياس مناخ الخطأ المتصور ستيور (٢٠١٣)
النتائج	توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إيجابية بين مناخ الخطأ الإيجابي والدافعية، والتنظيم الذاتي، والاستجابات التكيفية، والتحصيل الأكاديمي، في حين ارتبط مناخ الخطأ السلبي بالخوف والتجنب وضعف المشاركة.	تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من هذه العلاقات في البيئة الجامعية، وبيان أثر مناخ الخطأ المتصور في تعزيز قيمة المهمة وتنمية مهارات التعلم.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في اهتمامها بمناخ الخطأ المتصور، وتختلف عنها في المراحل الدراسية ومكان التطبيق والمتغيرات المصاحبة، ممّا يمنحها بعداً علمياً وتطبيقياً جديداً.

مدى إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة

١- أسهمت الدراسات السابقة في بلورة مشكلة البحث الحالي وتحديد أهميتها العلمية والتربوية، فضلاً عن تبيان طبيعة متغيراته وأبعادها المختلفة.

٢- مكن الباحث الاطلاع على أهداف الدراسات السابقة من الصياغة الواضحة والمحددة للأهداف، والتي تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وتتسجم مع توجهاتها البحثية.

٣- أفاد الدراسات السابقة الباحث في اختيار الأسلوب المناسب والعلمي لعرض المادة وتنظيمها، والإحاطة بالجوانب المختلفة للموضوع، بما أسهم في تجنب وقوع الباحث في الأخطاء المنهجية في أثناء إعداد البحث الحالي.

٤- في ضوء مراجعة العينات وإحجامها المستعملة في الدراسات السابقة، تم تحديد الحجم الملائم للعينات الذي ما يحقق متطلبات الدقة والتمثيل الإحصائي في البحث الحالي.

٥- الدراسات السابقة أسهمت في تحديد الوسائل والأساليب الإحصائية المناسبة، وما تم توظيفها في تحليل بيانات الدراسة الحالية.

٦- أفاد نتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج البحث الحالي ، من خلال المقارنة والتحليل في ضوء ما توصلت إليه تلك الدراسات.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

❖ منهج البحث

❖ مجتمع البحث

❖ عينة البحث

❖ أدوات البحث

❖ الوسائل الإحصائية

يتناول هذا الفصل المنهجية المعتمدة في البحث، ويتضمن تحديد المنهج المستعمل، ووصف المجتمع الأصلي للدراسة، والاسلوب الذي تم اعتماده في اختيار وتحديد حجم العينة ممثلة منه، فضلاً عن الإجراءات التي اتبعت في بناء أو اعتماد أدوات البحث الخاصة بقياس المتغيرات الثلاثة (قيمة مهمة الانجاز، مهارات التعلم، مناخ الخطأ المتصور) لدى طلبة الجامعة، كما يعرض هذا الفصل الخصائص السيكمترية للمقاييس المستعملة، بما يشمل طرائق التحقق من الصدق والثبات للعينة قيد الدراسة، يتناول الفصل أيضاً خطوات تطبيق الأدوات البحثية، والأساليب الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات، بما في ذلك طرائق المعالجة الإحصائية المناسبة لطبيعة المتغيرات، وتحليل العلاقات فيما بينها، وبهذا، يوفر الفصل إطاراً منهجياً دقيقاً يساعد في فهم كيفية إجراء البحث وتحليل نتائجه، كما يأتي تفصيل ذلك في المحاور الآتية:
أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث الحالي، والذي يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة: قيمة مهمة الانجاز، ومهارات التعلم، ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة، ويتطلب هذا المنهج جمع البيانات الكمية والنوعية حول المتغيرات قيد الدراسة، وتحليلها إحصائياً من أجل وصفها وصفاً دقيقاً واستخلاص العلاقات الارتباطية فيما بينها، وكونه من المناهج الشائعة يستعمل في ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية، إذ يستخدم في دراسة الظواهر التربوية والنفسية كما هي في الواقع، وتحليلها للكشف عن خصائصها وأبعادها والعوامل المؤثرة فيها (عليان وغنيم، ٢٠٠٠: ٤٣).

ويعتمد هذا المنهج على جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، بما يسهم في تقييمها والكشف عن طبيعة العلاقات بين عناصرها المختلفة، كما يعد هذا المنهج أداة فعالة في التنبؤ بمستقبل الظاهرة استناداً إلى المعطيات المتوفرة (دشلي، ٢٠١٦: ٦١).
ثانياً: مجتمع البحث:

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد أو الوحدات التي تنتمي إلى فئة معينة، وتشكل الإطار الذي تتناوله مشكلة الدراسة، والذي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج بحثه عليه (عباس وآخرون، ٢٠٠٧: ١٧). ويمثل هذا المجتمع المصدر الأساسي الذي تستمد منه عينة الدراسة، بهدف جمع البيانات وتحليلها بما ينسجم مع أهداف البحث وتسؤولاته.

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة واسط للدراسة الصباحية والموزعين على (١٥) كلية من الاختصاصات (العلمية/ الإنسانية) بمجموع (١٥٣٦٤) * طالباً وطالبة ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، بواقع (٥٩٤١) طالباً وطالبة من ذوي التخصصات الإنسانية بنسبة (٣٩%) من المجتمع الكلي للجامعة، مقسمين إلى (٢٤٨٩) طالباً بنسبة (٤٢%)، و(٣٤٥٢) طالبة بنسبة (٥٨%) من المجتمع الكلي لطلبة التخصصات الإنسانية، كما بلغ عدد الطلبة في التخصصات العلمية

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

(٩٤٢٣) طالباً وطالبةً بنسبة (٦١%) من المجتمع الكلي مقسمين أيضاً إلى (٤٤٩٧) طالباً بنسبة (٤٨%)، و(٤٩٢٦) طالبةً بنسبة (٥٢%) من المجتمع الكلي للطلبة في التخصصات العلمية. والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)
أفراد مجتمع البحث موزعين وفق الكلية والجنس والتخصص

ت	التخصص	الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
١	الإنسانية	التربية للعلوم الإنسانية	١٥٨٠	١٩٤٥	٣٥٢٥
٢		القانون	٣٤١	٤٦٥	٨٠٦
٣		الآداب	٢٤٥	٣٥٨	٦٠٣
٤		التربية الأساسية	٣٢٣	٦٨٤	١٠٠٧
	مجموع طلبة التخصص الإنساني		٢٤٨٩	٣٤٥٢	٥٩٤١
١	العلمية	التربية للعلوم الصرفة	٥٣٧	٨٠١	١٣٣٨
٢		علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات	٢٣٢	٢٤٣	٤٧٥
٣		الزراعة	١٠٧	١٥٦	٢٦٣
٤		الطب	٤٥٠	٨٣٦	١٢٨٦
٥		العلوم	٣٩٧	٦٤٧	١٠٤٤
٦		الطب البيطري	٥٨	٩٢	١٥٠
٧		التربية البدنية وعلوم الرياضة	٥٠٠	١٥٣	٦٥٣
٨		الفنون الجميلة	١٤٢	٤٣٩	٥٨١
٩		الهندسة	٨٧٢	٢٦٢	١١٣٤
١٠		طب الأسنان	١٤٧	٣٩٩	٥٤٦
١١		الإدارة والاقتصاد	١٠٥٥	٨٩٨	١٩٥٣
	مجموع طلبة التخصص العلمي		٤٤٩٧	٤٩٢٦	٩٤٢٣
	المجموع الكلي		٦٩٨٦	٨٣٧٨	١٥٣٦٤

^١ حسب كتاب رئاسة جامعة واسط قسم التخطيط والمتابعة المرقم (302) في (2025/2/25) ملحق (١)

ثالثاً: عينة البحث:

تمثل عينة البحث مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة وتحمل جميع خصائصه، يتم اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استعمال تلك النتائج، وتعميمها على جميع مجتمع الدراسة الأصلي (المحمودي، ٢٠١٩: ١٦٠).

ضرورة مراعاة مجموعة عوامل في مسألة تحديد حجم العينة، وهذه العوامل هي:

١. مستوى الدقة والثقة بالنتائج التي يسعى الباحث الى تحقيقها.

٢. درجة التعميم التي ينشدها الباحث من نتائج بحثه.

٣. مدى التجانس أو التباين في خصائص مجتمع الدراسة الأصلي.

٤. حجم مجتمع الدراسة الأصلي (دويدري، ٢٠٠٠: ٣٠٧ - ٣٠٨).

لذا قام الباحث بمراعاة جميع تلك العوامل عن طريق اتباع معايير خاصة في تحديد حجم العينة، فقد أكد كوزبي (Cozby, 2001) عن طريق تصميمه لجدول يوضح فيه حجم العينة عند مستوى ثقة (٩٥%)، عندما يكون حجم المجتمع (١٠٠) ألف فما فوق تكون حجم العينة (٣٨٤) (الضامن، ٢٠٠٧، ١٦٥)، وحدد أوما سيكاران (Uma Sekaran, 1992) حجم العينة بـ (٣٧٥) عندما يكون حجم المجتمع يبلغ (١٥٠٠٠)، وأن حجم العينة الذي يتراوح بين (٣٠ - ٥٠٠) يعد ملائماً لمعظم أنواع الأبحاث (عبيدات وآخرون، ١٩٩٩، ٩٩ - ١٠٠). وكذلك أكد كريستنسن (Christensen, 1997) أنه عندما يكون حجم المجتمع أكثر من (١٠٠٠٠) تكون حجم العينة (٤٠٠) (أبو علام، ٢٠٠٦، ١٦٢).

لذا قام الباحث في تحديد حجم عينة التحليل الاحصائي بـ (٤٠٠) طالب وطالبة ومن كلا التخصصين بواقع (٢٤٥) طالب وطالبة من ذوي التخصص العلمي، و (١٥٥) طالباً وطالبة من ذوي التخصص الإنساني وكما هو موضح في جدول (٢):

جدول (٢)

عينة التحليل الاحصائي موزعة حسب الجنس والتخصص وبالنسب المئوية

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

ت	التخصص	الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
١	الإنساني	التربية للعلوم الإنسانية	٤٣	٤٥	٨٨
٢		القانون	١٢	١٢	٢٤
٣		الأدب	٨	٩	١٧
٤		التربية الأساسية	١٢	١٤	٢٦
	مجموع التخصص الإنساني				
			٧٥	٨٠	١٥٥
١	العلمي	التربية للعلوم الصرفة	١٣	٢١	٣٤
٢		علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات	٦	٦	١٢
٣		الزراعة	٣	٧	١٠
٤		الطب	١٢	٢٢	٣٤
٥		العلوم	١٠	١٧	٢٧
٦		الطب البيطري	٢	٤	٦
٧		التربية البدنية وعلوم الرياضة	١٢	٩	٢١
٨		الفنون الجميلة	٤	١١	١٥
٩		الهندسة	١٦	١٢	٢٨
١٠		طب الأسنان	٤	١٠	١٤
١١		الإدارة والاقتصاد	٢١	٢٣	٤٤
	مجموع التخصص العلمي				
			١٠٣	١٤٢	٢٤٥
	المجموع الكلي				
			١٧٨	٢٢٢	٤٠٠

كما اعتمد الباحث معادلة ستيفن ثامبسون (Thompson, 2012) في تحديد حجم عينة البحث الأساسية والمختارة بالأسلوب العشوائي الطبقي المتناسب والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، بواقع (١٥٥) طالباً وطالبة من التخصصات الإنسانية بنسبة (٣٩%) من المجتمع الكلي مقسمين إلى (٧٥) طالب بنسبة (٤٨%)، و(٨٠) طالبة بنسبة (٥٢%) من المجتمع الكلي للطلبة ذات التخصصات الإنسانية. و(٢٤٥) طالب وطالبة بنسبة (٦١%) من المجتمع الكلي مقسمين إلى (١٠٣) طالب بنسبة (٤٢%)، و(١٤٢) طالبة بنسبة (٥٨%) من المجتمع الكلي للطلبة ذات التخصصات العلمية وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

عينة البحث موزعة حسب متغيري الجنس والتخصص بالنسب المئوية

النسبة	العدد	الجنس	التخصص
--------	-------	-------	--------

%٤٨	٧٥	ذكور	الإنسانيّ
%٥٢	٨٠	إناث	
%١٠٠	١٥٥	المجموع	
%٤٢	١٠٣	ذكور	العلميّ
%٥٨	١٤٢	إناث	
%١٠٠	٢٤٥	المجموع	
	٤٠٠	العدد الكلّيّ	

رابعاً: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي لابد من توافر أدوات بحث تساعد الباحث على جمع البيانات من عينة البحث؛ لذا حرص الباحث على توفير ثلاث أدوات بحث تتسم بالحدثة لمتغيرات البحث (قيمة مهمة الانجاز، مهارات التعلم، مناخ الخطأ المتصور) تساعد في جمع البيانات، وهي كما يأتي:
أولاً: قيمة مهمة الانجاز:

بعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة لم يجد الباحث مقياساً يتناسب وأفراد عينة البحث، الامر الذي دفع الباحث الى اعتماد المقياس الاجنبي لمتغير قيمة مهمة الانجاز وتكييفه بما يتلاءم او يتناسب البيئة العراقية وافراد العينة ويحقق أهداف البحث، وقد اعتمد الباحث المنهجية العلمية التي تحقق خصائص سيكومترية جيدة، وهي كما يأتي:

تحديد المفهوم:

اعتمد الباحث على مقياس إيكلس وويجفلد (Accles & Wigfield, 1983) والذي عرف قيمة مهمة الانجاز: مدركات الطلبة حول أهمية المادة العلمية والفائدة، التي يمكن أن تعود عليهم في الوقت الحالي أو في المستقبل جراء دراستهم وإدراكهم، انها تستحق ما سوف يبذلونه من وقت وجهد في تعلمها، حيث انها تمثل قيمة إدراك المهمة وقيمة المهمة وقيمة الفائدة، وقيمة التكلفة المدركة (Accles at el, 1983).

تحديد مجالات قيمة مهمة الانجاز:

حدد (Accles at el, 1983) اربعة مجالات لقيمة مهمة الانجاز هي:

١- إدراك المهمة: على أنها الأداء الجيد للمهمة المقدمة للفرد (Wigfield&Cambria, 2010)، ويضيفا (Schunk&Dibendetto, 2016) أن قيمة إدراك المهمة تعبر عن اهمية وصول المتعلم

لقيمة المهمة، (٦) فقرات.

٢- قِيَمَةُ المهمة: تعني المتعة التي يحصل عليها الفرد مقابل أداء المهمة ، كذلك تحدث تلك المتعة عندما يشعر الافراد بقيمة المهمة وينغمسون فيها بعمق مما يمكنهم من الاستمرار فيها ولمدّة زمنية طويلة (Wigfield&Cambria, 2010) (٦) فقرات.

٣- فائدة المهمة: هي مدى ملائمة المهمة لخطط الفرد المستقبلية (Wigfield&Cambria, 2010) ، كما يرى (Chow et al, 2012) أن قِيَمَةُ فائدة المهمة هي الفائدة المحسوسة للمهمة، والتي تمكن الفرد من الحصول ونيل المكافآت أو تحقيق أهداف طويلة الأمد أو متوسطة (٦) فقرات .

٤- تكلفة المهمة: تعني ما الذي يحتم على الفرد للقيام به لأجل أداء المهمة فضلاً عن حجم الجهد الذي يبذله من أجل اتمام المهمة المكلفة والمدرّكة (Wigfield&Cambria, 2010) ، كما يضيف (Chow et al, 2012) أنّ قِيَمَةَ تكلفة المهمة المدرّكة تشير الى ما يعتقد الأفراد يجب عليهم إتمام المهمة والمتمثلة بالوقت والجهد والدعم النفسي، وما ترتبط بالجانب الايجابي لأي مهمة او ادراك الطالب للصعوبات او التضحيات المرتبطة بأداء المهمة، مثل الوقت، الجهد، او القلق من الفشل الذي يقلل من قِيَمَةَ الانجاز (٧) فقرات.

صياغة الفقرات:

بعد أن قام الباحث بتحديد المفهوم والمجالات المتضمنة في المفهوم قام الباحث باتباع مجموعة من الاعتبارات عند اعتماده مقياس قيمة مهمة الانجاز وترجمته وتكييفه بما يتلاءم مع البيئة والعينة وهي كما يأتي:

- ١- أن تكون الفقرات واضحةً ومحددة.
- ٢- أن تصاغ الفقرات بشكل يسهل على الباحث تكميم إجابتها.
- ٣- الابتعاد عن الفقرات المزدوجة التي تتضمن مطلبين في آن واحد.
- ٤- أن تكون لغة الفقرات مفهومة وتتماشى مع ثقافة المجيب.
- ٥- يجب أن لا تتضمن الفقرات على وقائع شخصية أو محرّجة .
- ٦- يجب أن لا تصاغ بطريقة توحى بإجابات معينة.
- ٧- ينبغي أن تكون الفقرات محدودة العدد قدر الإمكان، وبالشكل الذي يخدم البحث (الشجري والزهيري، ٢٠٢٢: ٣٦) .

٨- استبعاد أدوات النفي قدر المستطاع؛ تجنباً للإرباك في الإجابة (ثورندايك وهيغن، ١٩٨٩: ٢٠٥).

بتحديد بدائل الاجابة والأوزان:

بعد أن قام الباحث بترجمة فقرات مقياس قِيَمَةُ مهمة الإنجاز، وتكييف فقراته بما يتلاءم مع البيئة والعينة، واعتمد التدرج الخماسي للبدائل تتمثل بـ(تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ

أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ ابدأً)، وبالأوزان (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي، علماً أنّ جميع الفقرات صيغت بالاتجاه الايجابي.

١. صلاحية المقياس وفقراته:

لبيان صلاحية فقرات مقياس قيمة مهمة الإنجاز، قام الباحث بعرض فقرات المقياس ملحق (٣) على عدد من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية وهو مبين في ملحق (١٠) والبالغ عددهم (١٢) محكماً، ومن أجل تقدير مدى صلاحية الفقرات، مع اقتراح التعديلات الملائمة والتعرف على صلاحية بدائل الاستجابة، وتعد هذه الطريقة من الوسائل المعتمدة بهدف الكشف عن مدى تمثيل الفقرات لجوانب المتغير التي من المفترض ان تقيسها (غنيم، ٢٠٠٤: ٨٩). وبعد جمع الاستمارات استخرج الصدق الظاهري للمقياس، وثم قبول الفقرات التي وافق عليها (٨٠%) فاكثر من المحكمين مع اجراء التعديلات لبعض الفقرات ويمكن الاعتماد على موافقة آراء المحكمين بنسبة (٨٠%) في مثل هذا النوع من الصدق (مراد وسليمان، ٢٠٠٥: ٣٥١) وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس قيمة مهمة الانجاز

المجالات	تسلسل الفقرات	عدد المحكمين	عدد الموافقين	النسبة %	عدد غير الموافقين	النسبة %
إدراك المهمة	١،٣،٤،٦	١٢	١٠	٨٣.٣٣%	٢	١٦.٦٧%
	٢،٥	١٢	٧	٥٨.٣٣%	٥	٤١.٦٧%
قيّمة المهمة	١١،١٠،٧،٨،٩ ١٢،	١٢	١٢	١٠٠%	-	-
فائدة المهمة	١٣،١٤ ١٥،١٦،١٧	١٢	١١	٩١.٦٧%	١	٨.٣٣%
	١٨	١٢	٨	٦٦.٦٧%	٤	٣٣.٣٣%
تكلفة المهمة	١٩،٢٠،٢٢ ٢٣،٢٤،٢٥،	١٢	٩	٧٥%	٣	٢٥%
	٢١	١٢	٦	٥٠%	٦	٥٠%

١. تجربة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس قيّمة مهمة الإنجاز:

بعد أن اكمل الباحث مقياس قيّمة مهمة الإنجاز تم عرضه على عينة وضوح التعليمات والبالغ عددها (٤٠) طالباً وطالبةً لكلا الاختصاصين (الانساني والعلمي)، وكما هو موضح في جدول (٥)؛ لبيان مدى وضوح التعليمات والوقت المستغرق للإجابة، فتبين للباحث أنّ جميع فقرات المقياس واضحة

بالنسبة للعينة، مع تسجيل بعض الملاحظات التي تتعلق بطريقة عرض الفقرات في المقياس، وان متوسط الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس (٨) دقيقة.

جدول (٥)

عينة وضوح التعليمات موزعة بالتساوي بحسب الجنس والتخصص

المجموع الكلي	التخصص		الجنس
	علمي	أنساني	
٢٠	١٠	١٠	ذكور
٢٠	١٠	١٠	إناث
٤٠	٢٠	٢٠	المجموع الكلي

٢. معامل تمييز الفقرة: Item Discrimination:

بما أن المقاييس النفسية تستند إلى مبدأ الفروق الفردية في السمة المقاسة؛ لذا ينبغي أن تكون فقراتها قادرة على التمييز بين المفحوصين، وبما أنه لا يمكن التمييز بين كل الأفراد في الظواهر النفسية؛ لذا نلجأ إلى أسلوب المجموعتين الطرفيتين في الدرجة الكلية (Anastasi, 1976: 209)، وقد أكد كيلي (Kelley) على ضرورة الاعتماد على نسبة (٢٧%) من الأفراد في كل من المجموعتين الطرفيتين، واستبعاد نسبة (٤٦%) الوسطى؛ ولكي تكون قيمة معامل التمييز متسقة من عينة إلى أخرى ينبغي عند إجراء هذا التقسيم ألا يقل عدد أفراد عينة تحليل مفردات المقياس عن (١٠٠) في كل من المجموعتين الطرفيتين (علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤)؛ لذلك قام الباحث بتطبيق مقياس قيمة مهمة الانجاز على عينة التحليل الاحصائي المشار إليها في جدول (٢) والبالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة، واتباع الاجراءات الاتية:

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (٤٠٠) استمارة .
٢. ترتيب الاستمارات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة .
٣. تعيين نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (١٠٨) استمارة، وتحديد نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، والبالغ عددها (١٠٨) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الاحصائي (٢١٦) استمارة.

كما تم تطبيق الاختبار التائي (t test) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة

عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (214)، وكانت جميع الفقرات دالة احصائياً، وكما هو موضح في جدول (٦)

جدول (٦)

معامل تمييز فقرات مقياس قيمة مهمة الإنجاز

الدالة	قيمة الاختبار التائي		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	6.073	1.320	3.24	1.219	4.29	1
دالة	1.96	7.883	0.501	2.87	1.119	3.80	2
دالة	1.96	2.226	0.743	3.55	0.900	3.80	3
دالة	1.96	12.290	0.739	3.60	0.619	4.74	4
دالة	1.96	8.814	0.987	2.49	0.645	3.49	5
دالة	1.96	2.827	0.743	3.45	1.183	3.83	6
دالة	1.96	9.053	0.618	3.78	0.940	4.76	7
دالة	1.96	19.583	0.398	1.87	0.880	3.69	8
دالة	1.96	4.319	1.077	3.49	1.167	4.15	9
دالة	1.96	4.203	1.191	3.64	0.799	4.22	10
دالة	1.96	6.925	1.235	1.59	1.248	2.76	11
دالة	1.96	8.629	1.028	3.03	1.260	4.38	12
دالة	1.96	5.385	0.930	2.14	1.208	2.93	13
دالة	1.96	8.688	0.802	2.91	0.855	3.89	14
دالة	1.96	5.539	0.495	3.18	0.684	3.63	15
دالة	1.96	4.767	0.719	3.17	0.790	3.66	16
دالة	1.96	9.038	0.784	3.40	1.191	4.64	17
دالة	1.96	3.721	0.679	3.53	0.887	3.93	18
دالة	1.96	10.284	0.854	2.39	0.803	3.55	19
دالة	1.96	9.508	1.448	2.08	1.364	3.90	20
دالة	1.96	9.840	1.173	2.79	0.829	4.15	21

مصفوفة العلاقات الارتباطية:

١. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وبدرجة المجال التي تنتمي اليه:

يُعد مُعامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة المجال التي تنتمي اليه وعلاقة درجة المجالات مع بعضها مؤشر من مؤشرات صدق الفقرة، ويدل على أنَّ الفقرات متجانسة مع بعضها في قياس السمة المراد قياسها (Naunnally, 1967, P. 261).

لذا قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)؛ لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له، وعلاقتها بدرجة المجال الذي تنتمي اليه، وقد تم مقارنة قيمة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

(0.128) عند مستوى الدلالة (0.01^{**})، وبذلك ظهر ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً، جدول (٧) و(٨) يوضحان ذلك:

جدول (٧)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قيمة مهمة الإنجاز

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.355**	١٩	0.242**	١٣	0.297**	٧	0.297**	١
0.484**	٢٠	0.297**	١٤	0.620**	٨	0.204**	٢
0.453**	٢١	0.456**	١٥	0.648**	٩	0.158**	٣
		0.397**	١٦	0.297**	١٠	0.483**	٤
		0.297**	١٧	0.220**	١١	0.360**	٥
		0.160**	١٨	0.297**	١٢	0.297**	٦

جدول (٨)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه

ت	ادراك المهمة	ت	قيمة المهمة	ت	فائدة المهمة	ت	تكلفة المهمة
١	0.435**	٥	0.497**	١١	0.403**	١٦	0.424**
٢	0.563**	٦	0.263**	١٢	0.303**	١٧	0.180**
٣	0.446**	٧	0.446**	١٣	0.549**	١٨	0.155**
٤	0.380**	٨	0.384**	١٤	0.446**	١٩	0.490**
		٩	0.720**	١٥	0.460**	٢٠	0.585**
		١٠	0.323**			٢١	0.438**

٢. علاقة درجات المجالات مع بعضها وبالدرجة الكلية للمقياس:

لقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)؛ لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات المجالات مع بعضها، وقد تم مقارنة قيمة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (0.128) عند مستوى الدلالة (0.01^{**})، وبذلك ظهر ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً، وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

مصفوفة العلاقات الارتباطية بين المجالات والمجموع الكلي لفقرات مقياس قيمة مهمة الإنجاز

المجالات	قيمة مهمة الإنجاز	ادراك المهمة	المهمة الذاتية	فائدة المهمة	تكلفة المهمة
قيمة مهمة الانجاز	1				

			1	0.196**	إدراك المهمة
		1	0.262**	0.429**	قيّمة المهمة
	1	0.188**	0.187**	0.500**	فائدة المهمة
1		0.295**	0.262**	0.416**	تكلفة المهمة

الخصائص السيكمترية لمقياس قيّمة مهمة الإنجاز:

تتمثل الخصائص السيكمترية بمجموعة من المؤشرات التي تعبر عن إمكانية الثقة في نتائج المقياس واستقرار نتائجه واتساقها، كما أنّها تعبر عن الأسس التي يعتمد عليها في تفسير نتائجه (الاشراف وسلاف، ٢٠١٧: ٣٥).

تشير هذه الخصائص إلى مفهوميّن من المفاهيم الأساسية التي تتعلق بالاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية هما الصدق (Validity) والثبات (Reliability) (علام، ٢٠٠٠: ١٣٠)، وقد يتم حسابهما بعد تطبيق المقياس على عينة ممثلة للمجتمع، وكلما كانت البيانات مناسبة لهذه الخصائص كلما وفرت مؤشرات على جودة المقياس (مراد وسليمان، ٢٠٠٥: ٣٥٠).

أولاً: الصدق (Validity)

يُعدّ الصدق من الخصائص المهمة، التي يجب الاهتمام بها في بناء المقاييس، وأنّ المقياس الصادق هو ذلك المقياس القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع لأجلها (مجيد، ٢٠١٤: ٤٠). وقد تم التحقق من نوعين من الصدق هما:

١. الصدق الظاهري (Face Validity):

يُعنى هذا النوع من الصدق بتقييم المظهر العام للمقياس ومدى ملاءمته السطحية للغرض الذي أعدّ من أجله؛ إذ يتم التحقق منه عبر عرض أداة الدراسة على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين للحكم على مدى تمثيل الفقرات للمفهوم المراد قياسه (ابو الديار، ٢٠١٢: ٣٠) ويمكن سلامة صياغتها اللغوية، ووضوحها، ويُعد هذا الإجراء خطوة أساسية لضمان تقبل المستجيبين للأداة وفهمهم لفقراتها دون غموض، وفي هذه الدراسة، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس الحالي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات وتعديلها وفقاً لملاحظاتهم. ويمكن للباحث أن يحسن من صدق مقياسه عندما يراعي ارتباط المقياس بالبحث وأهدافه والمراجعة للفقرات ووضوحها، والصدق الظاهري يعد مؤشراً أساسياً ويعد تقييم سريع

ويشير الى الدرجة التي يبدو بان المقياس صالح الذي صمم من اجل قياسه ويعتمد على المحكمين وخبرتهم بدون تجريب (Mohajan, 2017: 73).

٢. صدق البناء (Validity Construct):

تؤكد الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي ضرورة تحديد البناء الفكري او السلوك الذي نريد قياسه عن طريق تحليل درجات القياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها لذا يُعد صدق البناء احد انواع الصدق قبولاً كونه يعكس مدى قدرة المقياس على قياس التكوين الفرضي للخاصية او السمة المراد قياسها (هادي، ٢٠١٨: ١٤)، ويعدّ عن صدق البناء بالدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة عن طريق التحقق التجريبي لأن التحقق من الخصائص السيكمترية للفقرات يمكننا من بناء مقياس يتمتع بخصائص قياسية جيدة وزيادة قدرتها على قياس ما وضعت لأجله فلا تقل اهمية الفقرات عن الخصائص القياسية للمقياس نفسه (Holden, 1985: 386-393)؛ لذا فقد تم التحقق من صدق البناء عن طريق المؤشرات الآتية:

أ- القوة التمييزية للفقرات.

ب-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ت-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه.

ث-علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالمجال.

ثانياً: الثبات (Reliability)

يعدّ الثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي، وفي هذا السياق يشير (ميلز وبيتر، ٢٠١٢) اننا لا نمتلك صدقا حقيقيا وثباتا حقيقيا للاختبار النفسي بل نمتلك مؤشرات على الصدق والثبات، وهي مؤشرات تتغير تبعا لطبيعة العينة التي يطبق عليها الاختبار، ويقصد بثبات المقياس أن يعطي المقياس النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على المختبرين أنفسهم في وقت آخر وتبدو قيمة ثبات المقياس في قدرته على الكشف للفروق في الاداء بين الافراد (ميلز وبيتر، ٢٠١٢: ٢٠٦). وان الثبات خاصية اساسية في بناء المقاييس النفسية مع الاخذ بنظر الاعتبار ان كل مقياس صادق ثابت منطقيا، لان المقياس الصادق يميل للثبات والعكس صحيح، فلا يكون المقياس الثابت صادقا، ويمكن القول أن كل اختبار صادق هو ثابت بالضرورة (الامام وآخرون، ١٩٩٠: ١٤٣). وقد تم التحقق من ثبات مقياس قيمة مهمة الإنجاز بطريقتين هما:

١. الاختبار - إعادة الاختبار (Test - Re Test) :

يُعدّ الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار مؤشراً على استقرار النتائج، التي تم الحصول عليها عند تطبيق أداة القياس على نفس مجموعة العينة في أوقات مختلفة، فقد قام الباحث بتطبيق مقياس قيمة مهمة الانجاز على عينة الثبات المشار إليها في جدول رقم (١٠)، والبالغ عددها (٤٠) طالباً وطالبة، وبعد مرور (١٠) عشرة أيام، تمّ تطبيق المقياس على العينة نفسها وتحت الظروف نفسها بالقدر المستطاع، إذ أكدّ الاحصائيون على أنّ المدّة بين التطبيقين يجب أن تكون طويلة بما يكفي؛ ليتذكر المشاركون إجاباتهم على العبارات الواردة في الاستبيان، أي تكون الفواصل الزمنية من أسبوع إلى أسبوعين أو من ١٠ إلى ١٥ يوماً كافية (Surucuu & Maslakci, 2020: 2694).

وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.85)، ويعد هذا الثبات مناسباً إذا ما قورن بالمعيار الذي حدّدته الأدبيات الخاصة بالقياس النفسي، وأذ أشارت إلى أن معامل الثبات ينبغي أن يتراوح ما بين (٠.٧٦ - ٠.٩٠).

جدول (١٠)

عينة الثبات بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار حسب التخصص والجنس

الجنس	التخصص	العدد
ذكور	إنسانيّ	١٠
	علميّ	١٠
إناث	إنساني	١٠
	علميّ	١٠
	المجموع الكلّي	٤٠

٢. الاتساق الداخلي باستعمال معادلة ألفا كرونباخ:

يُعدّ معامل ألفا كرونباخ (a) وسيلة مناسبة لبيان الاتساق الداخلي للمقاييس ذات الموازين المتدرجة وقد يسمى أيضاً بمعامل التجانس، فضلاً عن أنه مؤشر للتكافؤ أي يعطي قيمةً تقديرية جيدة لمعامل التكافؤ (علام، ٢٠٠٠: ١٦٩)، فقد بلغ قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.75) لمقياس قيمة مهمة الانجاز المكون من (٢١) فقرة لعينة التحليل الاحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، وتُشير

هذه النتيجة أنّ الاتساق الداخلي للمقياس قيمة مقبولة وتكفي لأغراض البحث العلمي (Sürücü & Maslakçı, 2020: 2714). وكما هو موضح في جدول (١١).

جدول (١١)

قيم معامل ثبات مقياس قيمة مهمة الإنجاز بطريقتي إعادة الاختبار وألفاكرونباخ

ت	نوع الثبات	قيمة معامل الثبات
١	الاتساق الخارجي	0.85
٢	الاتساق الداخلي	0.75

الخطأ المعياري للمقياس (SEM) standard error of Measurement:

إنّ الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقاييس النفسية تعدّ درجة ملاحظة، وهي تختلف على الاغلب عن درجته الحقيقية لتأثرها بمصادر أخطاء مختلفة منها الأخطاء العشوائية، ومنها الأخطاء المنتظمة، لذا فإنّ التوصل للدرجة الحقيقية للفرد لا بد من تحديد درجة الخطأ وطرحها من الدرجة الملاحظة والمتبقي هو درجة الفرد الحقيقية، إلا أنّ التعرف على درجة الخطأ ليس بالأمر السهل؛ لأن ذلك يتطلب تطبيق المقياس عدّة مرات على الفرد، وهذا امر غير ممكن؛ لذلك يلجأ الباحثون الى تقدير قيمة الخطأ المعياري للمقياس عن طريق ضرب قيمة الانحراف المعياري للدرجات الملاحظة بالجزر التربيعي لمعامل الثبات مطروحاً منه الواحد الصحيح (علام، ٢٠٠٠: ١٧٥).

أنّ الخطأ المعياري للمقياس ومعامل الثبات يتناسبان تناسباً عكسياً أي كلما ارتفعت قيمة الخطأ المعياري انخفضت قيمة معامل الثبات وبالعكس، وأنّ الخطأ المعياري للمقياس يحدد المدى الذي يحتمل أن تقع فيه الدرجة الحقيقية للفرد ويطلق على هذا المدى من الدرجات حدود الثقة (ابو علام، ٢٠٠٦: ٤٧٦).

بلغ الخطأ المعياري لمقياس قيمة مهمة الإنجاز (2.46) عندما كان معامل الثبات (0.85) المحصل بطريقة الاتساق الخارجي (إعادة الاختبار)، وبلغ (3.18) عندما كان معامل الثبات (0.75) المحصل بطريقة الاتساق الداخلي (ألفاكرونباخ)، وبذلك فإنّ الدرجة الحقيقية للمستجيب تساوي درجته على المقياس ($\pm$) الخطأ المعياري .

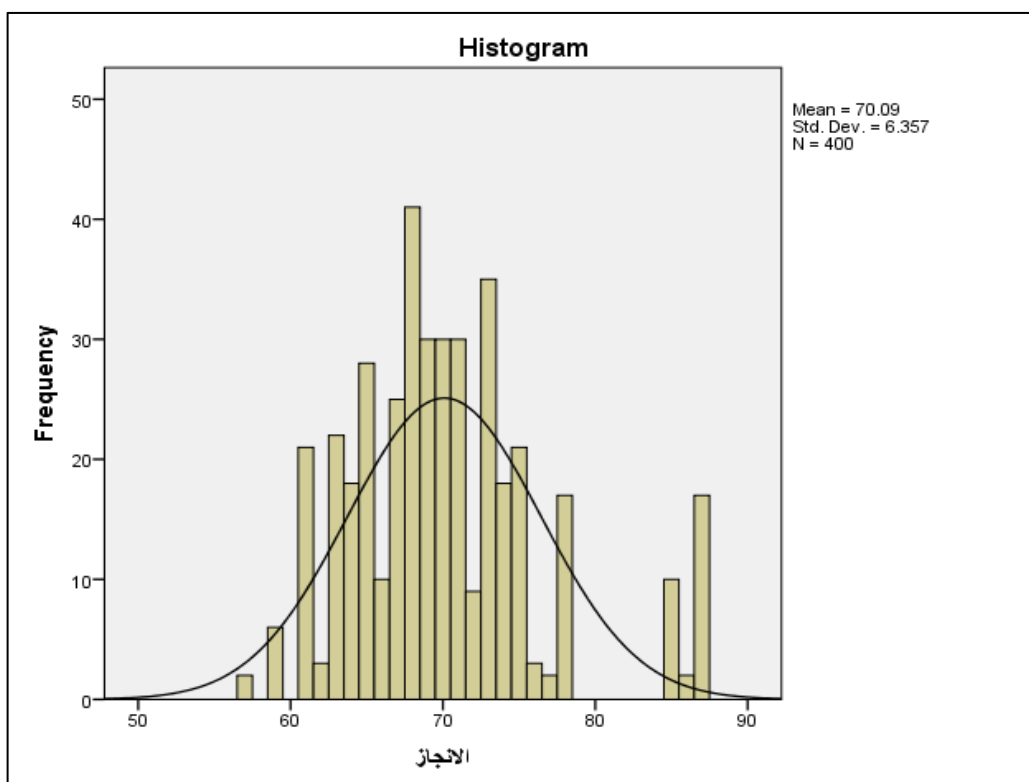
الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس قيمة مهمة الإنجاز لعينة التحليل الاحصائي

قام الباحث باستخراج بعض المؤشرات الإحصائية المتعلقة بخصائص النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومقاييس التوزيع التكراري للعينة؛ لمعرفة توزيع درجات أفراد العينة، وقد أشارت الدرجات الى أنّ التوزيع قريب من التوزيع الاعتدالي، وكما هو مبين في جدول (١٢) وشكل (١).

جدول (١٢)

المؤشرات الاحصائية لمقياس قيمة مهمة الإنجاز

المؤشرات	القيم الاحصائية
المتوسط الحسابي	70.09
الوسيط	69.00
المنوال	68
الانحراف المعياري	6.357
التباين	40.406
الالتواء	0.885
التفلطح	0.901
المدى	30
أدنى درجة	57
أعلى درجة	87



شكل (١) منحنى التوزيع الاعتدالي لبيانات مقياس قيمة مهمة الإنجاز

مقياس قيمة مهمة الإنجاز بصيغته النهائية

أعتمد الباحث مقياس قيمة مهمة الإنجاز بصورته الأصلية، والذي يتكوّن من (٢٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: (إدراك المهمة، قيمة المهمة، فائدة المهمة، وتكلفة المهمة). وبعد إخضاع المقياس لإجراءات التحقق من صلاحيته وملاءمته لطلبة الجامعة، وعرض فقراته على مجموعة من المحكمين، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لفقراته، حُذفت (٤) فقرات؛ لعدم استيفائها المعايير المعتمدة في الدراسة، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (٢١) فقرة موزعة على المجالات الأربعة

نفسها، كما موضح في جدول (٤). وقد استعمل الباحث تدرج خماسي (تتطبق عليّ تماماً، تتطبق عليّ غالباً، تتطبق عليّ أحياناً، تتطبق عليّ نادراً، لا تتطبق عليّ أبداً) بالأوزان (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١)، وبذلك فإن أعلى درجة للمقياس هي (١٠٥)، وأدنى درجة هي (٢١) علماً أن المتوسط الفرضي (٦٣) درجة.

ثانياً: مقياس مهارات التعلّم:

لمقياس مهارات التعلّم أعتمد الباحث على مقياس الطيب (٢٠٠٦)، الذي عرف مهارات التعلّم على أنها: الطرق والأساليب التي يستعملها الطلبة في أثناء تعاملهم مع المعلومات داخل قاعات المحاضرات، سواء خلال عملية التعلّم أو عند استرجاع المعلومات، وتتسم هذه المهارات بالتنظيم، والدقة، والمثابرة في إنجاز المهام الدراسية، كما تشمل القدرة على الإتقان وتنظيم جلسات المذاكرة، وإعداد الملخصات وربط محتويات المادة ببعضها البعض (الطيب، ٢٠٠٦: ١٦٣).

دواعي اعتماد مقياس الطيب:

١- يعد مقياس الطيب من الادوات الرصينة والمحكمة المستخدمة في البيئة التربوية العربية.

٢- يتمتع بصدق وثبات عاليين.

٣- كونه مقياس صاحب الدراسة نفسها.

٤- أعد مقياس الطيب في بيئة تعليمية مشابهة للبيئة التعليمية العراقية.

وفيما يلي خطوات عرض لاعتماد هذا المقياس:

٢. تحديد المفهوم:

عرف الطيب (٢٠٠٦) مهارات التعلّم على أنها: الطرق والأساليب التي يستعملها الطلبة في أثناء تعاملهم مع المعلومات داخل قاعات المحاضرات، سواء خلال عملية التعلّم أو عند استرجاع المعلومات، وتتسم هذه المهارات بالتنظيم، والدقة، والمثابرة في إنجاز المهام الدراسية، كما تشمل القدرة على الإتقان وتنظيم جلسات المذاكرة، وإعداد الملخصات وربط محتويات المادة ببعضها البعض (الطيب، ٢٠٠٦: ١٦٣).

٣. وصف المقياس:

تكون مقياس مهارات التعلّم من (٤٠) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي كما يأتي:

١. مهارة الإتقان في وقات المذاكرة : وتقوم على قدرة المتعلم على الانتباه وتركيز الجهد العقلي في

اثناء التعلّم، وتتكون من (١١) فقرة.

٢. تنظيم اوقات المذاكرة : قدرة المتعلم على تنظيم وتوزيع وقت المذاكرة بحسب أهمية المواد الدراسية في أثناء عملية التعلم, وتتكون من (٧) فقرات.

٣. اعداد الملخصات وتدوين الملاحظات: وتقوم على قدرة المتعلم على تنظيم الكتابة او تلخيص الأفكار والمفاهيم الرئيسة ووضع خط تحتها, وتتكون من (٧) فقرات.

٤. استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات: وتقوم على مراجعة ما تمّ تعلمه, لتأكد من الحفظ والفهم والتطبيق, وتتكون (٥) فقرات.

٥. الربط بين محتويات الدراسة : وتقوم على كتابة ورقة يرتب فيها المعلومات والأفكار كملخص بغرض فهمها وتطبيقها, وتتكون من (٥) فقرات.

٦. المثابرة للحصول على المعرفة: وتقوم على استعمال المراجع والاستعانة بأكثر من مصدر معرفي للحصول على معلومات تساعده على الفهم والاستيعاب, وتتكون من (٥) فقرات.

٤. بدائل الاجابة وأوزانها:

اعتمد الباحث تعليمات (الطيب) في مقياسه الاصلي إذ يطلب من المستجيب أن يختار أحد البدائل الخمسة أو يؤشر عليها والاجابة بكل موضوعية وصدق, وهذه الاجراءات هي لأغراض البحث العلمي, وليس هناك اجابات صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأي المستجيب, والباحث طلب من العينة المستجيبة للاجابة عن المتغيرات الديموغرافية (الجنس والتخصص), واختيار البديل الذي يناسب مع اجاباتهم, وتضمن المقياس على خمس بدائل للإجابة هي (تتطبق عليّ تماماً, تتطبق عليّ غالباً, تتطبق عليّ أحياناً, تتطبق عليّ نادراً, لا تتطبق عليّ أبداً), وبالأوزان (٥ , ٤ , ٣ , ٢ , ١) لجميع الفقرات وباتجاه واحد (ايجابي).

٥. صلاحية المقياس وفقراته:

قام الباحث بالتحقق من صلاحية فقرات مقياس مهارات التعلم والبالغ عددها (٤٠) فقرة واضحة في ملحق (٥) وذلك بصيغتها الأولية على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية وهو مبين في ملحق (٩) والباحث أوضح الدراسة وقدم التعريف النظري المعتمد, والعينة ونعها التي سيطبق عليها المقياس, وطلب من العينة إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن المقياس, ومدى صلاحية الفقرات والتعليمات والبدائل وما إذا تطلب تعديل أو حذف لفقرة ما, وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر معياراً لقبول صلاحية الفقرة, وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)
آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس مهارات التعلّم

النسبة %	عدد الموافقون غير	النسبة %	عدد الموافقون	عدد المحكمين	الفقرات	المجال
16.67 %	2	83.33 %	10	12	1,2,3,4,5,6,7,8	مهارة الاتقان
25 %	3	75 %	9	12	9,10,11,12,13	تنظيم أوقات المذاكرة
8.33 %	1	91.67 %	11	12	14,15,16,17,18,19	إعداد الملخصات والملاحظات
-	-	100 %	12	12	20,21,22,23,24	استرجاع المعلومات
16.67 %	2	83.33 %	10	12	25,26,27,28	الربط بين محتويات الدراسة
25 %	3	75 %	9	12	29,30,31,32	المثابرة للحصول على المعرفة

يتضح من الجدول أن عدد المحكمين الذين أخذت آراؤهم في صلاحية فقرات مقياس مهارات التعلم بلغ (١٢) محكّمًا خبيرًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية الفقرات بين (٧٥%-١٠٠%)، في حين تراوحت نسب عدم الاتفاق بين (٠%-٢٥%)، وبناءً على آراء المحكمين، تم اعتماد

الفقرات التي حققت نسبة الاتفاق المعتمدة، وحذف الفقرات التي لم تحققها، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٣٢) فقرة موزعة على ستة مجالات.

٦. تجربة وضوح التعليمات:

للتأكد من صلاحية المقياس، ولتحديد الوقت الذي يستغرقه المستجيب من العينة للإجابة على فقرات المقياس، قام بتطبيق المقياس ملحق (٦) على العينة الاستطلاعية والبالغة (٤٠) طالب وطالبة والمشار إليها في جدول (٥)، لبيان مدى وضوح التعليمات المتضمنة في المقياس ومدى وضوح الفقرات، وقد تبين أن تعليمات المقياس واضحة ومفهومة فقراته ومتوسط الوقت للإجابة على فقرات المقياس بلغ (١٠) دقائق.

٧. القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التعلم

قام الباحث ومن أجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التعلم، اتبع الباحث أسلوب المجموعتين الطرفيتين، وبعد أن تم بتطبيق مقياس مهارات التعلم على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

أولاً: أسلوب المجموعتين الطرفيتين :

ويتم ذلك وفقاً للخطوات الآتية : -

١. تصحيح كل استمارات المقياس.

٢. ترتيب درجات العينة في استجاباتهم على مقياس مهارات التعلم من (أعلى) إلى (أدنى) درجة.

٣. جمع درجات الاستمارة للحصول على مجموع درجات الفقرات لكل استمارة .

٤. تعيين نسبة (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (١٠٨) استمارة، وتحديد نسبة (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، والبالغ عددها (١٠٨) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي (٢١٦) استمارة، لتمثل المجموعتين الطرفيتين وتمثل هذه النسبة أفضل نسبة يمكن اعتمادها لأنها تعمل على تقديم مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز.

تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t test) ؛ لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً؛ لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (٢١٤)، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائياً، وكما هو موضح في جدول (١٤)

جدول (١٤)
معامل تمييز فقرات مقياس مهارات التعلم

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

الاتقان							
الدلالة	قيمة الاختبار التائي		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
دالة	1.96	11.522	1.019	1.28	1.376	3.39	1
دالة	1.96	8.984	0.690	3.40	1.403	4.91	2
دالة	1.96	0.901	0.603	2.57	1.027	2.69	3
دالة	1.96	13.348	0.485	3.30	0.469	4.26	4
دالة	1.96	8.335	1.007	3.09	0.919	4.31	5
دالة	1.96	4.856	0.729	3.20	0.739	3.74	6
دالة	1.96	8.294	0.970	3.01	1.292	4.45	7
دالة	1.96	4.245	0.624	3.55	0.950	4.07	8
تنظيم أوقات المذاكرة							
الدلالة	قيمة الاختبار التائي		المجموعة العليا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
دالة	1.96	6.959	1.009	2.55	0.761	3.49	9
دالة	1.96	10.819	1.016	1.78	1.454	3.84	10
دالة	1.96	4.032	0.766	3.17	0.954	3.70	11
دالة	1.96	6.187	1.249	1.90	1.300	3.09	12
دالة	1.96	6.276	0.690	3.40	1.297	4.39	13
إعداد الملخصات							
الدلالة	قيمة الاختبار التائي		المجموعة العليا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
دالة	1.96	2.705	0.603	2.57	1.205	2.97	14
دالة	1.96	8.067	1.240	2.70	0.611	3.90	15
دالة	1.96	9.593	0.726	3.72	0.612	4.70	16
دالة	1.96	9.229	0.673	2.60	0.754	3.60	17
دالة	1.96	7.492	0.783	3.61	1.111	4.70	18
دالة	1.96	4.207	1.006	3.41	0.975	4.05	19
استرجاع المعلومات							
الدلالة	قيمة الاختبار التائي		المجموعة العليا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
دالة	1.96	13.701	0.561	2.18	0.743	3.55	20
دالة	1.96	13.187	1.448	2.14	0.775	4.46	21
دالة	1.96	5.515	1.350	2.78	0.952	3.76	22
دالة	1.96	3.814	1.879	2.49	1.235	3.41	23
دالة	1.96	5.739	1.359	3.78	1.112	4.86	24
الربط بين محتويات الدراسة							
الدلالة	قيمة الاختبار التائي		المجموعة العليا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
دالة	1.96	7.430	0.933	2.22	1.320	3.51	25
دالة	1.96	2.340	0.852	3.92	0.620	4.18	26
دالة	1.96	8.303	0.790	3.34	0.852	4.38	27
دالة	1.96	4.916	0.754	3.22	0.727	3.77	28

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

المثابرة للحصول على المعرفة							
الدالة	قيمة الاختبار التائي		المجموعة العليا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
دالة	1.96	3.360	1.035	3.10	1.129	3.66	29
دالة	1.96	12.975	0.838	3.08	0.913	4.80	30
دالة	1.96	13.55	0.559	2.22	0.892	3.75	31
دالة	1.96	27.24	0.742	1.23	0.755	4.32	32

* يتضح من الجدول أن معظم فقرات مقياس مهارات التعلم أظهرت قدرة تمييزية دالة إحصائية، إذ تجاوزت قيمها التائية المحسوبة القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214)، في حين لم تتجاوز القيم التائية المحسوبة لثمان فقرات القيمة التائية الجدولية، مما يشير إلى عدم امتلاكها قدرة تمييزية دالة، ولذلك تم حذفها، وبناءً على ذلك، أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (32) فقرة موزعة على ستة مجالات، كما موضح في ملحق (6).

8. الاتساق الداخلي: تم حساب صدق البناء عن طريق المؤشرات الآتية:

أ. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس لمهارات التعلم:

لقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له، ظهر أن هذه الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذات دلالة إحصائية، وعند مقارنة قيمة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (0.128) عند مستوى الدلالة (0.01)، وبذلك ظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15)

مصفوفة العلاقات الارتباطية لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه لمقياس مهارات التعلم

مهاراة الاتقان		تنظيم اوقات المذاكرة		اعداد الملخصات	
معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.434**	٩	0.645**	١٤	0.515**	١٤
0.371**	١٠	0.544**	١٥	0.739**	١٥
0.192**	١١	0.371**	١٦	0.374**	١٦
0.652**	١٢	0.551**	١٧	0.654**	١٧
0.260**	١٣	0.172**	١٨	0.371**	١٨
0.339**	١٩		١٩	0.371**	١٩
0.303**					
0.265**					
استرجاع المعلومات		الربط بين المحتويات		المثابرة	
معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.460**	٢٥	0.573**	٢٩	0.336**	٢٩
0.438**	٢٦	0.208**	٣٠	0.412	٣٠
0.227**	٢٧	0.473**	٣١	0.566**	٣١
0.549**	٢٨	0.300**	٣٢	0.652**	٣٢

٢٤	0.366**				
----	---------	--	--	--	--

ب. علاقة درجات الابعاد مع بعضها وبالدرجة الكلية للمقياس:

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون؛ لإيجاد العلاقة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبمقارنة المعاملات بالقيمة الجدولية البالغة (٠,١٢٨) تبين أنّ جميع معاملات الارتباط دالة أحصائياً.

١. الخصائص (السيكومترية) لمقياس مهارات التعلم :

أولاً: الصدق : قام الباحث بحساب مؤشرات صدق المقياس بطريقتين:

١. الصدق الظاهري (Face Validity) :

الصدق الظاهري قد تحقق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء وكما

تم توضيحه في صلاحية الفقرات.

٢. صدق البناء (Validity Construct) :

لقد تم التأكد من صدق مقياس مهارات التعلم عن طريق، البناء عن طريق حساب القوة التمييزية

لفقرات المقياس، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

الذي تنتمي ايه، وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالمجال.

ثانياً: الثبات (Reliability):

تم حساب الثبات بطريقتين هما :

١. الاختبار - إعادة الاختبار (الاتساق الداخلي): (Test - Re Test method)

تمّ حساب معامل ثبات مهارات التعلم بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار عن طريق عينة الثبات

والبالغ عددها (٤٠) طالباً وطالبةً ومن كلا التخصصين (العلمي والانساني) المشار اليها في جدول

(١٠)، وبعد مرور الفترة الزمنية (١٤) يوم من تطبيق هذا المقياس، ايضاً قام الباحث باستعمال معامل

بيرسون لبيان استقرار النتائج، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠.٥٧-٠.٨٧) وتعد هذه القيم

مؤشرات جيد على استقرار استجابات أفراد العينة لمقياس مهارات التعلم. ويعدّ هذا الثبات مناسباً إذا ما

قورن بالمعيار الذي حددته الأدبيات الخاصة بالمقياس النفسي إذ أشارت إلى أنّ معامل الثبات ينبغي أن

يتراوح ما بين (٠.٧٦ - ٠.٩٠) (عيسوي، ١٩٨٥: ٨٥).

٢. معادلة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) :

قام الباحث باستعمال معادلة ألفا كرونباخ لمقياس مهارات التعلم على عينة البحث والبالغة (٤٠٠)

طالب وطالبة، ويعد المقياس متسقاً داخلياً؛ لان هذه المعادلة تعكس مدى اتساق فقرات المقياس داخلياً،

وكانت معاملات الارتباط بطريقة الاتساق الداخلي لمهارات التعلم متفاوتة وتراوحت بين (0.80-0.89)،

كما موضح في الجدول (١٦).

جدول (١٦)

قيم معامل ثبات مقياس مهارات التعلّم بطريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ

المهارة	العينة	إعادة الاختبار	العينة	الفاكرونباخ
الاتقان	٤٠	0.80	٤٠٠	0.80
تنظيم اوقات المذاكرة	٤٠	0.87	٤٠٠	0.82
إعداد الملخصات	٤٠	0.78	٤٠٠	0.86
استرجاع المعلومات	٤٠	0.85	٤٠٠	0.85
الربط بين محتويات الدراسة	٤٠	0.75	٤٠٠	0.80
المثابرة	٤٠	0.86	٤٠٠	0.89

٣. الخطأ المعياري للقياس (SEM) standard error of Measurement:

بلغ الخطأ المعياري لمقياس مهارات التعلّم (3.72) عندما كان معامل الثبات (0.85) المحصل بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبلغ الخطأ المعياري (4.81) عندما كان معامل الثبات (0.75) المحصل بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وبذلك فقد بلغ الانحراف المعياري (9.62)، وتشير هذه القيم الى مقدار الخطأ المتوقع في درجة المشاهدة للمستجيب، ويمكن في ضوءها تقدير الدرجة الحقيقية ضمن نطاق الدرجة التي حصل عليها المستجيب مضافا اليها أو مطروحا منها الخطأ المعياري للقياس.

٤. الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس مهارات التعلّم لعينة التحليل الاحصائي:

قام الباحث باستخراج بعض المؤشرات الإحصائية المتعلقة بخصائص النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومقاييس التوزيع التكراري للعينة لمعرفة توزيع الدرجات أفراد العينة، وقد دلت المؤشرات الإحصائية أنّ التوزيع قريب من الاعتدالية.

مقياس مهارات التعلّم بصيغته النهائية:

مقياس مهارات التعلّم تكون بصيغته النهائية من (٣٢) فقرة ملحق (٦)، وكانت بدائل المقياس خماسية (تطبق عليّ تماما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ أحيانا، تنطبق عليّ نادرا، لا تنطبق عليّ أبدا)، وبأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لل فقرات الايجابية، وبذلك بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٩٦) درجة، وأعلى درجة للمقياس (١٦٠)، وأدنى درجة (٣٢).

ثالثاً: مقياس مناخ الخطأ المتصور:

لقياس مناخ الخطأ المتصور اعتمد الباحث مقياس ستوير (Steuer,2013), والذي عرف مناخ الخطأ المتصور : بأنه البيئة التعليمية التي ينظر فيها إلى الأخطاء على أنها فرص تعليمية، حيث يتم التعرف على الأخطاء وتحليلها وتقديرها، ومن ثم توظيفها كعناصر أساسية في دعم عملية التعلم، ضمن إطار اجتماعي داعم داخل الفصل الدراسي، ويشمل هذا المناخ تشجيع المعلمين والطلاب على التعامل الإيجابي مع الأخطاء، بعيداً عن التوبيخ أو العقاب، مما يعزز من الثقة بالنفس، وينمي مهارات التفكير النقدي، ويحفز على التعلم النشط والمستدام(Steuer,2013: 43)

دواعي اعتماد مقياس ستوير في مناخ الخطأ المتصور:

- أ- يتمتع بصدق وثبات عاليين.
 - ب- تناولته العديد من الدراسات الأجنبية.
 - ت- كونه صاحب نفس المقياس.
 - ث- أجرى عليه التحليل العاملي.
 - ج- وفيما يأتي خطوات عرض مقياس مناخ الخطأ المتصور:
١. ترجمة المقياس:

حصل الباحث على مقياس مناخ الخطأ المتصور من دراسة ستوير (٢٠١٣)، حيث تكون بصورته الاصلية من (٣١) فقرة موزع على ثمان مجالات، وهو ما موضح في ملحق (٧).

قام الباحث بترجمة المقياس بنسخته الاصلية من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية من قبل مقوم في اللغة الانكليزية ١.

تم عرض تلك الترجمة على مقوم آخر لإعادة ترجمتها من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية ٢، للتأكد من سلامة الترجمة وصدقها، إذ لم يسبق أن اطلع المقوم على الترجمة السابقة، وقد أجريت بعض التعديلات، بعد ذلك تم عرض النسختان على مقوم آخر في اللغة العربية ٣، للتحقق من مقدار الاتفاق على الترجمة للنسختين، فأشار الى أن نسبة الاتفاق عالية بين النسختين للمقياس، وبلغت نسبة الاتفاق (٩٠%) وعندما تتجاوز نسبة الاتفاق (٨٥%) تعد مقبولة (١,٢,٣).

أ. د هاشم عليوي الحسيني/ اللغة الانكليزية جامعة واسط/ كلية التربية.

أ. م. د صبيحة دحام الشريفي/ اللغة الانكليزية جامعة بابل/ كلية التربية.

أ. م. د محمد اسماعيل عبدالله/ اللغة العربية جامعة بابل/ كلية التربية.

٢. وصف المقياس:

تكون مقياس مناخ الخطأ المتصور من (٣١) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي كما يأتي:

١. تحمل الخطأ من قبل الأستاذ: يُشكل هذا الجانب موقفًا محتملاً؛ لتجنب الأخطاء من جانب المدرس، أيّ عدم التسامح أو التسامح الذي يظهره المدرس اتجاه الأخطاء التي يرتكبها الطلبة، وتكون هذا المجال من (٤) فقرات.

٢. عدم أهمية الأخطاء في التقييم: يشير هذا البعد الفرعي إلى مدى حدوث أخطاء الطلبة أو عدم حدوثها، مما يؤدي بانتظام إلى تقييمات سيئة لأداء الطلبة أيّ الدرجات، وتكون هذا المجال من (٤) فقرات.

٣. دعم المدرس بعد الأخطاء: يشير هذا البعد إلى مدى تقديم المساعدة من قبل المدرس في حالة حدوث أخطاء لدى الطالب ويتضمن التفسيرات الصبر والمساعدة، وتكون هذا المجال من (٤) فقرات.

٤. غياب ردود الفعل السلبية للمدرس تجاه الأخطاء: يشير هذا البعد إلى مقدار ردود الفعل الراضية (اللفظية وغير اللفظية)، التي يتم إظهارها استجابة للأخطاء الحاصلة من جانب الطالب، تكون المجال من (٤) فقرات.

٥. غياب ردود الفعل السلبية من جانب زملاء تجاه الأخطاء: من المفترض أن تغيب ردود الفعل السلبية من قبل زملاء الدراسة لدى الطالب الذي ارتكب الخطأ مشاعر سلبية (مثل الخجل) وسلوك تجنب الأخطاء، التي تمنع من أنشطة التعلم. يلاحظ أنّ الطلاب يكونون أكثر انفتاحاً على التعلم من أخطائهم، وتكون هذا المجال من (٤) فقرات.

٦. تحمل مخاطر الخطأ: يصف هذا البعد ما إذا كان مناخ الفصل السائد يدعم الطلبة الذين يجرؤون على قول شيء من دون التأكد تمامًا مما إذا كان صحيحاً. بمعنى آخر، تسمح بيئة الفصل الدراسي للطلبة بالمخاطرة بارتكاب خطأ ومن ثم، فإن مناخ الخطأ المتصور يتميز بغياب الخوف أو الشعور بالخجل من الخطأ، تكون من (٣) فقرات.

٧. تحليل الأخطاء: أنّ تحليل الأخطاء والتواصل حول هذه الأخطاء هي عوامل مهمة، ووفقاً لذلك، يؤدي حلّ المشكلات عبر المناقشة بين الطلبة إلى التعلم من الأخطاء، تكون هذا المجال من (٤) فقرة.

٨. وظيفة الأخطاء في التعلم: يشير هذا البعد إلى مدى كون الأخطاء، بشكل عام، نقاط انطلاق ذي فائدة لعمليات التعلم في الفصل الدراسي، إذ إنه يجب استيفاء الشروط المسبقة السبعة قبل

استعمال الأخطاء لبدء التعلم، تكون من (٤) فقرات

٣. تعليمات المقياس:

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

اعتمد الباحث تعليمات ستوير (٢٠١٣) في المقياس الاصلي، وكذلك على بدائل المقياس الخماسية، والتي هي (تتطبق عليّ تماماً، تتطبق عليّ غالباً، تتطبق عليّ أحياناً، تتطبق عليّ نادراً، لا تتطبق عليّ أبداً) وبالأوزان (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) لل فقرات ذات الاتجاه الايجابي وبالعكس لل فقرات ذات الاتجاه السلبي، وأن هذه الاجراءات لأغراض البحث العلمي، ولا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تكون وتعتبر عن رأي المستجيب، كذلك الاجابة على المتغيرات الديموغرافية (الجنس والتخصص).

٤. صلاحية فقرات المقياس:

تحقق الباحث من صلاحية فقرات المقياس مناخ الخطأ المتصور والبالغ عدد فقراته (٣١) في ملحق (٧) وذلك بعد عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية وكما موضح في ملحق (١٠)، وأوضح الباحث الغرض من الدراسة والتعريف النظري المعتمد في الدراسة، وكذلك العينة ونوعها التي سيطبق عليها المقياس، وطلب إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن المقياس، ومدى صلاحية الفقرات والتعليمات والبدايل وما إذا تطلب تعديل أو حذف، وقد اعتمد الباحث الاتفاق بنسبة (٨٠%) فأكثر معياراً لقبول الفقرات وصلاحيتها وجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

آراء المحكمين في صلاحية مقياس مناخ الخطأ المتصور

المجال	عدد المحكمين	تسلسل الفقرات	الموافقين	النسبة %	غير الموافقين	النسبة %
تحمل الخطأ من قبل الأستاذ	١٢	١،٢،٣	١٠	٨٣.٣٣%	٢	١٦.٦٧%
عدم أهمية الأخطاء في التقييم	١٢	٧،٦،٥،٤	١١	٩١.٦٧%	١	٨.٣٣%
دعم المدرس بعد الأخطاء	١٢	٩،٨ ١٠،١١	٩	٧٥.٠٠%	٣	٢٥.٠٠%
غياب ردود فعل سلبية من المدرس	١٢	١٢، ١٣ ١٥،١٤،	١٢	١٠٠%	٠	—
غياب ردود فعل سلبية من الزملاء	١٢	١٧،١٦ ١٩،١٨،	١٠	٨٣.٣٣%	٢	١٦.٦٧%
تحمل مخاطر الخطأ	١٢	٢٠ ٢٢،٢١،	١١	٩١.٦٧%	١	٨.٣٣%
تحليل الأخطاء	١٢	٢٣ ٢٥،٢٤،	٨	٦٦.٦٧%	٤	٣٣.٣٣%
وظيفة الأخطاء في التعلم	١٢	٢٧،٢٦ ٢٨، ٢٩،	١٠	٨٣.٣٣%	٢	١٦.٦٧%

٥- تجربة وضوح التعليمات:

بعد أن اكمل الباحث مقياس مناخ الخطأ المتصور ملحق (٩) تم عرضه على عينة وضوح التعليمات والبالغ عددها (٤٠) طالباً وطالبةً لكلا الاختصاصين (الإنساني والعلمي)، وكما هو موضح في جدول (٥)؛ لبيان مدى وضوح التعليمات والوقت المستغرق للإجابة، فتبين للباحث أن جميع فقرات المقياس واضحة بالنسبة للعينة، مع تسجيل بعض الملاحظات التي تتعلق بطريقة عرض الفقرات في المقياس، وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس (١٤) دقيقة.

٦- التحليل الإحصائي:

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس مناخ الخطأ المتصور

قام الباحث باتباع أسلوب المجموعتين المتطرفتين من أجل إيجاد القوة التمييزية، بعد أن تم تطبيق مقياس مناخ الخطأ المتصور على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، حيث قام الباحث بالاجراءات الآتية:

١. تصحيح كل الاستثمارات من استمارات المقياس.
٢. جمع درجات الاستثمار للحصول على مجموع درجات الفقرات لكل استمارة .
٣. ترتيب درجات أفراد العينة لاستجاباتهم على المقياس من أعلى إلى أدنى درجة.
٤. تعيين نسبة (٢٧ %) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (١٠٨) استمارة، وتحديد نسبة (٢٧ %) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والبالغ عددها (١٠٨) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي (٢١٦) استمارة.

تطبيق الاختبار التائي (t test) لعينتين مستقلتين؛ لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (٢١٤)، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائياً، وكما هو موضح في جدول (١٨).

جدول (١٨)

القوة التمييزية لفقرات مقياس مناخ الخطأ المتصور

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة الاختبار التائي		الدالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
1	3.77	1.075	2.63	0.878	7.648	1.98	دالة
2	2.61	1.038	1.79	1.331	4.510	1.98	دالة
3	4.30	0.779	3.15	1.177	7.597	1.98	دالة
4	3.29	1.033	2.36	1.191	5.508	1.98	دالة
5	3.72	0.858	2.99	0.869	5.616	1.98	دالة
6	4.40	1.051	3.67	0.898	4.965	1.98	دالة
7	4.56	0.585	3.89	1.008	5.390	1.98	دالة
8	4.45	0.974	3.33	0.757	8.431	1.98	دالة
9	4.62	0.703	3.43	1.168	8.181	1.98	دالة
10	3.69	0.880	2.64	1.078	7.010	1.98	دالة
11	3.67	1.158	2.09	0.497	11.654	1.98	دالة
12	4.75	0.943	3.71	0.761	7.964	1.98	دالة
13	3.02	1.414	1.56	1.118	7.555	1.98	دالة
14	4.86	0.613	4.52	0.745	3.333	1.98	دالة
15	3.52	1.354	2.98	1.000	2.993	1.98	دالة
16	3.70	0.631	3.37	1.013	2.605	1.98	دالة
17	4.55	0.899	3.46	0.760	8.654	1.98	دالة
18	3.93	0.678	3.08	0.735	7.933	1.98	دالة
19	4.16	0.987	3.13	0.900	7.226	1.98	دالة
20	4.76	1.023	3.97	0.516	6.458	1.98	دالة
21	3.99	0.869	2.40	0.673	13.460	1.98	دالة
22	4.14	1.183	1.74	1.234	13.109	1.98	دالة
23	4.09	0.871	3.60	0.739	4.036	1.98	دالة
24	3.71	0.939	1.87	1.421	10.073	1.98	دالة
25	3.98	0.645	3.49	1.372	3.014	1.98	دالة
26	3.79	1.250	3.03	0.855	4.673	1.98	دالة
27	3.70	0.916	2.51	0.951	8.443	1.98	دالة
28	4.29	0.861	3.32	0.909	7.193	1.98	دالة
29	4.11	0.841	3.02	0.628	9.701	1.98	دالة

*جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (198) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214).

٧. الاتساق الداخلي:

أ. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مناخ الخطأ المتصور وبدرجة المجال التي تنتمي إليه:

بعد أن استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون؛ لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له، وعلاقتها بدرجة المجال الذي تنتمي إليه، ظهر أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذات دلالة إحصائية عند مقارنة قيمة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (0.128) عند مستوى الدلالة (0.01) ودرجة حرية (398) وجدول

(١٩) يوضح ذلك: جدول رقم (١٩)

مصفوفة العلاقات الارتباطية لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مناخ الخطأ المتصور

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.532**	21	0.622**	11	0.331**	1
0.633**	22	0.208**	12	0.253**	2
0.323**	23	0.436**	13	0.305**	3
0.518**	24	0.242**	14	0.331**	4
0.175**	25	0.195**	15	0.292**	5
0.199**	26	0.212**	16	0.241**	6
0.173**	27	0.361**	17	0.254**	7
0.315**	28	0.534**	18	0.374**	8
0.484**	29	0.352**	19	0.309**	9
		0.331**	20	0.412**	10

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وتبين أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.128) ومستوى الدلالة (0.01) وبناءً عليه فإن جميع الفقرات تعد مقبولة وجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٠)

مصفوفة العلاقات الارتباطية لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه لمقياس مناخ الخطأ المتصور

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

تحمل الخطأ		عدم اهمية الخطأ		دعم الاستاذ		غياب ردود الفعل	
معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.262**	١	0.539**	٥	0.686**	٨	0.719**	١١
0.361**	٢	0.482**	٦	0.340**	٩	0.291**	١٢
0.516**	٣	0.261**	٧	0.514**	١٠	0.515**	١٣
0.482**	٤					0.482**	١٤
غياب ردود الفعل للزملاء		تحمل مخاطر الاخطاء		تحليل الاخطاء		وظيفة الاخطاء	
معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.607**	١٥	0.725**	١٩	0.771**	٢٢	0.562**	٢٦
0.412**	١٦	0.164**	٢٠	0.261**	٢٣	0.412**	٢٧
0.446**	١٧	0.751**	٢١	0.707**	٢٤	0.429**	٢٨
0.473**	١٨			0.482**	٢٥	0.526**	٢٩

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.128) عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (398).

ب. علاقة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالمجال:

وتم التحقق أن مجالات مقياس مناخ الخطأ المتصور تسهم بدرجة في قياس العامل العام الذي يوجد في جميع مجالات المقياس، وتم الاعتماد على استمارات عينة التحليل الاحصائي المؤلفة من (٤٠٠) طالب وطالبة، وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون تبين أن الارتباطات دالة إحصائياً؛ لأن جميع قيم معامل الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة لمعامل ارتباط الجدولية (٠.١٢٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية (٣٩٨)، وبناءً عليه فإن جميع فقرات المقياس مقبولة مع وجود اتساق داخلي بين المجالات الفرعية ويعد بدوره أحد المؤشرات لصدق البناء وجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢١)

مصفوفة العلاقات الارتباطية بين المجالات والمجموع الكلي لفقرات مقياس مناخ الخطأ المتصور

مناخ الخطأ	تحمل الخطأ	عدم اهمية الخطأ	دعم الاستاذ	غياب ردود الفعل	غياب للزملاء	تحمل مخاطر الاخطاء	تحليل المخاطر	وظيفة الاخطاء
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩

								1	مناخ الخطأ
							1	0.373* *	تحمل الخطأ
						1	0.309* *	0.594* *	عدم أهمية الخطأ
					1	0.205**	0.291* *	0.529* *	دعم الاستاذ
				1	0.350* *	0.392**	0.203* *	0.695* *	غياب ردود الفعل
			1	0.195 **	0.203* *	0.494**	0.239* *	0.617* *	غياب. للزملاء
		1	0.203**	0.268 **	0.543* *	0.303**	0.293* *	0.519* *	تحمل مخاطر الاطفاء
	1	0.412* *	0.312**	0.617 **	0.456* *	0.347**	0.200* *	0.483* *	تحليل المخاطر
1	0.185* *	0.203* *	0.583**	0.203 **	0.203* *	0.510**	0.257* *	0.582* *	وظيفة الأخطاء

* جميع المجالات دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.128) عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (398).

٨. الخصائص السيكومترية لمقياس مناخ الخطأ المتصور:

أولاً: الصدق (Validity) : قام الباحث بطريقتين:

أ. الصدق الظاهري (Face Validity) :

تحقق الباحث من الصدق الظاهري عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وهذا

ما تم توضيحه في صلاحية الفقرات.

ب. صدق البناء (Validity Construct)

لقد تم التأكد من مؤشرات صدق البناء عن طريق حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، مع بيان مصفوفة العلاقات الارتباطية المتمثلة بعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مناخ الخطأ المتصور، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالمجال.

ثانياً: الثبات (Reliability) : تم حساب الثبات بطريقتين هما :

١. الاختبار - إعادة الاختبار (الاتساق الداخلي) (Test - Re Test Method) :

قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات والبالغة (٤٠) طالب وطالبة جدول (١٠)، وبعد مرور (١٤) يوم من التطبيق الأول للمقياس، كما قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون لبيان استقرار النتائج، إذ بلغ معامل الثبات (٠.٩٠) وتعد هذه القيمة مؤشر جيد على استقرار استجابات افراد

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

العينة لمقياس مناخ الخطأ المتصور، ويعدّ هذا الثبات مناسباً إذا ما قورن بالمعيار، الذي حددته الأدبيات الخاصة بالمقياس النفسي، إذ أشارت إلى أنّ معامل الثبات ينبغي أن يتراوح ما بين (٠.٧٦ - ٠.٩٠) (عيسوي، ١٩٨٥: ٨٥).

٢. معادلة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

قام الباحث باستعمال معادلة الفا كرونباخ لمقياس مناخ الخطأ المتصور وعلى عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٨)، وبهذا الاجراء يعد المقياس متسقاً داخلياً لان هذه المعادلة تعكس مدى الاتساق لفقرات مقياس مناخ الخطأ المتصور داخلياً وجدول (٢٢).

جدول (٢٢)

قيم معامل ثبات مقياس مناخ الخطأ المتصور بطريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ

ت	نوع الثبات	قيمة معامل الثبات
١	الاتساق الخارجي	0.90
٢	الاتساق الداخلي	0.78

١. الخطأ المعياري للمقياس (SEM) standard error of Measurement:

بلغ الخطأ المعياري لمقياس مناخ الخطأ المتصور (2.78) عندما كان معامل الثبات (0.90) المحصل بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبلغ (4.12) عندما كان معامل الثبات (0.78) المحصل بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وبذلك فإن الدرجة الحقيقية للمستجيب تساوي درجته على المقياس ($\pm$) الخطأ المعياري.

٢. الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس مناخ الخطأ المتصور:

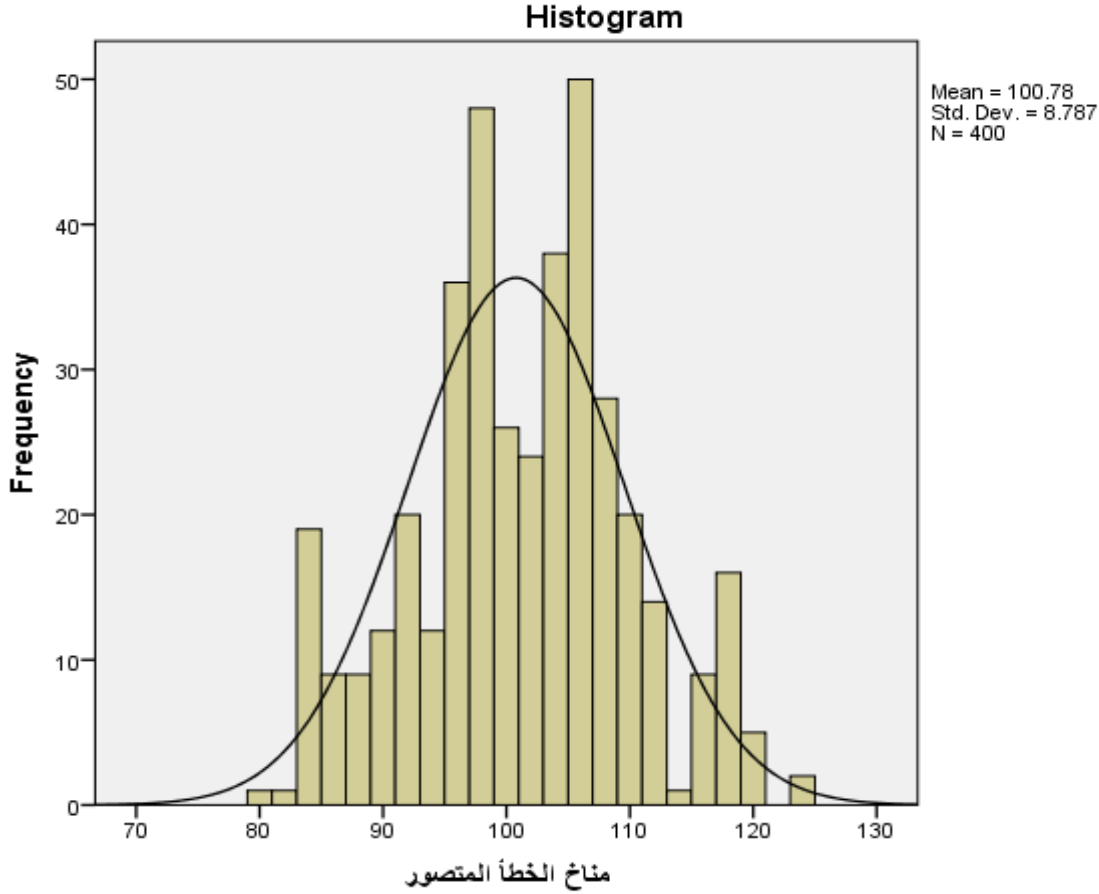
قام الباحث باستخراج بعض المؤشرات الإحصائية المتعلقة بخصائص النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومقاييس التوزيع التكراري للعينة؛ لمعرفة توزيع الدرجات أفراد العينة، وقد اكدت المؤشرات الإحصائية أنّ التوزيع قريب من الاعتدالية، وكما هو مبين في جدول (٢٣)، وشكل (٣).

جدول (٢٣)

المؤشرات الاحصائية لمقياس مناخ الخطأ المتصور

المؤشرات	القيم
المتوسط الحسابي	100.78
الوسيط	101.00
المنوال	105
الانحراف المعياري	8.787
التباين	77.210
الالتواء	0.037-

0.223-	التقاطع
44	المدى
80	أدنى درجة
124	أعلى درجة



شكل (٣) التوزيع الطبيعي لمقياس مناخ الخطأ المتصور

٣. مقياس مناخ الخطأ المتصور بصيغته النهائية:

مقياس مناخ الخطأ المتصور بصيغته النهائية تكون من (٢٩) فقرة وملحق (٩) يوضح ذلك، وكان للمقياس خمسة بدائل (تطبق عليّ تماماً، تتطبق عليّ غالباً، تتطبق عليّ أحياناً، تتطبق عليّ نادراً، لا تتطبق عليّ أبداً) وبالأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لل فقرات الايجابية والعكس لل فقرات السلبية، وبذلك تكون أعلى درجة (١٤٥) وأدنى درجة (٢٩) علماً أن المتوسط الفرضي (٨٧) درجة.

توقيينات التطبيق النهائي لأدوات البحث:

بلغت مدة التطبيق على عينة التحليل الإحصائي (٢٥) يوماً ابتداءً من يوم الأربعاء الموافق ٢٦ / ٣ / ٢٠٢٥ ولغاية ٢٠ / ٤ / ٢٠٢٥ المصادف يوم الاحد علما ان الباحث اعتمد العينة ذاتها في اسخلاص النتائج النهائية.

خامساً: الوسائل الاحصائية المستعملة:

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة؛ لبيانات البحث الحالي، فضلاً عن استعماله لبرنامج (SPSS):

١. الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمتغيرات البحث الثلاثة قيمة مهمة الإنجاز، مهارات التعلم، مناخ الخطأ المتصور.
٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين؛ لبيان القوة التمييزية لفقرات المقاييس الثلاث (قيمة مهمة الإنجاز، مهارات التعلم، مناخ الخطأ المتصور).
٣. الاختبار الزائي وقيمة فيشر المعيارية؛ لبيان دلالة الفرق بين المتغيرات في العلاقة الارتباطية تبعا للمتغيرات الديمغرافية.
٤. معامل ارتباط بيرسون، لبيان العلاقات الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقاييس الثلاث، ودرجة المجال التي تنتمي اليه، وبيان قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات الثلاث (قيمة مهمة الإنجاز، مهارات التعلم، مناخ الخطأ المتصور).
٥. تحليل انحدار متعدد لبيان معرفة درجة إسهام كل من قيمة مهمة الانجاز ومهارات التعلم في مناخ الخطأ المتصور.
٦. معادلة الفا كرونباخ لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

❖ **الاستنتاجات**

❖ **التوصيات**

❖ **المقترحات**

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج للبحث الحالي، وذلك وفق الأهداف الواردة في تسلسل الفصل الأول، بعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب للبيانات، التي جمعت خلال تطبيق أدوات البحث على عينة البحث الأساسية، كما يتناول تفسير هذه النتائج في ضوء النظريات والنماذج المعتمدة، ومناقشتها في إطار ما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، وصولاً إلى عرض مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، وذلك على النحو الآتي:

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

الهدف الأول: قيمة مهمة الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

جدول (٢٤)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس قيمة مهمة الانجاز

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
400	70.3850	6.40385	63	23.064	دالة

*القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) بمستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩).

ظهرت في الجدول أعلاه أنّ الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (23.067) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، وبدرجة حرية (399)، ويشير ذلك إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بقيمة مهمة الإنجاز، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدّه إكليرس وويجفلد (Eccles & Wigfield, 1983) في إطار أنموذج التوقع-القيمة (Expectancy-Value Model)، الذي يفترض أنّ إقدام المتعلم على أداء المهمات الأكاديمية واستمراره فيها يتحدد بمدى إدراكه لقيمة تلك المهمة، والتي تتجسد في أبعاد متعددة تشمل قيمة الأهمية، وقيمة المنفعة، وقيمة الاهتمام، إلى جانب الكلفة المدركة، فكلما ارتفعت قيمة المهمة لدى المتعلم، زاد مستوى دافعيته للإنجاز، وارتفع انخراطه في التعلم، وتحسن أدائه الأكاديمي، وهو ما تؤكدّه نتائج البحث الحالي لدى طلبة الجامعة، وأستناداً إلى إكليرس وويجفلد أنّ الأفراد يتمتعون بقيمة مهمة الانجاز، كونها تعتبر ذات تأثير ايجابي في التعامل مع الواقع العلمي والمشاكل التي تواجه حياتهم (Eccles & Wigfield, 1983: 6).

ويرى الباحث هذه النتيجة أنّ الطلبة وتمتعهم في الجامعة بمستوى مرتفع من قيمة مهمة الإنجاز يعد مؤشراً علمياً وإيجابياً يعكس وعيهم واهتمامهم بأهمية المهمات الأكاديمية وأثرها في تحقيق أهدافهم التعليمية والمستقبلية، ويعزى ذلك إلى إدراك الطلبة لأهمية التعلم الجامعي وما يتيح من فرص النمو المهني والمعرفي ، فضلاً عن شعورهم بمهام المنفعة الدراسية وارتباطها بواقعهم العملي، كما يشير الباحث إلى أن ارتفاع مستوى قيمة مهمة الإنجاز ما يسهم في تعزيز دافعية الطلبة للتعلم، وزيادة مواجهة الصعوبات الأكاديمية في مابرتهم العلمية، ويؤكد الباحث أنّ هذه النتيجة لها أثر أساسي ومهم؛ لدعم مهارات التعلم الإيجابية، وتهيئة المناخ الجامعي المشجع للإنجاز والنجاح الأكاديمي.

واتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسات (Daniela et al., 2013، و Taerim et al., 2023، و Liu Caixiaa et al., 2025)، التي أكدت الأثر الإيجابي لقيمة مهمة الإنجاز في تعزيز التحصيل والدافعية وتنظيم التعلم، مع الإشارة إلى أن قيمة الإنجاز تعد منبئاً قوياً بالسلوك الأكاديمي الإيجابي، وأنّ قيمة المهمة ترتبط إيجاباً بعمليات التنظيم الميتمعرفي، في حين اختلفت نتيجة البحث الحالي جزئياً مع دراسة (Grasten, 2016) التي أشارت إلى أن قيمة المهمة منخفضة لدى افراد العينة، وهو ما لا يتفق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من مستوى مرتفع لقيمة مهمة الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

الهدف الثاني: مهارات التعلم لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باعتماد البيانات المحصلة من عينة التحليل الإحصائي، لمقياس مهارات التعلم، ولتحقيق الهدف المنشود تمّ ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث والبالغ عددها (400)، ولحساب الفرق بين المتوسطين استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس مهارات التعلم

العينة	المهارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
400	الاتقان	27.0875	2.11211	24	29.236	دالة
	تنظيم اوقات المذاكرة	15.4250	2.66310	15	3.192	دالة
	إعداد الملخصات	20.6550	2.62454	18	20.232	دالة
	استرجاع المعلومات	15.8925	2.66057	15	6.709	دالة
	الربط بين المحتويات	13.9750	1.76839	12	22.337	دالة
	المثابرة	13.0150	2.77471	12	7.316	دالة

*القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) بمستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩).

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، لجميع مهارات التعلم، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)، وبدرجة حرية (٣٩٩)، مما يشير إلى أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمهارات تعلم بمستوى أعلى من المتوسط الفرضي.

وهذا يعني أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمهارات التعلم وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة الطيب (٢٠٠٦) والتي تؤكد على أهمية مهارات التعلم وأثرها في دعم الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، في حين تختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة إقبال (٢٠١٠) ودراسة أنثوني وكوين (٢٠٠٠) اللتين أشارتا إلى وجود ضعف في بعض مهارات التعلم لدى الطلبة، ما أظهرت نتائج الدراسة الحالية مستوى أفضل لمهارات التعلم من دون ضعف يذكر في تلك المهارات.

ويرى الباحث أن تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من مهارات التعلم يعدّ مؤشراً إيجابياً ممّا يعكس ثقتهم و وعيهم بأساليب التعلم الفعال وقدرتهم على تنظيم جهودهم الدراسية بكفاءة، وأن تلك النتائج تعكس واقعاً تربوياً إيجابياً يتمثل بامتلاك طلبة الجامعة مهارات تعلم فاعلة تمكنهم من التنظيم والتعامل الواعي مع متطلبات الدراسة، كما يؤكّد الباحث أن تنمية هذه المهارات تسهم بصورة مباشرة في تعزيز الإنجاز الأكاديمي والحدّ من الفروق الفردية غير المرغوبة بين الطلبة.

الهدف الثالث: مناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة.

ولغرض تحقيق هذا الهدف، جرى حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لبيانات عينة البحث الحالية، والبالغ عددها (400) طالب وطالبة، إذ بلغ الوسط الحسابي (100.0225) بانحراف معياري

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

قدره (8.76093)، في حين بلغ الوسط الفرضي (87)، وللتعرّف على دلالة الفروق بين الوسطين، استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة، ويبين الجدول (٢٦) نتائج ذلك.

جدول (٢٦)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس مناخ الخطأ المتصور

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
400	100.0225	8.76093	87	29.729	دالة

*القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) بمستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩).

أظهرت النتائج في الجدول أعلاه أنّ الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (29.729) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني أنّ أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من مناخ الخطأ المتصور، وهو ما يعكس بيئة تعليمية أو مهنية ينظر فيها إلى الخطأ بوصفه جزءاً طبيعياً من عملية التعلم، وهذه النتيجة الحالية تتفق مع رؤية ستوير (Steuer, 2013) في مناخ الخطأ المتصور، التي أكدت أن ارتفاع مستوى مناخ الخطأ المتصور يعكس بيئة تعليمية داعمة تنظر إلى الخطأ بوصفه متغيراً تربوياً حتمياً وجزءاً طبيعياً من عملية التعلم وفرصة لتحسين الفهم ويسهم في تشكيل الخبرة التعليمية وتطور التعلم، وتتسجم نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه غابرييل وآخرون (Steuer, 2013) من أن مناخ الخطأ المتصور الإيجابي يمثل إطاراً تربوياً داعماً للتعلم، إذ يسهم في تعزيز تقبل الطلبة لأخطائهم والتفاعل معها بوصفها فرصاً تعليمية بناءة، ويؤكد هذا الاتفاق أنّ توفير بيئة صفية قائمة على الدعم والتسامح مع الخطأ ينعكس إيجاباً على النمو الأكاديمي والسلوكي للمتعلمين، وكما تتسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات

(Sunsini et al. 2022) ودراسة (Dresel et al. 2024) ودراسة (Kreutzmann et al. 2014)

ودراسة (Grassinger et al. 2018)، التي أجمعت على أنّ المناخ الصفّي الإيجابي

القائم على تقبل الأخطاء ودعم المتعلمين يسهم في تعزيز الدافعية الأكاديمية، والاستجابات التكيفية

تجاه الخطأ، وتحسين جودة التعلم، ممّا يؤكد سلامة الاتجاه الذي أظهرته نتائج البحث الحالي.

ويرى الباحث أنّ ارتفاع مستوى مناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة ما يعكس وجود بيئة

تعليمية تتسم بالدعم النفسي والأمان، وتتعامل مع وجود الخطأ التعليمي بوصفه مدخلاً للتعلم وليس

مصدراً للإحباط أو العقاب، كما يؤكد الباحث أنّ مناخ الخطأ يسهم ويعزز ثقة الطلبة بأنفسهم،

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة والتجريب المعرفي، بما يقوم ويدعم التعلم العميق وتنمية الدافعية الأكاديمية، ويعدّ تبني التوجه الايجابي نحو الخطأ يعدّ عاملاً حاسماً في بناء مناخ صفي محكراً أساسياً للنمو والتطور الأكاديمي والنضج المعرفي للطلبة.

الهدف الرابع: الدلالة الاحصائية للفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين قيمة مهمة الانجاز ومهارات التعلم ومقارنة معامل الارتباط المستخرج بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (398)، وجدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧)

العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارات التعلم

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة
مهارة الإتقان	0.672	دالة
مهارة تنظيم اوقات المذاكرة	0.668	دالة
مهارة إعداد الملخصات	0.569	دالة
مهارة استرجاع المعلومات	0.610	دالة
مهارة الربط بين المحتويات	0.585	دالة
مهارة المثابرة	0.568	دالة

*القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون (٠.٠٩٨) بمستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨).

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) ودالة إحصائياً بين قيمة مهمة الإنجاز وجميع مهارات التعلم المذكورة، ويمكن تفصيل هذه العلاقات بناءً على قوة معاملات الارتباط كما يلي:

❖ مهارة الإتقان: جاءت في المرتبة الأولى كأقوى علاقة ارتباطية، حيث بلغ معامل الارتباط

(٠.٦٧٢)، وهي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى

الدلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨)، وتشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية، مما يشير إلى أنه

كلما زاد إدراك الطلبة لقيمة مهمة الإنجاز، ارتفعت لديهم الرغبة والسعي نحو إتقان التعلم.

❖ مهارة تنظيم أوقات المذاكرة: حصلت على معامل ارتباط قوي بلغ (٠.٦٦٨) وهي أكبر من القيمة

الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨)،

وتشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية، مما يعكس أن تقدير الطلبة لقيمة المهمة يسهم بشكل

كبير في تنظيم وإدارة أوقات استذكارهم.

❖ مهارة استرجاع المعلومات: بلغ معامل الارتباط الخاص بها (٠.٦١٠) وهي أكبر من القيمة

الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨)،

وتشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية، مما يدل على وجود علاقة قوية بين قيمة المهمة وقدرة الطلبة على استدعاء واسترجاع المعلومات عند الحاجة.

❖ مهارة الربط بين المحتويات: جاءت بمعامل ارتباط بلغ (٠.٥٨٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨)، وتشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية، مما يوضح أن الاهتمام بقيمة المهمة يعزز من قدرة الطلبة على ربط المفاهيم والمحتويات الدراسية المختلفة ببعضها.

❖ مهارة إعداد الملخصات: بلغت قيمة معامل الارتباط لها (٠.٥٦٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨)، وتشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية، مؤكداً وجود علاقة إيجابية تدفع الطلبة لتلخيص المواد وتكثيفها.

❖ مهارة المثابرة: بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٦٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨)، وتشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية، مما يشير إلى أن إدراك قيمة وأهمية الإنجاز يزيد من إصرار ومثابرة الطلبة في مواجهة الصعوبات الأكاديمية.

هذا يؤكد بشكل قاطع أن الارتفاع في قيمة مهمة الإنجاز لدى الطلبة يرافقه نمو وتطور طردي ملحوظ في مهارات التعلم الست (الإتقان، تنظيم أوقات المذاكرة، استرجاع المعلومات، الربط بين المحتويات، إعداد الملخصات، والمثابرة).
الهدف الخامس: الدلالة الاحصائية للفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم على وفق متغيري (الجنس، التخصص).

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارات التعلم لدى طلبة الجامعة وحسب متغيري الجنس والتخصص، استعمل الباحث الاختبار الزائي لدلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين درجات افراد العينة فكانت النتائج كما موضح في جدول (٢٨).

جدول (٢٨)

الفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومهارات التعلم وفق متغيري (الجنس، التخصص).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

المتغيرات	المقارنات	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائفة المحسوبة	الدلالة
قيمة مهمة الإنجاز وعلاقتها بمهارة الاتقان	الجنس	ذكر	177	0.697	0.80	غير دالة
		انثى	223	0.653		
	التخصص	علمي	244	0.675	0.12	غير دالة
		انساني	156	0.668		
قيمة مهمة الإنجاز وعلاقتها بمهارة تنظيم اوقات المذاكرة	الجنس	ذكر	177	0.568	-1.31	غير دالة
		انثى	223	0.651		
	التخصص	علمي	244	0.649	0.49	غير دالة
		انساني	156	0.619		
قيمة مهمة الإنجاز وعلاقتها بمهارة إعداد الملخصات	الجنس	ذكر	177	0.590	0.53	غير دالة
		انثى	223	0.554		
	التخصص	علمي	244	0.631	1.44	غير دالة
		انساني	156	0.533		
قيمة مهمة الإنجاز وعلاقتها بمهارة استرجاع المعلومات	الجنس	ذكر	177	0.555	-1.58	غير دالة
		انثى	223	0.656		
	التخصص	علمي	244	0.621	0.32	غير دالة
		انساني	156	0.600		
قيمة مهمة الإنجاز وعلاقتها بمهارة الربط بين المحتويات	الجنس	ذكر	177	0.611	0.75	غير دالة
		انثى	223	0.561		
	التخصص	علمي	244	0.619	1.22	غير دالة
		انساني	156	0.535		
قيمة مهمة الإنجاز وعلاقتها بمهارة المثابرة	الجنس	ذكر	177	0.548	0.57	غير دالة
		انثى	223	0.587		
	التخصص	علمي	244	0.594	1.11	غير دالة
		انساني	156	0.515		

*القيمة الزائفة الجدولية (١.٩٦)

نتائج الجدول أعلاه تشير الى أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارات التعلم وفق الاتي:

١- أشارت نتائج الجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية وغير دالة احصائيا بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة الاتقان وفق متغير الجنس (ذكور, إناث) إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة لمهارة الاتقان (٠.٨٠) وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦), عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

كما أشارت نتيجة الجدول السابق أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة الاتقان وفق متغير التخصص (علمي, أنساني), إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة (٠.١٢), وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦), عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

٢- أشارت نتائج الجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية وغير دالة احصائيا بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة تنظيم اوقات المذاكرة وفق متغير الجنس (ذكور, إناث) إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة لمهارة تنظيم اوقات المذاكرة (-١.٣١) وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦), عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

كما أشارت نتيجة الجدول السابق أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة تنظيم اوقات المذاكرة وفق متغير التخصص (علمي, أنساني), إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة (٠.٤٩), وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦), عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

٣- أشارت نتائج الجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية وغير دالة احصائيا بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة استرجاع المعلومات وفق متغير الجنس (ذكور, إناث) إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة لمهارة استرجاع المعلومات (-١.٥٨) وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦), عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

كما أشارت نتيجة الجدول السابق أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة استرجاع المعلومات وفق متغير التخصص (علمي, أنساني), إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة (٠.٣٢), وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦), عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

٤- أشارت نتائج الجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية وغير دالة احصائيا بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة الربط بين المحتويات وفق متغير الجنس (ذكور, إناث) إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة لمهارة الربط بين المحتويات (٠.٧٥) وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦), عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

كما أشارت نتيجة الجدول السابق أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة الربط بين المحتويات وفق متغير التخصص (علمي، أنساني)، إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة (١.٢٢)، وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦)، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).
٥- أشارت نتائج الجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية وغير دالة احصائياً بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة اعداد الملخصات وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة لمهارة اعداد الملخصات (٠.٥٣) وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦)، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

كما أشارت نتيجة الجدول السابق أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة اعداد الملخصات وفق متغير التخصص (علمي، أنساني)، إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة (١.٤٤)، وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦)، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).
٦- أشارت نتائج الجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية وغير دالة احصائياً بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة المثابة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة لمهارة المثابة (٠.٧٥) وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦)، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

كما أشارت نتيجة الجدول السابق أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومهارة المثابة وفق متغير التخصص (علمي، أنساني)، إذ بلغت القيمة الزائفة لمحسوبة (١.١١)، وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية البالغة (١.٩٦)، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

الهدف السادس: الدلالة الاحصائية للفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور.

ولتحقيق هذا الهدف استعمل معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز ومناخ الخطأ المتصور، ومقارنة معامل الارتباط المستخرج بالقيمة الجدولية (٠.٠٩٨)، لمعامل ارتباط بيرسون وعند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ودرجة الحرية (٣٩٨)، وجدول (٢٩) يوضح ذلك.
جدول (٢٩)

العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور

الدلالة	معامل الارتباط	المتغيرات	
		مناخ الخطأ المتصور	قيمة مهمة الإنجاز
دالة	0.641		

*القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون (٠.٠٩٨) بمستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨).

يتضح من الجدول اعلاه وجود علاقة ارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور، فقد بلغ معامل الارتباط (٠.٦٤١)، وهو اكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بيرسون البالغة (٠.٠٩٨) وعند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨)، وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور،

وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة، إذ بلغ معامل الارتباط المستخرج (٠.٦٤١) اكبر من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (398)، وهذه النتيجة تتفق مع الإطار النظري المعتمد، إذ يرى إيكلس و ويجفلد (Eccles & Wigfield, 2002) أن درجة قيمة مهمة الإنجاز تتناسب تناسبا طردياً مع درجة مناخ الخطأ المتصور، أي كلما ارتفع مستوى قيمة مهمة الإنجاز لدى الطلبة، ازداد إدراكهم الإيجابي لمناخ الخطأ المتصور، بوصفه المورد التعليمي الداعم الذي يسهم في جودة وتحسين التعلم وتعزيز الدعم النفسي، لا عاملاً محبطاً او مثبطاً للأداء الأكاديمي، وتوظيف الخطأ كأداة بنائية للتعلم والتصحيح المعرفي داخل البيئة الجامعية. أما ريبوك وآخرون (Rybowiak et al., 1999) يرى ارتفاع قيمة المهمة لدى طلبة الجامعة يسهم في بناء اتجاهات إيجابية باتجاه طريق التعلم، تجعلهم للخطأ أكثر تقبلاً بوصفه جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم، فمناخ الخطأ الإيجابي يعمل على إعادة تفسير الخطأ على أنه فرصة وتصحيح للتعلم المعرفي وتطوير الأداء، لا مصدراً للفشل والعقاب، ويفسر الارتباط الطردي القوي بين المتغيرين بأن الطلبة ذوي القيمة العالية لمهمة الإنجاز يصبحون أكثر استفادة من مناخ الخطأ الإيجابي، وأكثر قدرة على توظيفه في تحسين وتنمية خبراتهم الأكاديمية. وفريز وكيث (Frese & Keith, 2015) أكدوا أن مناخ الخطأ المتصور الإيجابي يسهم في تحويل الخطأ من مصدر تهديد نفسي إلى فرصاً لتحسين التعلم، من خلال تعزيز الطلبة لتقبل الأخطاء وتوظيفها بوصفها جزءاً تكاملياً من عملية التعلم، أي كلما ارتفعت قيمة مهمة الإنجاز لدى الطلبة، ازداد إدراكهم لمناخ الخطأ الداعم، مما يعكس علاقة طردية تعزز جودة التعلم والانخراط الأكاديمي (Frese & Keith, 2015: 23).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

الهدف السابع: الدلالة الاحصائية للفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور على وفق متغيري (الجنس، التخصص).

أ. متغير الجنس (ذكور، إناث)

ولبيان الفرق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)، استخرج الباحث معامل الارتباط لكل منهما، واستخرجت قيم فيشر المعيارية لمعرفة دلالة الفرق بين معاملي الارتباط، كما اعتمد الباحث الاختبار الزائي ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكما هو موضح في جدول (٣٠).

جدول (٣٠)

الفروق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور وفق متغيري (الجنس، التخصص).

المتغيرات	المقارنات	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائفة المحسوبة	الدلالة
قيمة مهمة الإنجاز وعلاقتها بمناخ الخطأ المتصور	الجنس	ذكر	0.551	0.620	-1.12	غير دالة
		انثى	0.625	0.733		
المتخصص	علمي	244	0.581	0.664	-1.40	غير دالة
	انساني	156	0.669	0.809		

القيمة الزائفة الجدولية (١.٩٦)

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية وغير دالة أحصائية بين معاملات الارتباط بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور بين الذكور والإناث، حيث بلغت القيمة الزائفة المحسوبة (-١.١٢)، وهي أصغر من القيمة الزائفة الجدولية (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05).

قد يُعزى السبب وراء هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذكور وأنثى يعيشون في بيئة جامعية ذات ثقافة تنظيمية وأكاديمية موحدة، تُعامل الجميع بمعايير تتقارب فيها التوقعات نحو الإنجاز، كما أن الوعي العام داخل الحرم الجامعي يوفر بيئة تعليمية داعمة ومناخاً عاماً يتسم ب تقبل الأخطاء الأكاديمية باعتبارها فرصة للتعلم والتطور وليس كعقوبة، مما جعل إدراك الطلبة وتأثرهم بمناخ الخطأ وقيمة الإنجاز متشابهاً دون تأثر بمتغير الجنس أو طبيعة التخصص الدراسي

ب. متغير التخصص (علمي، إنساني)

ولبيان الفرق في العلاقة الارتباطية بين قيمة مهمة الإنجاز ومناخ الخطأ المتصور تبعاً لمتغير التخصص (علمي ، إنساني)، استخرج الباحث معامل الارتباط لكل منهما، واستخرجت قيم فيشر

المعيارية لمعرفة دلالة الفرق بين معاملي الارتباط، كما اعتمد الباحث الاختبار الزائي ، إذ بلغت القيمة الزائية المحسوبة (-١.٤٠) وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى أنّ التخصص الدراسي (علمي أو إنساني) لا يشكل عاملاً مؤثراً في طبيعة العلاقة بين إدراك الطلبة لأهمية قيمة الإنجاز الأكاديمي وبين إدراكهم لمناخ الخطأ في بيئتهم التعليمية.

يرى الباحث أن عدم وجود فرق دال إحصائي بين التخصصين العلمي الإنساني، يدل على أن هذه العلاقة ذات طابع نفسي-تربوي عام لا يتأثر بطبيعة التخصص، كذلك تشابه الخبرات التعليمية واساليب التفاعل والتقويم الصفي الذي يتعرض له الطلبة من كلا التخصصين داخل البيئة التعليمية، وأن إدراك الطلبة لقيمة مهمة الإنجاز وتقبل الخطأ بوصفه مدخلاً للتعلم ما يعد سمة مشتركة تعزز بثقافة جامعية أكثر مما تكون مرتبطة بتخصص علمي معين.

الاستنتاجات

بعد عرض النتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

- ١- أن الافراد وحسب طبيعتهم البشرية وسعيهم الحثيث من تحقيق الانجاز الذي يعتبر قيمة عملهم, من خلال العمل على اتباع افضل مهارات وافضل تقنيات تمكنهم من النجاح, نجدهم يتمتعون بقيمة انجاز لعملهم عندما يتحدون ما واجهتهم من مشاكل او صعوبات وأخطاء لكن بمهاراتهم وثقتهم جعلوا لعملهم قيمة تذكر وتدرس.
- ٢- أن ادراك طلبة الجامعة لقيمة مهمة الانجاز لا يقتصر على كونه رغبة في النجاح فحسب, بل يمثل القوة الدافعة المركزية والمحرك الاساسي الذي يوجه الطلبة نحو تبني مهارات التعلم, فكلما ارتفعت القيمة الذاتية التي يوليها الطالب للمهمة الاكاديمية, زاد التزامه المعرفي والتطور الاستراتيجي والتفاعل العميق..
- ٣- أنّ مناخ الخطأ المتصوّر لدى طلبة الجامعة يتسم بدرجة من التقبل، بما يسمح بالتعلم من الأخطاء بوصفها جزءاً من العملية التعليمية، وليس مصدراً للعقاب أو الإحباط أو التراجع, فكلما كان تجاوب بتعديل الخطأ والعمل على تصحيحه وبالطرق العلمية زاد من رغبة الطالب للتعلم.
- ٤- توصلت الدراسة إلى أنّ تعزيز قيمة مهمة الإنجاز وتنمية مهارات التعلم لهما علاقة في بناء مناخ تعليمي داعم يشجع الطلبة على المحاولة والتجريب من دون خوف مفرط من الوقوع في الخطأ, كون التعلم من الاخطاء علمياً مع وجود افضل المهارات التعليمية ما له من دور في قوة قيمة الانجاز والمعرفة والدافعية للتعلم الأفضل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث يوصي بما يأتي:

- ١- اعتماد دورات و ورش وندوات داخل الجامعة، تهدف إلى تعزيز قيمة مهمة الإنجاز لدى الطلبة وربطها بأهدافهم المستقبلية.
- ٢- تضمين مهارات التعلم (كالخطيطة، والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت) ضمن الأنشطة الصفية واللاصفية بما يعزز فاعلية التعلم الجامعي.
- ٣-حث الاساتذه على تبني مناخ صفي إيجابي، ينظر إلى الخطأ بوصفه فرصة للتعلم وتقليل الأخطاء العلمية من قبل الطلبة، لا سبباً للعقاب أو التوبيخ، من الممكن ان يعمل على تحسين البيئة الجامعية.
- ٤- تفعيل أثر الوحدات الإرشادية والنفسية في الجامعة في مساعدة الطلبة على التعامل مع ضغوط التعلم والأخطاء الأكاديمية بصورة بناءة.
- ٥-الإفادة من نتائج الدراسة الحالية عند إعداد الخطط التطويرية للمناهج الجامعية، بما يسهم في تحسين جودة التعليم الجامعي.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث تقديم المقترحات الآتية:

- ١- إجراء دراسة ارتباطية؛ للكشف عن العلاقة بين قيمة مهمة الإنجاز ومتغيرات نفسية ومعرفية أخرى، مثل الدافعية الداخلية أو التنظيم الذاتي للتعلم.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة (طلبة الدراسات العليا، أو طلبة الكليات الإنسانية والعلمية كل على حدة) للمقارنة بين النتائج.
- ٣- إجراء دراسات نوعية (مقابلات أو مجموعات تركيز)؛ لفهم تصورات الطلبة بعمق حول الخطأ الأكاديمي وكيفية التعامل معه داخل البيئة الجامعية.
- ٤- إجراء دراسات ارتباطية تبحث العلاقة بين مناخ الخطأ المتصور والدافعية الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا.
- ٥- إجراء دراسات ارتباطية بين قيمة مهمة الانجاز والدافعية الفطرية لدى طلبة الجامعة.
- ٦- إجراء دراسات ارتباطية بين مناخ الخطأ المتصور والدافعية الفطرية لدى طلبة الجامعة.

المصادر والمراجع

❖ مصادر عربيّة

❖ مصادر أجنبيّة

أولاً: المصادر العربية:

القرآن الكريم

ابو المعاطي، يوسف (٢٠١٨): دور الحياة الجامعية في تشكيل النسق القيمي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز ببعض التخصصات الأكاديمية مجلة بحوث التربية النوعية، ٤٩، يناير، ٦٠٨-٧٥٣.

ابو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٩): تطوير المدارس، القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.
ابو النيل، محمود السيد (1985): علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية، ط٤، ج٢، بيروت: دار النهضة العربية.

ابو النيل، محمود السيد (١٩٨٧): الإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
ابو علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

ابو علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
احمد، لطفي بركات (١٩٨٣): القيم والتربية. الرياض: دار المريخ.

الأحمدي، أمل (٢٠٠١): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق، عمان، الاردن.
الأشرف، محمد، وسلاف، أحمد (٢٠١٧): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دمشق: دار الفكر.
إقبال، حميد محمد واحمد، سهيل، سعدية وشهزاد، سعيدة (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم والاستذكار المستخدمة لدى طلبة الجامعة في باكستان. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2, 4717-4721.

امين، سامي محمد (٢٠٠٧): الإحصاء التربوي وتطبيقاته في العلوم النفسية والتربوية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

باخطمه، محمد بن عايد (٢٠١٥): دور التعليم العالي في غرس وتعميق العامل الاخلاقي كأولويه مؤثره على التنمية في العالم العربي المؤتمر العربي الأول حول استشراف مستقبل التعليم العالي _مصر، ٢٠٤-٢١٧.

بدير، محمد نبيه (١٩٩٠): عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصور، العدد (١٤)، الجزء الثاني.

- بهجت، رفعت محمود(٢٠٠٤): أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط١، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- البياتي، عبد الجبار توفيق(٢٠٠٨): الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية. بغداد: دار الكتب للطباعة والنشر.
- البهقي، احمد بن الحسين بن علي بن موسى ابو بكر(١٩٩٤): السنن الكبرى (تحقيق: محمد عبد القادر عطا). بيروت: دار الكتب العلمية.
- التكريتي، محمد(٢٠٠١): افاق بلا حدود القاهرة، كندا للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة.
- ثورندايك، إدوارد لي(١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية. عمان، الأردن: مركز الكتب الأردني.
- جودت، عبد السلام(٢٠١٣): القيم العلمية المصاحبة لدى طلاب كلية التربية الاساسية وعلاقتها ببعض المتغيرات. كلية التربية، جامعة بابل.
- الحارثي، فهد محمد(٢٠١٠): تنمية القيم التربوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل التحديات المعاصرة لمدرسة المستقبل، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، الجامعة الاسلامية، السعودية.
- الحبيب، فهد بن إبراهيم(٢٠١٥): مستقبل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية استراتيجية مقترحة. المؤتمر العربي الأول حول استشراف مستقبل التعليم العالي _مصر، ٥١_١١٠.
- حسام عواد(٢٠٠٠): علاقة التحصيل الدراسي في مادة العلوم بالاتجاهات الدراسية.
- حسن، السيد محمد ابو هاشم(٢٠٠٨): الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام (spss) , جامعة الملك سعود.
- حسن، نورهان منير(٢٠٠٨): القيم الاجتماعية والشباب. الإسكندرية :دار الفتح للتجليد الفني.
- حسين، محمود عطا الله محمود(١٩٨٥): العلاقة بين بعض القيم والتصلب في السلوك الاجتماعي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية (٥) ٩٢-١٠٧.
- حلمي، منيرة أحمد(١٩٦٧): التوافق النفسي للطلبة الجامعية وعلاقته بمجموعة من المتغيرات، حولية كلية البنات، العدد الخامس، جامعة عين شمس، القاهرة، ص٥٦.
- حمود، عبد الكريم(٢٠٠٢): إدارة المناخ التنظيمي في المؤسسات التعليمية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- حميدة، امام مختار (٢٠٠٣): **مهارات التدريس** ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.
- خروف، حميد (١٩٩٨): **فعالية القيم في العملية التربوية: رؤية سوسيولوجيا**. مجلة العلوم الإنسانية، تصدر عن جامعة منتوري، قسنطينة.
- الخزاعة، محمد سليمان، والمومني، تحسين علي (٢٠١٣): **المعلم والمدرسة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٦): **الدافعية للإنجاز**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (١٩٩٢): **ارتقاء القيم**، دراسة نفسية. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب _ الكويت ١٩٢٣-١٩٩٠.
- الدير، عبد المنعم احمد وجابر، محمد عبدالله (٢٠٠٥): **علم النفس المعرفي (قراءات وتطبيقات معاصرة)**. ط١، عالم الكتب: القاهرة.
- دشلي، كمال عبد الحميد (٢٠١٦): **منهجية البحث العلمي من التفكير إلى الإعداد**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- دويدري، رجاء وحيد (٢٠٠٠): **البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العملية**. دمشق: دار الفكر.
- راشد، علي (٢٠٠٦): **المعلم الناجح ومهاراته الأساسية إثراء بيئة التعلم**، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- الراشدي، كريمة أحمد (٢٠١٣: ٢٨٠): **القيم وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى.
- رباح، احمد وفضن، ابو عرب (٢٠١٣): **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ التنظيمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- ربيع، محمد شحاته (١٩٩٤): **قياس الشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الرشيد، حمد (٢٠٠٠): **بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت**، دراسة ميدانية، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ١٣-٦٣.
- الريسوني، أحمد (٢٠٢١): **مقاصد المقاصد: مقاصد الشريعة بين النص والمصلحة**، بيروت: دار الكلمة للنشر والتوزيع.
- زاهر، ضياء الدين (١٩٨٤): **القيم في العملية التربوية**، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.

- الزركاني، زينب مهدي محسن حسن (٢٠٢٣): المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاء الخبراتي والتفكير الهمي لدى طلبة الدراسات، أطروحة دكتوراه، جامعو واسط، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- الزركاني، علي كاظم (٢٠٢٣): التحليل الإحصائي باستخدام البرامج الحديثة في العلوم التربوية والنفسية. بغداد: دار الكتب العلمية.
- الزهراني، محمد عتيق والحارثي، فهد محمد (٢٠٢٠): القيم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحثة. مجلة العلوم التربوية، ٥(١)، ٢٧٣-٣١٨.
- الزهيري، ابراهيم عباس (٢٠٠٨): الإدارة المدرسية والصفية في منظور الجودة الشاملة، القاهرة دار الفكر العربي.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥): التدريس نماذجه ومهاراته ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب.
- الزويد، ماجد (٢٠١١): الشباب والقيم في عالم متغير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السبيعي، محمد بن ثامر (٢٠١١): العلاقة بين العنف والقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- سعفان، محمد أحمد إبراهيم (٢٠٠٣): دليل إرشادي لتحسين الاستذكار، ط ٢، دار الكتب، القاهرة. ١٢.
- سلوم، علاء ادين ورائد إدريس (٢٠٠٥): أثر استخدام برنامج استراتيجيات التعلم والذاكرة في دافع الجاز طلاب المرحلة الاعدادية واتجاهاتهم نحو المذاره.
- شباب، منى (١٩٨٩): القيم العلمية لدى معلمة العلوم اثناء اعدادها بكلية البنات، دراسة تتبعيه، مجلة العلوم الحديثة (٣)، ٤٠-٧١.
- الشجيري، عباس حميد، والزهيري، سعد عبد الكريم (٢٠٢٢): بناء المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. بغداد: دار الكتب العلمية.
- الشجيري، ياسر خلف، والزهيري، حيدر عبد الكريم (٢٠٢٢): اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع
- الصدر، محمد محمد صادق (١٩٩٥): ما وراء الفقه، تتجلى رؤيته العميقة حول مفهوم القيمة والانجاز في النفس الانسانية، حيث يربط بين البعد الروحي والعملية للإنسان. دار الاضواء للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الاولى.
- الطيب، عصام علي ورشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦): علم النفس المعرفي، ط ١، عالم الكتب، القاهرة.

- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكرو والعبسي، محمد مصطفى وابو عواد، فريال محمد(٢٠٠٧): مدخل الى **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط١، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، والعبسي، محمد مصطفى، وأبو عواد، فريال محمد(٢٠٠٧): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم، الحفني(٢٠٠٣): **الموسوعة النفسية - علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية**، مكتبة مدبولي للنشر والتوزيع، القاهرة -مصر.
- عبدو، احمد عبدالله، ندى(٢٠٠٧): **مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة** رسالة ماجستير في علم النفس التربوي تخصص تعلم وتعليم، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد(١٩٩٩): **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**. عمّان: دار الفكر.
- العجمي، مها بنت محمد(٢٠٠٣): **علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء**، العدد ٨٩، مجلة رسالة الخليج.
- الطار، حسن(٢٠٢٠): **القيم الانسانية وأثرها في الانسان والمجتمع**. فضاء الرأي ، ايلاف للنشر المحدوده.
- عقل، محمود(٢٠٠١): **القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية: الواقع - دليل المعلم - الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج**.
- عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد(٢٠٠٠): **مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق**. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العميان، عبد الله(٢٠٠٥): **السلوك التنظيمي**. عمّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد سليمان(١٩٩٨): **القياس والتقويم بالعملية التدريسية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عوض، فتحية عبدالرؤوف(١٩٩٦): **قائمة مقاييس القيم لطلبة المرحلة الثانوية**. الكويت، وزارة التربية، إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية :مطبعة الوزارة.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد(١٩٨٥): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

- غنيم، محمد عبد السلام والعميان، محمود أحمد (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفتاح، حمدي محمد (٢٠٠٩): تأثير استخدام تكنولوجيا الاتصال والاعلام على قيم الشباب، مجلة الحكمة مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ٢٠١ - ٢١٤، الجزائر.
- فرج، صفوت (١٩٩٧): التحليل العاملي نظريا وعلميا في العلوم الانسانية والتربوية، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- القاضي، زينب عبد الرحمن محمد (١٩٨١): دراسة مقارنة بين قيم واتجاهات المتفوقين تحصيليا والعاديين من طلبة وطالبات المدارس الثانوية العامة ، رسالة ماجستير. كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- القوجاني، مرتضى (٢٠٠٦): خزانة العارفين، لمحات من سيرة السيد علي القاضي. قم: دار المحجة البيضاء.
- كاظم، علي مهدي (٢٠٠٢): القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. مجلة العلوم التربوية والنفسية _ البحرين، ٣ (٢)، ١١-٤٢.
- مجيد، سوسن شاكرا (٢٠١٤): أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محروس، محمد، وإبراهيم، خليفة (١٩٩٢): تنمية القيم العلمية لدى طلاب الجامعة، بحث مقدم لمؤتمر التربية والنظام العالمي الجديد خلال الفترة ٢٠-٢٢ أيار، القاهرة.
- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٤): تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، لقاهرة ، عالم الكتب.
- محمود، يوسف (١٩٨٨): دور الجامعة في تنمية القيم المرتبطة بالعلم لدى طلابها، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، بجامعة القاهرة في القاهرة.
- المحمودي، محمد سرحان علي (٢٠١٩): مناهج البحث العلمي (ط ٣). صنعاء: دار الكتب.
- مراد، صالح أحمد، وسليمان، أمين علي (٢٠٠٥): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها (الطبعة الثانية). القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث
- مراد، صالح أحمد، وسليمان، أمين علي (٢٠٠٥): القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- المصري، محمد(٢٠٠٩): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٥، العدد ٣+٤.
- معشي، محمد. أحمد. ويوسف، سعيد(٢٠١٤): القيمة التنبؤية لنمط التعلم المفضل وفق نموذج ريد في قياس التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي الذكاءات الاجتماعية المختلفة المسجلين في السنة التحضيرية بجامعة جازان. مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، ٣(١)، ٩١-١٢٩.
- منصور، محمد جميل(١٩٧٣): دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة.
- المنيزل، عبد الله فلاح، وغرابية، فوزي أحمد(٢٠١٠): الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام SPSS. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نشواتي، عبدالمجيد(٢٠٠٣): علم النفس التربوي. ط (٤)، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- وافي، عبدالرحمن جمعة(٢٠١٠)، المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية في قطاع غزة، رسالة ماجستير تخصص صحة نفسية، الجامع الإسلامية غزة، قسم علم النفس كلية التربية.
- الوكيل، حلمي احمد والمفتي، محمد امين(٢٠٠٧): اسس بناء المناهج وتنظيمها، ط٢، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- اليوت وآخرون(١٩٩٩): دوافع الاقتراب والتجنب وأهداف الإنجاز، علم النفس التربوي.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

- Ames, C. Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006): **Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement.**
- Anthony, G. & Quinn, B. (2000): **Personal, social and academic skills development: The transition from secondary to tertiary education.** Journal of Further and Higher Education, 24(3), 317–326.
- Personal, social and academic skills development(2000): **The transition from secondary to tertiary education.** Journal of Further and Higher Education, 24(3), 317–326.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds). (2001): **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.**
- Atkinson, J. W. (1964): **An Introduction to Motivation.** Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ausubel, D. P. (1968): **Educational psychology: A cognitive view.** Holt, Rinehart & Winston.
- Ayers, M. S. & Reder, L. M. (1998): **A theoretical review of the misinformation effect.1Predictions from an activation-based memory model.** Psychonomic Bulletin and Review, 5,1-21.
- Azar, H. lavasani, M. malahmadi, E. & Amani, J. (2010): **The role of self-efficacy,task value and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement social and Behavioral sciences,** vol.5,942-947.

- Baghagu, S. (1996): **A proposed tool for identifying the governing values of thinking among university students. Journal of the College of Education, (32), 77–110.**
- Baker, A.(2014): **Investigating the connection between task value beliefs and engagement in a sample of graduate and undergraduate students. Ohio state university.**
- Bandura, A. (1997): **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: W. H. Freeman.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2008): **The mindset of teachers capable of fostering resilience in students.** Canadian Journal of School Psychology, 23(1), 114–126.
- Butz, A. R., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Jensen, J. L., & Harsell, D. M. (2013): **Emotions in classroom education: The role of achievement emotions in students' learning and classroom instruction. Educational Psychology, 33(2), 112–130.**
- Carolin Burmeister, Kim Beck, Robert Grassinger (2024): **Error Climate and Gender as Factors Influencing Error Reactions in Primary School Children. Studia Paedagogica, University of Education in Weingarten, Germany.**
- Carvez, C. S., & Schier, M. E (1998): **On the seymplation o~behmior.** New York: Cambridge Universiyy Press.
- Chen, B., Wang, Y. & Kirschner, P. A. (2022): **Promoting learning skills in online higher education: A framework and review. Internet and Higher Education, 53, 100835.**

- Chow, A., Eccles, J. & Solmela-aaro, K. (2012): Task value profiles across subjects and aspirations to physical and it Related sciences in the united states and Finland developmental psychology, vol. 148. No. 6,1612-1628.
- Christensen, L. B. (1997): Experimental methodology (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Cozby, P. C. (2001): Methods in behavioral research (7th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Alyin, S. Bacon, P.(2014):Comparison of self-other agreement in personal values versus the Big Five personality traits. Journal of Research in Personality, 50, 1-10.
- Covington, M. V. (1985): The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. Educational psychologist, 20(2), 77-85.
- Covington, M. V. (2000): Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. Annual Review of Psychology, 51(1), 171–200.
- Curtis, M. E. & Longo, A. M. (1990): The development of strategic learners. Journal of Reading, 33(4), 306–310.
- Damon & N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology social, emotional, and personality development (pp. 1017-1095): John Wiley & Sons, Inc.
- Daniels, L. M. Tze ,V.M.C. & Gotez,T. (2015): P Examining boredom : Different causes for different coping profiles Learning and Individual Differences ,37, 255-261.
- de Agrela Gonçalves Jardim, M. da Silva Junior, G. and Alves, M. (2017): Values in Students of Higher Education. Creative Education, 8, 1682-1693. doi: 10.4236/ce.2017.810114 .

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dobewall, H., Aavik, T., Konstabel, K., Schwartz, S. H., & Realo, A. (2014). A comparison of self–other agreement in personal values versus the Big Five personality traits. *Journal of Research in Personality*, 50, 1–10.
- Dresel, M. & Steuer, G. (2015): The role of error climate in classrooms for the relation between student motivation and errors in learning. *Learning and Individual Differences*, 37, 218–229.
- Dresel, M. Grassinger, R. & Kramer, C. (2013): Teachers' error handling as motivational context variable in classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 30, 31–41.
- Dresel, M. Schober, B. Ziegler, A. Grassinger, R., & Steuer, G. (2013): Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess [Mective-motiva- tional adaptive and action adaptive reactions on errors in learning processes] . *Zeitschriftfir Pädagogische Psychologie*, 27,255-271.
- Dresel, M. Steuer, G. & Bischof, L. (2024): Learning from errors in mathematics classrooms: Development over two years depending on perceived classroom error climate. *Learning and Instruction*, 89, 101764.
- Eccles, J. S. (2005): Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York: Guilford Press.

- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989): Changes in teacher efficacy and students' self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002): Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020): From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- 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.
- Eccles, J. Wigfield, A. & Schiefele, U (1998): Motivation to succeed: In W.
- Feather, N. T. (1982): Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 395–420). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feather, N.T(1979): Values, Expectancy, and Action, *Australian Psychologist*, Vol. 14, No. 3, PP. 243-260.
- Feather, N.T.(1972): Value Similarity and School Adjustment, *Australian Journal of Psychology*, Vol. 24, No. 2, PP. 193-208.
- Flavell, J. H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1982): Predicting students’ outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19(4), 498–518.
- Frese, M. & Zapf, D. (1994): Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunette, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 271–340). Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Frese, M., Dyck, C. & Sonnentag, S. (1991): Organizational error management culture and its impact on performance: A two-study replication. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 650–660.
- Frese, M. & Keith, N. (2015): Action errors, error management, and learning in organizations. *Annual Review of Psychology*, 66, 661–687.
- Fries, S. Schmid, S. & Hofer, M. (2007): On the relationship between value orientation, valences, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXII, no. 2, 201–216.
- Gabriel, Steuer. (2023): Error climate and teacher alienation: A longitudinal analysis in elementary schools. Department of Psychology, University of Bielefeld, Germany, Center for Educational and School Research, 25–33615.
- Gamage, D. Perera, H. N. & Kaur, M. (2021): Academic task value and its role in student engagement and achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 33(1), 1–28.

- Gamage, K.A.A. Dehideniya D.H.S.C.P.K. Ekanayake., Y.S.(2021): The role of personal values in learning approaches and student achievement. Behavior! Sciences,11,102,1-23.
- Gartmeier, M. Bauer, J. Fischer, M. R. & Karsten, G. (2008): Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. Vocations and Learning, 1, 87–103.
- Gagne, R. M. (1965): The conditions of learning. Holt, Rinehart & Winston.
- Grassinger, R. & Dresel, M. (2017): Who learns from errors? Individuals' attributes and error-related learning in classroom settings. Learning and Instruction, 49, 1–9.
- Grassinger, R. Wagner, U. & Dresel, M. (20مسافة واحدة): Improving the climate for learning from errors: Effects of a teacher training on students' attitudes toward errors. Learning and Instruction, 58, 42–52.
- Grasten, A.(2016): Task values through two years of school based program and associated links to physical education enjoyment and physical activity.
- Green and lemon. for. A. (2004): Predicting creative engagement and achievement in secondary school students: Contributors of classroom and classroom perception. Contemporary educational psychology.
- Gregory, M. (2003): Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal during conceptual change. Educational Psychology Review, 15(2), 147–179.
- Hanna, J. (2014): A study of students' use of emotional openness and authentic affective access in communication: Educational Reflections and Strategic Issues, The Clearinghouse, 87(5), 224–228.

- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010): Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 220–232.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986): Interestingness—A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10(2), 179–194.
- Holden, R. R. (1985): Construct validity of self-report measures. *Psychological Reports*, 57, 386–393.
- Hofer, M. Schmid, S. Fries, S. & Conley, S. (2010): The reciprocal relationship between personal value orientations and experience with motivational interventions during study and leisure. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 623–645.
- Huang, C. (2011): Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23(3), 359–388.
- Huntley, C.W. & Davis, F(1983): Undergraduate Study of Value Scores as Predictors of Occupation 25 years later, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, No. 5, PP. 1148-1155.
- Inglehart T. Baker, W.E. (2000): Modernization cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Jones, D. G. & Endsley, M. R. (2000): Sources of situation awareness errors in aviation. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 71(6), 507–512.
- Kapur, M. (2008): Productive failure. *Cognition und Instruction*, 26, 379-424.
- Keith, N. & Frese, M. (2005): Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90, 677-691.

- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Pearson Education.
- Kreutzmann, M. Freund, P. A. Retelsdorf, J. & Schmitz, B. (2014): Error climate and students' error-related beliefs in mathematics and language classes: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 36, 189–195.
- Kyle , w. (1996): African Science and teaching – education towards the Future , *Tournal of crsearch in science teaching* , 33 (4) 343-344.
- Liu Caixiaa,b , Zainudin Abu Bakara , Xu Qianqiana(2025): aFaculty of Educational Sciences and Technology: The Mediating Role of Metacognitive Regulation among Vocational Education.
- Lewin, K. (1936): *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.
- Maslakci, A. (2020): The effect of test–retest interval on reliability in educational measurement. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 2690–2699.
- Thompson, S. K. (2012): *Sampling* (3rd ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (1989): *Measurement and evaluation in psychology and education* (5th ed.). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Measurement and evaluation in psychology and education* (5th ed.)(1990): New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- The effect of test–retest interval on reliability in educational measurement(2020): *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 2690–2699.

- Marques, R. (2007): *Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Maslow, A. H.(1954): *Motivation and Personality*, New York, Harper & Rom.
- Metallidou, P. & Vlachou, A. (2010): Children's self-regulated learning profiles in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in the Schools*, 47, 776–788.
- Metcalf, J. (2017): Learning from errors. *Annual Review of Psychology*, 68, 465–489.
- Mitalidou, S. et al. (2020): The role of meaningful work in enhancing motivation and performance. *Journal of Organizational Psychology*, 20(3), 45-59.
- Murphy, V. & Costa, F. (2021): Developing students' learning skills in higher education: A systematic review. *Teaching in Higher Education*, 26(7), 945–961.
- Nunnally, J. C. (1967): *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Nichols, S. N. (1989): *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Odell, S. (2015): *Classroom error climate: Professional development for teachers to enhance student motivation* (Doctoral dissertation, University of Central Florida).
- Odell, S. M. (2015): *Error Climate in the Classroom: Teacher Professional Development to Enhance Student Motivation* (Doctoral dissertation, College of Education and Human Performance, University of Central Florida, Orlando, FL).

- Oser, F. & Spychiger, M. (2005): Learning from Errors: A Key Component of Learning. Rotterdam: Sense Publishers.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005): Learning is painful: On the theory of negative knowledge and the practice of error culture, Original title: Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur.
- Paul, R. & Elder, L. (2007): The miniature guide to the art of Socratic questioning. Foundation for Critical Thinking.
- Pekrum, R. (2006): The control-value theory of achievement Emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, مسافة واحدة, 315-391.
- Pekrun, R. & Perry, R. P. (2009): Control-value theory of achievement emotions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement (Vol. 16A, pp. 91-125). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Piaget, J. (1970): Science of education and the psychology of the child. Orion Press.
- Piaget, J. (1977): The development of thought: Equilibration of cognitive structures. Viking Press.
- Pintrich, P. R. (1993): Motivation and Classroom Learning. In Handbook of Psychology: Educational Psychology, New York: Macmillan.
- Pintrich, P. R. Smith, D. A. F. García, T. & McKeachie, W. J. (1993): Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53(3), 801-813.

- Plante, L, O'Keefe, P. & Theoret, M. (2013): The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Journal of motivation and emotion*. Doi: 10.1007/s11031-012-9282-9.
- Prince, P. (1960): Values, grades, achievement and career choice of high-school students *The Elementary School Journal* , 6 ,7 , 376 – 381.
- Rasch, S. Oever, S. & Heinz, A. (2013): Learning from errors: Effects of teacher training on students' attitudes toward errors and their individual error use. *PNA*, 8(1), 21–30.
- Rasche, S. Ufer, S. & Heinze, A. (2013): Learning from errors: Effects of teacher training on students attitudes and individual use of errors. *PNA*, 8(1), 21–30.
- Reason, J. (1990): *Human error*. Cambridge University Press.
- Rokeach, M. (1973): From individual to institutional values with special reference to the values of science. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values* (pp. 47–70). New York, NY: Free Press.
- Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979): *Understanding Human Values: Individual and Societal* . New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1980): *Some Unresolved Issues In Theories of Beliefs, Attitudes and Values*, Univ. of Nebraska Press.
- Rosenberg, M. (1957): *Occupations and Values*, Illinois: The Free Press.
- Rotter, J. B. (1982): *The development and applications of social learning theory*. New York, NY: Praeger.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Rybowiak, V. Garst, H. Frese, M. & Batinic, B. (1999): Assessing error orientation: Construction and validation of the Error Orientation Questionnaire (EOQ). *Applied Psychology*, 48(2), 122–138.
- Sandrin Neuville, (2007): Task value, self-efficacy, and goal orientations: Their influence on self-regulated learning, choice, and performance in college students. *Psychologica Belgica*,
- Saviani, D. (2002): *Educacao: Do Senso Comum à Consciência Filosofica* (14a ed.). Sao Paulo: Autores Associados.
- Sekaran, U. (1992): *Research methods for business: A skill-building approach* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Schell, K. L. & Conte, J. M. (2008): Associations among polychronicity, goal orientation, and error orientation. *Personality und Individual Dzflerences*, 44,288-298.
- Schiefele, U. (1999): Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257–279.
- Schmid, S. Dlaska, A. Gärtner, H. & Tausch, A. (2010): Motivational determinants of academic task value. *Learning and Instruction*, 20(1), 1–12.
- Schmiel, S., & Dickhauser, O. (2011): Academic achievement and error climate in classrooms: The role of teachers' attitudes toward mistakes. *Educational Psychology*, 31(1), 23–41.

- Schroijen, A. J. et al. (2010): The effectiveness of self-directed learning in health professions education: A systematic review and meta-analysis. *Medical Education*, 44(11), 1052–1053.
- Schultz, D. P. (1983). *Values*. (H. W. Al-Karbouli & A. Al-Qaisi, Trans). Baghdad: University of Baghdad Press.
- Schunk, D. H. Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2013): *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson Higher Ed.
- Schwartz, S. (2006): Há Aspectos Universais na Estrutura e no Conteúdo dos Valores Humanos? In M. Ros, & V. Gouveia (Eds), *Psicologia Social dos Valores Humanos: Desenvolvimentos Teóricos, Metodológicos e Aplicados* (pp. 55-85). Sao Paulo: Senac.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2010): Student errors: How teachers diagnose and deal with them. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2, 147–162.
- Sonsin, A. Vicentini, E. B., Mattiucci, M. C. Tomasetto, C. & Butera, F. (2022): A positive error climate fosters learning outcomes through students' adaptive reactions to errors. *Learning and Instruction*, 80, 101627.
- Sonsini, A. Mattiucci, M. K. & Butera, F. (2021): Managing errors in the classroom: An experimental study of teachers strategies to promote a positive error climate. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 719–738.
- Spychiger, M. Patry, J. L. Lauper, G., Lehmann, A. & Weber, E. (1998): Does more music teaching lead to better social climate?. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (138), 34–45.

- Stephen E. Meyer, Sandra H. Seidel, & Tina Prenzel (2006): Individual differences in learning from errors and the role of classroom context. *Learning and Instruction*, 16(3), 213–230.
- Steuer G, Grecu AL, Mori J. (2025): Error climate and alienation from teachers: A longitudinal analysis in primary school. *Br J Educ Psychol*. 2025 Mar;95(1):41-54..
- Steuer, G. (2014): Error climate in the classroom: On dealing with mistakes in mathematics instruction.
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015): Constructive error climate as an element of effective learning environments. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 57, 262–275.
- Steuer, G., & Rosentritt-Brunn, G. (2013): Error-friendly learning environments in classrooms: The role of teacher practice. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1) 36–45.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013): Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and significance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 196–210.
- Sunsini, L., Elat, M., & Gomez, R. (2022): Positive error handling in classrooms: Strategies and effects on student learning. *Educational Psychology Review*, 34(1), 35–50).Sunsini, el at. 2022 : 37.
- Surucu, L. & Maslakci, A. (2020): Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 2694–2726.
- Validity and reliability in quantitative research(2020): *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 2694–2726.

- Thorndike, E. L. (1913): Educational psychology: The psychology of learning (Vol. 2). Teachers College, Columbia University.
- Tjosvold, D. Yu, Z. & Hui, C. (2004): Team learning from mistakes: The contribution of cooperative goals and problem-solving. *Journal of Management Studies*, 41(7), 1223–1245.
- Taerim Lee So E. Hong Jieun Kang Sang M. Lee(2023): Role of achievement value, teachers' autonomy support, and teachers' academic pressure in promoting academic engagement among high school seniors Department of Education, Korea University, Seongbuk-gu, Korea.
- Thoma, S. Do Moral Education Programs Promote Moral Judgement(1985): A Statistical Review of Intervention Studies Using the Defining Issues Test. American Educational Research Association Annual Convention. Chicago, 1985, March, 81.
- Thurstone. L.L. The Measurement of Values(1954): *Psychological Review*, 1954, Vol. 61, No. 1, PP. 47-58.
- Tulis, M. (2013): Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56–66.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016): Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12–26.
- Tulis, M. Steuer, G. & Dresel, M. (مسافة واحدة 20): Learning from errors: A model of individual processes and classroom influences. *Educational Psychologist*, 53(2), 108–129.
- Tyler , J , & Susan , 1. (1999): mental health Values differences between Native American and Caucasian American College Students , *Journal of rural Community Psychology*, 11 (2) 17-29.

- UNESCO (2021): Learning to become: The future of education. Paris: UNESCO.
- Van der Kaap-Deeder, J. Soenens, B., Ryan, R. M. & Vansteenkiste, M. (2020): Manual for the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS). Ghent University, Belgium.
- Van Dyck, C. Frese, M. Baer, M. & Sonnentag, S. (2005): Organizational error management culture and its impact on performance: A two-study replication. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1228–1240.
- Van Dyck, C., Van Hooft, E. De Gilder, D., & Liesveld, L. (2010): Antecedents and correlates of error approach: A self-regulatory perspective. *The Journal of Social Psychology*, 150(5), 428–451.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) Harvard University Press.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013): School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
- Webster-Wright, A. (2009): Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.
- Wendy Bray & Rossella Santagata (2014): Making productive use of student errors in mathematics instruction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(3), 203–220.
- Wigfield, A. (1994): Expectancy–value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Review*, 64(3), 209–233.

- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000): Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Zhang, Q. & Fiorella, L. (2023): An Integrated Model of Learning from Errors. *Educational Psychologist*, 58(118–34).
- Zhang, Y., & Fiorella, L. (2023): Learning through error generation: When and why errors can support learning. *Educational Psychologist*, 58(1), 1–15.
- Zhao, B. & Olivera, F. (2006): Error reporting in organizations. *Academy of Management Review*, 31(4), 1012–1030.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2020): Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (3rd ed) Routledge.
- Zimmerman, B. J. (1989): A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2020).
- Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 887–909.**

الملاحق

ملحق (١)

تسهيل مهمة

Ministry of Higher Education & Scientific Research Wasit University College of Education For Human Sciences		جمهورية العراق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة واسط كلية التربية للعلوم الانسانية
No: Date : / / 20	الدراسات العليا جامعة واسط كلية التربية للعلوم الانسانية الدراسات العليا	العدد : ٢٠٢ التاريخ : ٢٠٢٥ / ٢ / ٢٥
إلى / رئاسة جامعة واسط / قسم التخطيط والدراسات والمتابعة		
تسهيل مهمة *****		
تحية طيبة: من اجل الارتقاء بالمستوى العلمي وخدمة للصالح العام , يرجى تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا الدكتوراه (علي حمادي حسين) في قسم العلوم التربوية والنفسية/ تخصص علم النفس التربوي من أجل الحصول على بعض البيانات(اعداد الطلبة في جامعة واسط ذكور - واناث) التي تخص موضوع بحثه الموسوم بـ (قيمة مهمة الانجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة) للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير..		
أ.د. ناصر ولي فريح الركابي معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا ٢٠٢٥		
نسخة منه إلى * مكتب السيد العميد/ للتفضل بالاطلاع مع التقدير. * مكتب السيد معاون العلمي / للتفضل بالاطلاع مع التقدير. * الدراسات العليا/ ملف الطالبية * الارشفة الالكترونية * الصادرة.		

ملحق (٢)

مقياس قيمة مهمة الانجاز بنسخته الاصلية

Dimensions of the value of the task achievement and item**1. Attainment Value**

1. Subjects improve my skills and increase my knowledge
2. Finishing university studies will help me acquire a certain level of knowledge
3. The more I learn, the better prepared I will be to enter the labor market
4. Professional knowledge acquired at university will be useful for work
5. University studies are useful for my professional future
6. What I learn at university will be useful when starting my professional life

2. Intrinsic Value

7. Participating in class makes subjects more interesting
8. I like reflections and debates that take place in the classes
9. I like cooperation and interpersonal communication when we carry out group activities
10. Everyday life-related topics are interesting
11. It is worth studying for subjects I find interesting
12. Learning modality at university is useful in order to acquire knowledge

3. Utility Value

13. Classes may improve our professional knowledge
14. Classes may help to expand my professional knowledge
15. Learning thoroughly what is explained in classes may improve my professional skills and knowledge
16. University classes may improve our knowledge
17. Subjects are useful because they may improve our professional skills and knowledge
18. What I learn at university will be useful when I start specialized studies

4. Cost Value

19. In order to have success in activities proposed in the subjects, I need to sacrifice some of my time
20. In order to learn properly, I need to make an effort
21. In order to learn properly, I need to change negative attitudes or bad habits towards studying
22. In order to obtain the benefits of learning, we need to make an effort
23. It is worth spending time studying and obtaining good grades in exams
24. It is worth making an effort in order to study properly, because it will be useful in the future
25. In subjects, besides acquiring professional knowledge, you can also learn useful skills for the future

ملحق (٣)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس قيمة مهمة الانجاز

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة واسط/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية / علم النفس التربوي

الدراسات العليا / الدكتوراه

الدكتور.....المحترم

الجامعة.....الكلية.....التخصص.....

اللقب العلمي.....التوقيع.....

تحية طيبة:-

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (قيمة مهمة الانجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة) ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث ولقياس متغير قيمة مهمة الانجاز (Achievement Task Value) اذ قام الباحث بالاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، لذا قام الباحث بترجمة مقياس إيكلس وآخرون (Accles & Wigfield,1983) والذي عرفه على انه "مدرجات الطلبة حول أهمية المادة العلمية والفائدة التي يمكن ان تعود عليهم في الوقت الحالي او في المستقبل جراء دراستهم، وادراكهم انها تستحق ما سوف يبذلونه من وقت وجهد في تعلمها". حيث ان لمفهوم (قيمة مهمة الإنجاز) أربعة ابعاد أساسية هي: (قيمة ادراك المهمة، قيمة المهمة الذاتية، قيمة فائدة المهمة، قيمة تكلفة المهمة المدركة).

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال فإن الباحث يود الافادة من آرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي امامكم صالحة لقياس ما أعد لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح علما المقياس يتضمن (٢٥) فقرة على وفق خمسة بدائل (أوافق، لا أوافق، أوافق بشدة، محايد، لا اوافق بشدة).

مع خالص الشكر والاحترام

طالب الدكتوراه
علي حمادي حسين عبد العباس

اشراف
أ.م.د اسماء شاكر حمودي

المجال الاول:- قيمة ادراك المهمة: على انها الاداء الجيد للمهمة المقدمة للفرد & Wigfield (Cambria, 2010)، ويضيفا (Schunk & Dibendetto, 2016) أن قيمة إدراك المهمة تعبر عن أهمية وصول المتعلم لقيمة المهمة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	المواد الدراسية تحسن مهاراتي وتزيد من معرفتي			
٢	قد تحسن الفصول الدراسية معرفتنا المهنية			
٣	إن إنهاء دراستي الجامعية سيساعدني على اكتساب مستوى معين من المعرفة			
٤	قد تساعد الفصول الدراسية على توسيع معرفتي المهنية			
٥	إن التعلم الشامل لما يتم شرحه في الفصول الدراسية قد يحسن مهاراتي ومعرفتي المهنية			
٦	المشاركة في الفصل الدراسي تجعل المواد الدراسية أكثر إثارة للاهتمام			

المجال الثاني:- قيمة المهمة الذاتية: يرى كل من (Wigfield & Cambria, 2010) أن قيمة المهمة الذاتية هي المتعة التي يحصل عليها الفرد مقابل أداء المهمة ، كذلك تحدث تلك المتعة عندما يشعر الافراد بقيمة المهمة وينغمسون فيها بعمق مما يمكنهم من الاستمرار فيها ولفترة زمنية طويلة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	العديل
٧	أنا أحب التأملات والمناظرات التي تجري في الفصول الدراسية			
٨	أنا أحب التعاون والتواصل بين الأشخاص عندما نقوم بأنشطة جماعية			
٩	المواضيع المتعلقة بالحياة اليومية مثيرة للاهتمام			
١٠	كلما تعلمت أكثر، كلما كنت أكثر استعدادًا لدخول سوق العمل			
١١	قد تحسن الفصول الدراسية الجامعية معرفتنا			
١٢	المواد الدراسية مفيدة لأنها قد تحسن مهارتنا ومعرفتنا المهنية			

المجال الثالث:- قيمة فائدة المهمة: هي مدى ملائمة المهمة لخطط الفرد المستقبلية (Wigfield & Cambria, 2010) ، كما يرى (Chow et al, 2012) أن قيمة فائدة المهمة هي الفائدة

المحسوسة للمهمة والتي تمكن الفرد من الحصول ونيل المكافآت أو تحقيق اهداف طويلة الامد او متوسطة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٣	المعرفة المهنية المكتسبة في الجامعة ستكون مفيدة للعمل			
١٤	الدراسات الجامعية مفيدة لمستقبلي المهني			
١٥	ما أتعلمه في الجامعة سيكون مفيداً عندما أبدأ دراسات متخصصة			
١٦	ما أتعلمه في الجامعة سيكون مفيداً عندما أبدأ حياتي المهنية			
١٧	إن طريقة التعلم في الجامعة مفيدة لاكتساب المعرفة			
١٨	في المواد الدراسية، بالإضافة إلى اكتساب المعرفة المهنية، يمكنك أيضاً تعلم مهارات مفيدة للمستقبل			

المجال الرابع:- قيمة تكلفة المهمة المدركة: يرى (Wigfield & Cambria, 2010) تكلفة المهمة المدركة تعني ما الذي يحتم على الفرد للقيام به لأجل اداء المهمة بالإضافة الى حجم الجهد الذي يبذله من أجل اتمام المهمة المكلفة والمدركة، كما يضيف (Chow et al, 2012) أن قيمة تكلفة المهمة المدركة تشير الى ما يعتقد الافراد يجب عليهم إتمام المهمة والمتمثلة بالوقت والجهد والدعم النفسي وما ترتبط بالجانب الايجابي لأي مهمة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٩	من أجل تحقيق النجاح في الأنشطة المقترحة في المواد الدراسية، أحتاج إلى التضحية ببعض وقتي			
٢٠	من أجل التعلم بشكل صحيح، أحتاج إلى بذل جهد			
٢١	من أجل التعلم بشكل صحيح، أحتاج إلى تغيير المواقف السلبية أو العادات السيئة تجاه الدراسة			
٢٢	من الجدير بالدراسة للمواد التي أجدها مثيرة للاهتمام			
٢٣	من أجل الحصول على فوائد التعلم، نحتاج إلى بذل جهد			
٢٤	من المجدي قضاء الوقت في الدراسة والحصول على درجات جيدة في الامتحانات			

٢٥	من المفيد بذل الجهد للدراسة بشكل جيد، لأنها ستكون مفيدة في المستقبل		
----	---	--	--

ملحق (٤)

مقياس قيمة مهمة الإنجاز بصيغته النهائية

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة

تحية طيبة:- وبعد...

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس آرائكم الحقيقية أتجاه " البحث عن قيمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة جامعة واسط" الذي يستهدف الباحث من خلال أجابكم عليها والوقوف على مواقفكم الحقيقية بشأنها، لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة.

لذا يتأمل الباحث تعاونكم معه في :- الإجابة عن جميع فقرات المقياس، وذلك من خلال وضع علامة (٧) تحت البديل المناسب من البدائل الموجودة امام كل فقرة من فقرات المقياس، علماً أن أجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحث ولا تستخدم الا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم.

البيانات العامة:

الجنس : ذكر

التخصص: علمي

أنثى

أنساني

السنة الدراسية :

القسم :

شكراً لتعاونكم معنا

الباحث

علي حمادي حسين عبد العباس الجنابي

المشرف

أ.م.د أسماء شاكر حمودي

الفقرات	تطبيقاً تماماً	تطبيقاً غالباً	تطبيقاً أحياناً	تطبيقاً نادراً	لا تتطبق عليه أبداً
١- المواد الدراسية تحسن مهاراتي وتزيد من معرفتي.					
٢- تسهم الفصول الدراسية في تطوير معرفتنا المهنية.					
٣- إن إنهاء دراستي الجامعية سيساعدني على اكتساب مستوى معين من المعرفة.					
٤- تساهم الفصول الدراسية في تعزيز معرفتي المهنية.					
٥- يؤدي الفهم الشامل لما يُشرح في الفصول الدراسية إلى تحسين مهاراتي ومعرفتي المهنية.					
٦- المشاركة في الفصل الدراسي تجعل المواد الدراسية أكثر إثارة للاهتمام.					
٧- أنا أحب التأملات والمناظرات التي تجري في الفصول الدراسية.					
٨- أنا أحب التعاون والتواصل بين الأشخاص عندما نقوم بأنشطة جماعية.					
٩- المواضيع المتعلقة بالحياة اليومية مثيرة للاهتمام.					
١٠- كلما تعلمت أكثر، كلما كنت أكثر استعداداً لدخول سوق العمل.					
١١- تحسن الفصول الدراسية الجامعية معرفتنا.					
١٢- المواد الدراسية مفيدة لأنها تحسن مهارتنا ومعرفتنا المهنية.					
١٣- المعرفة المهنية المكتسبة في الجامعة ستكون مفيدة للعمل.					
١٤- الدراسات الجامعية مفيدة لمستقبلي المهني.					
١٥- ما ادرسه في الجامعة سيفيدني عندما لأبدأ دراساتي المتخصصة.					
١٦- ما أتعلمه في الجامعة سيكون مفيداً عندما أبدأ حياتي المهنية.					
١٧- إن طريقة التعلم في الجامعة مفيدة لاكتساب المعرفة.					
١٨- اضحي ببعض الوقت لتحقيق النجاح في الأنشطة المقترحة في المواد الدراسية.					
١٩- للتعلم بشكل صحيح، يجب أن أبذل جهداً.					
٢٠- من أجل التعلم بشكل صحيح، أحتاج إلى تغيير المواقف السلبية أو العادات السيئة تجاه الدراسة.					
٢١- من الجدير بالدراسة للمواد التي أجدها مثيرة للاهتمام.					

ملحق (٥)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس مهارات التعلم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة واسط/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي

الدراسات العليا / الدكتوراه

الدكتور.....المحترم

الجامعة.....الكلية.....التخصص.....

اللقب العلمي.....التوقيع.....

تحية طيبة:-

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (قيمة مهمة الانجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة) ولغرض قياس متغير مهارات التعلم (Learning skills) قام الباحث بتبني مقياس (الطيب، ٢٠٠٦) والمستخدم في بعض الدراسات العربية والمتضمن (٦) مجالات تقيسها (٤٠) فقرة ومطبق على المراحل الجامعية و بعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية والاطلاع على الاطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التعلم، يراه الباحث مناسباً للبحث الحالي، والذي عرفه، بأنه تلك الطرق التي يستعملها الطلبة أثناء وعند قيامهم بالتعامل مع المعلومات في قاعات المحاضرات سواء عند قيامهم بالتعلم أو ارجاع المعلومات، كذلك تتميز بالترتيب والدقة والنظام والمثابرة في اكمال الواجبات(الطيب، ٢٠٠٦: ١٦٣).

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال، فأن الباحث يود الافادة من آرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي امامكم صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح.

مع خالص الشكر والاحترام

اشراف

طالب الدكتوراه

علي

أ.م.د اسماء شاكر حمودي

حمادي حسين عبد العباس

المجال الاول:- مهارة الاتقان في اوقات المذاكرة :وتقوم على قدرة المتعلم على الانتباه وتركيز الجهد العقلي اثناء التعلم(الطيب، ٢٠٠٦).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	أبتعد عن الأشياء المشتتة لانتباهي مثل التلفاز والهاتف النقال والاصوات العالية.			
٢	اركز على النقاط الاساسية اثناء شرح المحاضر.			
٣	اتصفح المحاضرة الجديدة بصورة اجمالية اولاً.			
٤	قد اشعر بالملل وتقلب المزاج والنعاس مثلاً عند بداية المذاكرة.			
٥	قد افكر في مشاكلي وهمومي الشخصية اثناء التعلم.			
٦	قد اجد صعوبة في تذكر افكار المادة الدراسية بعد التعلم.			
٧	اضاعف جهدي واتعلم لفترات طويلة قبل الامتحان.			
٨	اخطط فترات استراحة او ترفيه بين اوقات تعلم المواد الدراسية.			
٩	ابدأ بالمواد الدراسية المهمة ثم الاقل اهمية.			
١٠	انتاول الكثير من المشروبات المنبهة للتركيز والانتباه.			
١١	ازيد تركيزي على مواضيع المادة الدراسية المهمة والمتوقعة كأسئلة امتحانيه.			

المجال الثاني:- تنظيم جلسات واوراق المذاكرة : قدرة المتعلم على تنظيم وتوزيع وقت المذاكرة حسب اهمية المواد الدراسية اثناء عملية التعلم (الطيب، ٢٠٠٦).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	العدل
١٢	اعمل على ان تكون واجباتي جاهزة في وقتها وبشكل منتظم.			
١٣	اقوم بوضع جدول زمني وانفذه بانتظام للمذاكرة.			
١٤	انظم وقت المذاكرة بالإفادة من الوقت بأقل وقت ممكن.			
١٥	اعمل على وجود تناسب بين توزيع وقت الاستذكار وطبيعة المادة الدراسية المتعلمة.			
١٦	افضل مذاكرة بعض المواد الدراسية التي تعلمتها عند اقتراب موعد الامتحان.			
١٧	احب ان اقضي وقتاً اطول لمشاهدة التلفاز.			
١٨	اتعلم المواد الدراسية بدون تخطيط مسبق.			

المجال الثالث:- اعداد الملخصات وتدوين الملاحظات: وتقوم على قدرة المتعلم على تنظيم الكتابة او تلخيص الافكار والمفاهيم الرئيسية ووضع خط تحتها(الطيب، ٢٠٠٦).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٩	عند الاستذكار اضع خطوط تحت الاجزاء التي اعتقد انها مهمة.			
٢٠	اقوم بتدوين بعض الملاحظات المهمة اثناء استماعي لشرح المدرس.			
٢١	اقوم بإضافة بعض الجمل القصيرة للمواد زيادة في فهمها.			
٢٢	اجد من العب ان استخلص الافكار الرئيسية للموضوع الدراسي.			
٢٣	اميل الى الاعتماد على الملخصات للمدرسين.			
٢٤	احرص على عمل ملخصات مركزة ومختصرة.			
٢٥	في نهاية فترة الاستذكار اكتب ملخصا عاما للمواد الدراسية.			

المجال الرابع:- استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات: وتقوم على مراجعة ما تم تعلمه لتأكد من الحفظ والفهم والتطبيق(الطيب، ٢٠٠٦).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢٦	اقوم بكتابة اسئلة حول الموضوع الذي تعلمته واجيب عنها.			
٢٧	احرص على القيام بمراجعة ما قمت بتعلمه بصورة متكررة.			
٢٨	اعتقد ان الربط بين الموضوعات الدراسية يسهل تذكرها واستيعابها.			
٢٩	اتوقف عن المذاكرة بين حين وآخر لغرض تذكرها.			
٣٠	اعتقد ان تكرار قراءة الموضوع يثير لدي الملل والضيق.			

المجال الخامس:- الربط بين محتويات الدراسة : وتقوم على كتابة ورقة يرتب فيها المعلومات والافكار كملخص بغرض فهمها وتطبيقها(الطيب، ٢٠٠٦).

ت	الفقرات	الصالحة	غير صالحة	التعديل
٣١	افضل الربط بين المواضيع الدراسية الحالية والمواضيع الفصل السابق.			
٣٢	اراجع المواد الدراسية قبل الامتحان مباشرة وفي ضوء الاسئلة السابقة.			
٣٣	عند دراستي موضوع احاول الافادة منه في المواقف الحياتية.			

٣٤	اربط من التعلم السابق والتعلم اللاحق.		
٣٥	ارتب ما تعلمته في ذهني على حسب وطريقة عرضة في المحاضرات.		

المجال السادس:- المثابرة للحصول على المعرفة: وتقوم على استخدام المراجع والاستعانة بأكثر من مصدر معرفي للحصول على معلومات تساعد على الفهم والاستيعاب(الطيب، ٢٠٠٦).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٣٦	استعين بالمراجع والقواميس العلمية لفهم المواضيع الدراسية.			
٣٧	ابحث عن حلول الاسئلة الصعبة.			
٣٨	اراجع المدرسين او المدرسات في مكاتبتهم لغرض الاستفسار عن النقاط الغامضة.			
٣٩	اخطط ان يتم تعليمي من خلال الحوار مع زملائي.			
٤٠	عندما تصادفني صعوبة في فهم بعض المواضيع اثناء الدرس اتردد اسأل المدرس او المدرسة.			

ملحق (٦)
مقياس مهارات التعلم بصيغته النهائية

جامعة واسط/ كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية / الدراسات العليا
الدكتوراه/ علم النفس التربوي

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تحية طيبة:

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس آرائكم الحقيقية أتجاه " البحث عن قيمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة جامعة واسط" الذي يستهدف الباحث من خلال أجابتم عليها والوقوف على مواقفكم الحقيقية بشأنها، لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المهارات المهمة بشكل عام كونكم تمثلون شريحة علمية واجتماعية مهمة. لذا يتأمل الباحث تعاونكم معه في :- الإجابة عن جميع فقرات المقياس، وذلك من خلال وضع علامة (✓) تحت البديل المناسب من البدائل الموجودة امام كل فقرة من فقرات المقياس، علماً أن أجابتم لن يطلع عليها أحد سوى الباحث ولا تستخدم الا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم. البيانات العامة:

الجنس : ذكر أنثى

التخصص: علمي أنساني

السنة الدراسية : القسم :

مع خالص الشكر والتقدير

طالب الدكتوراه
علي حمادي حسين عبد العباس

المشرف
أ.م.د أسماء شاكر حمودي

ت	الفقرات	تنطبق عليه تماماً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه أحياناً	تنطبق عليه نادراً	لا تنطبق عليه أبداً
١	أبتعد عن الأشياء المشتتة لانتباهي مثل التلفاز والهاتف النقال والاصوات العالية.					
٢	اركز على النقاط الاساسية اثناء شرح المادة العلمية.					
٣	افكر في مشاكلي وهمومي الشخصية اثناء التعلم.					
٤	اجد صعوبة في تذكر افكار المادة العلمية بعد التعلم.					
٥	اضاعف جهدي واتعلم لفترات طويلة قبل الامتحان.					
٦	اضع فترات استراحة او ترفيه بين اوقات تعلم المواد الدراسية.					
٧	اتناول الكثير من الاطعمة المنبهة للتركيز والانتباه.					
٨	ازيد من تركيزي على مواضيع المواد الدراسية المهمة المتوقعة كأسئلة امتحانيه.					
٩	اعمل على ان تكون واجباتي جاهزة في وقتها وبشكل منتظم.					
١٠	اقوم بوضع جدول زمني واعمل بانتظام للمذاكرة.					
١١	انظم وقت المذاكرة بالإفادة من الوقت وبأقل جهد ممكن.					
١٢	افضل مذاكرة بعض المواد الدراسية التي تعلمتها عند اقتراب موعد الامتحان.					
١٣	اتعلم المواد الدراسية بدون تخطيط مسبق.					
١٤	عند الاستذكار اضع خطوط تحت الاجزاء التي اعتقد انها مهمة.					
١٥	اقوم بتدوين بعض الملاحظات المهمة اثناء استماعي لشرح المدرس.					
١٦	اقوم بإضافة بعض الجمل القصيرة للمواد زيادة					

٦	في فهمها				
١	اجد من الصعب ان استخلص الافكار الرئيسية				
٧	للموضوع الدراسي.				
١	احرص على عمل ملخصات مركزة ومختصرة.				
٨					
١	في نهاية فترة الاستذكار اكتب ملخصا عاما				
٩	للمواد الدراسية.				
٢	اقوم بكتابة اسئلة حول الموضوع الذي تعلمته				
١٠	واجيب عنها				
٢	احرص على القيام بمراجعة ما قمت بتعلمه				
١	بصورة متكررة.				
٢	اعتقد ان الربط بين الموضوعات الدراسية يسهل				
٢	تذكرها واستيعابها				
٢	اتوقف عن المذاكرة بين حين وآخر لغرض				
٣	تذكرها.				
٢	اعتقد ان تكرار قراءة الموضوع يثير لدي الملل				
٤	والضيق				
٢	افضل الربط بين المواضيع الدراسية الحالية				
٥	والمواضيع الفصل السابق.				
٢	اراجع المواد الدراسية قبل الامتحان مباشرة				
٦	وفي ضوء الاسئلة السابقة.				
٢	عند دراستي للموضوع احاول الافادة منه في				
٧	المواقف الحياتية.				
٢	ارتب ما تعلمته في ذهني على حسب وطريقة				
٨	عرضة في المحاضرات.				
٢٩	استعين بالمراجع والقواميس العلمية لفهم				
	المواضيع الدراسية.				
٣٠	اراجع التدريسيين في مكاتبهم لغرض الاستفسار				
	عن النقاط الغامضة.				
٢١	اخطط ان يتم تعلمي من خلال الحوار مع زملائي.				
٣٢	عندما أجد صعوبة في فهم بعض المواضيع				
	أثناء الدرس، أشعر بالتردد في طرح الأسئلة				
	على المدرس أو المدرسة.				

ملحق (٧)
مقياس مناخ الخطأ المتصور بنسخته الاصلية

Error Climate Dimensions and Items

1. In our Math class it is okay with our teacher if the assignments are not done correctly.
2. In our Math class mistakes are nothing bad for our teacher.
3. In our Math class our teacher doesn't like if something is done incorrectly.
4. In our Math class it is not at all bad for our teacher if someone says something incorrect.
5. If someone in our Math class makes a mistake, he will get a bad grade.
6. If someone in our Math class says something wrong, it has an immediate effect on his grade.
7. If someone in our Math class does something incorrectly, he will get a bad grade.
8. If someone in our Math class does not do his assignment correctly, he will immediately get a bad grade.
9. If someone in our Math class can't solve an exercise correctly, the teacher will help him.
10. If someone in our Math class does something wrong, he will get very little support from the teacher.
11. If someone in our Math class says something incorrect, the teacher will patiently explain the problem.
12. If someone in our Math class does something wrong, he will get support from the teacher.
13. If someone in our Math class does something incorrectly, he might be mocked by the teacher.
14. If someone in our Math class makes mistakes, the teacher often looks annoyed.
15. If someone in our Math class says something wrong, sometimes the teacher will embarrass him in front of the entire class.

16. If someone in our Math class solves an assignment incorrectly, once in a while the teacher will become angry.
17. If someone in our Math class does something wrong, he will sometimes be ridiculed by his classmates.
18. If someone in our Math class says something incorrect, he will later have to put up with teasing from his classmates.
19. If someone in our Math class makes mistakes, his classmates will sometimes make fun of him.
20. If someone in our Math class solves an assignment incorrectly, his classmates will mock him.
21. In our Math class a lot of students would rather say nothing at all than something that is wrong.
22. In our Math class a lot of students hope they will not be called on, because they are afraid they will say something wrong.
23. In our Math class a lot of students don't dare to say anything because they are afraid it is wrong.
24. In our Math class we discuss it in detail when something is done incorrectly.
25. In our Math class we think about it in detail when someone says something wrong.
26. In our Math class mistakes are investigated in detail.
27. In our Math class assignments that are done incorrectly are discussed in detail.
28. In our Math class the mistakes students make are often used to make sure you really understand Math.
29. In our Math class we learn a lot from assignments that were not done correctly.
30. In our Math class wrong answers on assignments are used to learn something.
31. In our Math class wrong answers are often a good opportunity to really understand the material.

ملحق (٨)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس مناخ الخطأ المتصور

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا الدكتوراه

علم النفس التربوي

الدكتور.....المحترم

الجامعة.....الكلية.....التخصص.....

اللقب العلمي.....التوقيع.....

تحية طيبة:-

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (قيمة مهمة الانجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة الجامعة) ولغرض قياس مناخ الخطأ المتصور (perceived error climate)، اذ قام الباحث بترجمة مقياس (مناخ الخطأ المتصور) المعد من غابريل ستيور (Gabriel Steuer, 2013) الذي يراه مناسباً للبحث الحالي والذي عرف مناخ الخطأ المتصور على انه البيئة التعليمية التي ينظر فيها إلى الأخطاء على أنها فرص تعليمية، حيث يتم التعرف على الأخطاء وتحليلها وتقديرها، ومن ثم توظيفها كعناصر أساسية في دعم عملية التعلم، ضمن اطار اجتماعي داعم داخل الفصل الدراسي، ويشمل هذا المناخ تشجيع المعلمين والطلاب على التعامل الإيجابي مع الأخطاء، بعيداً عن التوبيخ أو العقاب، مما يعزز من الثقة بالنفس، وينمي مهارات التفكير النقدي، ويحفز على التعلم النشط والمستدام.

حيث أن لهذا المفهوم ثمان ابعاد اساسية هي: (تحمل الخطأ من قبل الأستاذ، عدم أهمية الأخطاء في التقييم، دعم المدرس بعد الأخطاء، غياب ردود الفعل السلبية للمدرس تجاه الأخطاء، غياب ردود الافعال السلبية من جانب الزملاء تجاه الأخطاء، تحمل مخاطر الخطأ، تحليل الأخطاء، وظيفة الأخطاء في التعلم)، وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال، فأن الباحث يود الافادة من آرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي امامكم صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح علماً أن المقياس يتضمن (٣١) فقرة على وفق خمسة بدائل (أختلف بشدة، لا أوافق، لا أوافق ولا أختلف، موافق، أوافق بشدة).

مع خالص الشكر والاحترام

طالب الدكتوراه
علي حمادي حسين

المشرف
أ.م.د اسماء شاكر حمودي

عبدالعباس

المجال الاول:- تحمل الخطأ من قبل الأستاذ: يُشكل هذا الجانب موقفًا محتملاً لتجنب الأخطاء من جانب المدرس، أي عدم التسامح أو التسامح الذي يظهره المدرس تجاه الأخطاء التي يرتكبها الطلبة (Spychiger et al. 1998).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	في صفنا، لا بأس مع استاذنا إذا لم يتم تنفيذ المهام بشكل صحيح			
٢	في صفنا، الأخطاء ليست شيئاً سيئاً بالنسبة لأستاذنا.			
٣	في صفنا، لا يجب استاذنا القيام بشيء ما بشكل غير صحيح.			
٤	في صفنا، ليس من السيء على الإطلاق بالنسبة لأستاذنا أن يقول شخص ما شيئاً غير صحيح.			

المجال الثاني:- عدم أهمية الأخطاء في التقييم: يشير هذا البعد الفرعي إلى مدى حدوث أخطاء الطلبة أو عدم حدوثها، مما يؤدي بانتظام إلى تقييمات سيئة لأداء الطلبة أي الدرجات (Spychiger et al. 1998).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	العديل
٥	إذا ارتكب احد في صفنا خطأ، فإنه سيحصل على علامة سيئة.			
٦	إذا قال أحد في صفنا شيئاً خاطئاً، فسيكون لذلك تأثيراً مباشراً على درجاته.			
٧	إذا قام أحد في صفنا بشيء غير صحيح، فإنه سيحصل على درجة سيئة.			
٨	إذا لم يقم أحد في صفنا بأداء واجباته بشكل صحيح، فسوف يحصل على درجه سيئة على الفور.			

المجال الثالث:- دعم المدرس بعد الأخطاء: يشير هذا البعد إلى مدى تقديم المساعدة من قبل المدرس في حالة حدوث أخطاء لدى الطالب ويتضمن التفسيرات والصبر والمساعدة (Spychiger et al. 1998).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٩	إذا لم يتمكن أحد في صفنا من حل مشكلة ما،			

			فسوف يساعده الأستاذ.	
١٠			إذا قام أحد في صفنا بشيء خاطئ، فإنه سيحصل على القليل جداً من الدعم من الأستاذ.	
١١			إذا قال أحد في صفنا شيئاً غير صحيح، فسوف يشرح الأستاذ المشكلة بصبر.	
١٢			إذا قام أحد في صفنا بشيء خاطئ، فسوف يحصل على الدعم من الأستاذ.	

المجال الرابع:- غياب ردود الفعل السلبية للمدرس تجاه الأخطاء: يشير هذا البعد إلى مقدار ردود الفعل الرفضية (اللفظية وغير اللفظية) التي يتم اظهارها استجابة للأخطاء الحاصلة من جانب الطالب.
(Spychiger et al. 1998).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٣	إذا قام أحد في صفنا بشيء غير صحيح، فقد يسخر منه الأستاذ.			
١٤	إذا ارتكب أحد الطلاب في صفنا أخطاءً، فغالباً ما يبدو الأستاذ منزعجاً.			
١٥	إذا قال أحد في صفنا شيئاً خاطئاً، فإن الأستاذ في بعض الأحيان سيخرجه أمام الفصل بأكمله.			
١٦	إذا قام أحد في صفنا بحل واجب ما بشكل غير صحيح، فسوف يشعر الأستاذ بالغضب من حين لآخر.			

المجال الخامس:- غياب ردود الفعل السلبية من جانب زملاء تجاه الأخطاء: من المفترض أن تثير ردود الفعل السلبية من قبل زملاء الدراسة لدى الطالب الذي ارتكب الخطأ مشاعر سلبية (مثل الخجل) وسلوك تجنب الأخطاء، مما يمنع من أنشطة التعلم. (Spychiger et al. 1998).

ت	الفقرات	الصالحة	غير صالحة	التعديل
١٧	إذا قام أحد في صفنا بشيء خاطئ، فسوف يتعرض أحياناً للسخرية من قبل زملاؤه.			
١٨	إذا قال أحد في صفنا شيئاً غير صحيح، فسوف يضطر لاحقاً إلى تحمل السخرية من زملاؤه في الفصل.			
١٩	إذا ارتكب أحد في صفنا أخطاءً، فإن زملاؤه في الفصل سوف يسخرون منه في بعض الأحيان.			

٢٠	إذا قام أحد في صفنا بحل واجب ما بشكل غير صحيح، فسوف يسخر منه زملاؤه في الفصل.			
----	---	--	--	--

المجال السادس:- تحمل مخاطر الخطأ: يصف هذا البعد ما إذا كان مناخ الفصل السائد يدعم الطلبة الذين يجروون على قول شيء دون التأكد تمامًا مما إذا كان صحيحًا. بمعنى آخر، تسمح بيئة الفصل الدراسي للطلبة بالمخاطرة بارتكاب خطأ ومن ثم، فإن مناخ الخطأ المتصور يتميز بغياب الخوف أو الشعور بالخجل من الخطأ (Rybowiak et al . 1999).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢١	في صفنا، يفضل الكثير من الطلاب عدم قول أي شيء على الإطلاق بدلاً من قول شيء خاطئ.			
٢٢	في صفنا، يأمل الكثير من الطلاب ألا يتم استدعائهم، لأنهم يخافون من قول شيء خاطئ.			
٢٣	في صفنا، كثير من الطلاب لا يجروون على قول أي شيء لأنهم يخافون أن يكون ذلك خطأ.			

المجال السابع:- تحليل الأخطاء: أن تحليل الأخطاء والتواصل حول هذه الأخطاء هي عوامل مهمة، ووفقاً لذلك، يؤدي حل المشكلات عبر المناقشة بين الطلبة إلى التعلم من الأخطاء (Rybowiak et al, 1999).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢٤	في صفنا، نتناقش بالتفصيل عندما يتم فعل شيء ما بشكل غير صحيح.			
٢٥	في صفنا، نفكر بالتفصيل عندما يقول شخص ما شيئاً خاطئاً.			
٢٦	في صفنا، يتم التحقيق في الأخطاء بالتفصيل.			
٢٧	في صفنا، تتم مناقشة الواجبات التي تم إنجازها بشكل غير صحيح بالتفصيل.			

المجال الثامن:- وظيفة الأخطاء في التعلم: يشير هذا البعد إلى مدى كون الأخطاء، بشكل عام، نقاط انطلاق ذي فائدة لعمليات التعلم في الفصل الدراسي. إذ أنه يجب استيفاء الشروط المسبقة السبعة قبل استخدام الأخطاء لبدء التعلم (Van Dyck et al, 2005) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢٨	في صفنا، يتم استخدام الأخطاء التي يرتكبها الطلاب في كثير من الأحيان للتأكد من أنك تفهم المادة العلمية حقاً.			
٢٩	نتعلم في صفنا الكثير من المهام التي لم نقوم بها بشكل صحيح			
٣٠	في صفنا، يتم استخدام الإجابات الخاطئة في المهام لتعلم شيء ما.			
٣١	في صفنا، الإجابات الخاطئة غالباً ما تكون فرصة جيدة لفهم المادة حقاً.			

ملحق (٩)

مقياس مناخ الخطأ المتصور بصيغته النهائية

جامعة واسط/ كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية / الدراسات العليا
الدكتوراه/ علم النفس التربوي

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة
تحية طيبة:

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس آرائكم الحقيقية اتجاه " البحث عن قيمة مهمة الإنجاز وعلاقته بمهارات التعلم ومناخ الخطأ المتصور لدى طلبة جامعة واسط" الذي يستهدف الباحث من خلال أجابتم عليها والوقوف على مواقفكم الحقيقية بشأنها، لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتحسين مناخ البيئة التعليمية بشكل عام كونكم تمثلون شريحة علمية واجتماعية مهمة. لذا يتأمل الباحث تعاونكم معه في :- الإجابة عن جميع فقرات المقياس، وذلك من خلال وضع علامة (√) تحت البديل المناسب من البدائل الموجودة امام كل فقرة من فقرات المقياس، علماً أن أجابتم لن يطلع عليها أحد سوى الباحث ولا تستخدم الا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم.

البيانات العامة:

الجنس : ذكر أنثى

التخصص: علمي أنساني

السنة الدراسية : القسم :

مع خالص الشكر والاحترام

الباحث
علي حمادي حسين عبد

المشرف
أ.م.د أسماء شاكر حمودي
العباس

ت	الفقرات	تنطبق عليه تماماً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه أحياناً	تنطبق عليه نادراً	لا تنطبق عليه أبداً
١	داخل الفصل الدراسي، لا بأس مع الاستاذ إذا لم يتم تنفيذ الواجبات بشكل صحيح					
٢	في الفصل الدراسي ، الأخطاء ليست سيئة بالنسبة للأستاذ.					
٣	داخل الفصل الدراسي ، لا يحب الأستاذ القيام بشيء ما بشكل غير صحيح.					
٤	داخل الفصل الدراسي، ليس من السيء على الإطلاق بالنسبة للأستاذ أن يقول شخص ما شيئاً غير صحيح.					
٥	إذا ارتكب أحدنا خطأ داخل الفصل الدراسي، فسيحصل على درجة سيئة.					
٦	إذا قال أحدنا داخل الفصل الدراسي شيئاً خاطئاً، فيكون له تأثير سريع على درجته.					
٧	إذا لم يقم أحدنا داخل الفصل الدراسي بأداء واجباته بشكل صحيح، ممكن يحصل على درجه سيئة على الفور.					
٨	إذا لم يتمكن الطالب داخل الفصل الدراسي من حل مشكلة ما، ممكن أن يحصل على المساعدة من الأستاذ.					
٩	إذا ارتكب أحد الطلاب خطأ داخل الفصل الدراسي، سيتلقى الدعم القليل من الأستاذ.					
١٠	إذا قال أحد الطلاب داخل الفصل الدراسي شيئاً غير صحيح، ممكن أن يشرح الأستاذ تلك المشكلة.					
١١	إذا قام أحد الطلاب داخل الفصل الدراسي بعمل شيء غير صحيح، يسخر منه الأستاذ قليلاً.					

١	قيام أحد الطلاب بفعل شيء غير صحيح داخل الفصل الدراسي ما يظهر انزعاج الأستاذ.				
٢	إذا قام أحد الطلاب داخل الفصل في حل تلك الواجب بشكل غير صحيح، ما يشعر الأستاذ بالغضب من حين لآخر.				
١	إذا قال أحد الطلاب في شيئاً خاطئاً داخل الفصل، فإن الأستاذ في بعض الأحيان سيحرجه أمام الجميع.				
٤	إذا ارتكب أحد الطلاب خطأ داخل الفصل، يتم نقاشه مع الزملاء دون السخرية.				
١	عندما يرتكب أحد الطلاب خطأ داخل الفصل، يبدو مناقشة الخطأ من الزملاء.				
٦	إذا قال أحد الطلاب شيئاً خاطئاً داخل الفصل، يتم التحقق منه من قبل الزملاء.				
١	إذا أخفق أحد الطلاب في أداء الواجب، لا يشعر بالغضب كون الزملاء يقومون بمراجعة الواجب بالتفصيل.				
٨	أثناء الفصل الدراسي، يفضل الكثير من الطلاب عدم التكلم بشيء غير صحيح.				
١	أثناء الفصل الدراسي، كثير من الطلاب يأملون أن لا يتم استدعائهم يخشون أن يقولوا شيء خاطئاً.				
٢	خلال الفصل الدراسي، لا يجرو الكثير من الطلاب قول أي شيء خوفاً أن يكون ما يقولونه خطأ.				
١	أثناء الفصل الدراسي، نناقش بشكل مفصل عندما يتم تنفيذ شيء ما بطريقة غير صحيحة.				
٢	أثناء الفصل الدراسي، يكون تركيزنا على اخطاء الطلاب ومناقشتها بالتفصيل.				
٣	أثناء الدرس تكون الاجابات الخاطئة فرصة لفهم المادة حقاً.				
٢	أثناء الدرس، تتم مناقشة الواجبات التي تم إنجازها بطريقة غير صحيحة، والتأكيد على إعادة فهمها.				
٥	خلال وقت الفصل الدراسي، يتم استخدام الأخطاء التي يرتكبها الطلاب للتأكد من فهمها الحقيقي للمادة العلمية.				
٢	نتعلم خلال وقت الفصل الدراسي الكثير من الاخطاء التعليمية التي لم نعلم بها بشكل صحيح.				
٧	خلال وقت الفصل الدراسي تستخدم الإجابات الخاطئة في المهام كوسيلة للتعلم.				
٢					

٢	خلال وقت الفصل الدراسي، تعتبر الإجابات الخاطئة				
٩	فرصة جيدة لفهم الموضوع بشكل أفضل.				

ملحق (١٠)

اسماء المحكمين المختصين الذين أستعان بهم الباحث لتحكيم أدوات البحث.

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص الدقيق	مكان العمل
١	عماد حسين عبيد المرشدي	أستاذ	علم النفس النمو	جامعة بابل / كلية التربية
٢	علي حسين مظلوم المعموري	أستاذ	علم النفس المعرفي	جامعة بابل / كلية التربية
٣	علي محمود كاظم الجبوري	أستاذ	علم النفس السريري	جامعة بابل / كلية التربية
٤	فتحي عبد الرحمن الضبع	أستاذ	ضحة نفسية	جامعة سوهاج / كلية التربية/ مصر العربية
٥	حوراء عباس كرماش	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
٦	مالك فضيل القريشي	أستاذ	الارشاد التربوي	جامعة واسط / كلية التربية
٧	احمد عبد الحسين عطية	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء / كلية التربية
٨	رجاء ياسين عبد الله	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة كربلاء/ كلية التربية
٩	علي عوده محمد	أستاذ	علم النفس	جامعة المستنصرية

كلية الآداب / جامعة الإمام الكاظم/ كلية التربية	التربوي ارشاد وتوجيه تربوي	أستاذ. مساعد	علي رسن الناصري	١٠
جامعة القادسية/ كلية التربية	علم النفس النمو	أستاذ. مساعد	منار عبدالله محمد	١١
جامعة الانبار / كلية التربية	علم النفس المعرفي	أستاذ. مساعد	صافي عمال صالح الدليمي	١٢

Abstract :

Abstract :

In educational and psychological studies, it has become essential to focus on variables that contribute to improving and enhancing students' learning and academic performance. Accordingly, the current study examines achievement task value and its relationship with learning skills and perceived error climate among university students.

Achievement task value refers to students' perceptions of the importance of the academic subject and the benefits they may gain in the present or future as a result of studying it, and whether it is worthy of the time and effort invested in learning. It encompasses task perception value, intrinsic value, utility, and perceived cost value.

Learning skills, on the other hand, are defined as the methods and strategies used by students while processing information in lecture halls, both during learning and information retrieval. These skills are characterized by organization, accuracy, and perseverance in accomplishing academic tasks, and include mastery of study sessions, organizing study time, preparing summaries, taking notes, and linking course content coherently.

The perceived error climate refers to the educational environment in which errors are viewed as learning opportunities, whereby errors are identified, analyzed, and appreciated, and subsequently utilized as essential components in supporting the learning process within a supportive social classroom context. This climate encourages both teachers and students to deal positively with errors, away from blame or punishment, which enhances self-confidence, develops critical thinking skills, and promotes active and sustainable learning.

The current study aimed to identify:

1. The level of achievement task value among Wasit University students.
2. The level of learning skills possessed by Wasit University students
3. The nature of the perceived error climate as perceived by Wasit University students in their educational environment.

Abstract :

4. The relationship between achievement task value and perceived error climate among Wasit University students.
5. 5.The correlational relationship between learning skills and perceived error climate among Wasit University students.
6. Statistically significant differences in the correlational relationship between achievement task value and perceived error climate according to Sex and academic specialization.
7. Statistically significant differences in the correlational relationship between learning skills and perceived error climate according to Sex and academic specialization.
8. The contribution of achievement task value and learning skills to the perceived error climate among Wasit University students.

The study was limited to undergraduate students at Wasit University in the morning study program, of both Sex (males and females), for the academic 2024–2025.

To achieve the study objectives, the researcher adopted the Achievement Task Value Scale, after verifying the translation validity of the scale developed by Eccles and Wigfield (1983). In its final form, the scale consists of 21 items distributed across four domains: task perception, task value, utility value, and perceived cost.

In addition, the researcher adopted the Learning Skills Scale developed by Al-Tayyib (2004), which consists of 32 items distributed across six skills: mastery of study time, organization of study sessions and time, preparation of summaries and note-taking, information retrieval and exam practice, linking course contents, and perseverance in acquiring knowledge.

Furthermore, the researcher adopted the Perceived Error Climate Scale developed by Gabriele et al. (2013). After verifying translation validity, the scale consisted of 29 items distributed across eight domains: teacher tolerance of errors, insignificance of errors in evaluation, teacher support after errors, absence of negative teacher reactions to errors, absence of negative peer reactions to errors, risk-taking in making errors, error analysis, and the function of errors in learning.

The psychometric properties of the instruments, including validity and reliability, were established. The statistical analysis sample consisted of 400 male and female students, and the three instruments were applied to the main research sample of 400 students at Wasit University. Data were statistically analyzed using appropriate statistical methods. The study adopted the descriptive

Abstract :

correlational approach, and the sample was selected using stratified random sampling.

The results of the study revealed the following:

1. University students have a statistically significant level of task value.
2. University students possess a statistically significant level of learning skills.
3. University students have a statistically significant level of perceived error climate.
4. There is a positive and statistically significant correlation between task value and perceived error climate among university students.
5. There are statistically significant differences in the correlation between task value and perceived error climate according to Sex, whereas there are no statistically significant differences according to academic specialization.
6. There is a positive and statistically significant correlation between learning skills and perceived error climate among university students.
7. There are statistically significant differences in the correlation between learning skills and perceived error climate among university students according to Sex and academic specialization.
8. Task value and learning skills make a statistically significant contribution to predicting perceived error climate among university students.

In light of these findings, the study reached a number of conclusions and presented a set of recommendations and suggestions aimed at enhancing achievement task value and developing learning skills, thereby contributing to the establishment of a positive educational climate based on accepting errors and utilizing them effectively in the learning process

The republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific
Research
Wasit University
College of Education for Haman Sciences
Department of Educational and Psychological
Sciences Postgraduate/phD



Achievement Task Value and Its Relationship with Learning Skills and Perceived Error Climate among University Students

A Dissertation abstract submitted to the Council of the
College of
Education for Human Sciences - Wasit University, which is
part of the
requirements for a doctoral degree in educational psychology

By

Ali Hamadi Hussein Abdulabbas Al-Janabi

Supervised

Professor Dr. **Asmaa Shakir Hammoudi**

AD 2026

AH 1448