اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الإبتدائية

إعـــداد

أ.د/ أبو المجـد إبراهيـم الشوربجى

أستاذ علم النفس التربوي ووكيل الكلية لشئون البيئة وتنمية المجتـمع

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د / رانيا محمد علي عطية

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ. د/ نبيـل محمـد عبد الحمـيد زايـد

أستـاذ علم النفـس التـربوي المتفرغ

كلية التربـية- جامعة الزقازيق

أ / سارة محمد عبد الحليم على عبدالله

ماجستير كلية التربية- جامعة الزقازيق

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحثة

التنبؤ بالأهداف الدافعية للإنجاز لدي لصف الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم لسلوك معلميهم الفوري اللفظي وغير اللفظي

إعداد

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجى
أستاذ علم النفس التربوي ووكيل الكلية لشئون البيئة وتنمية المجتمع
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ. د/ نبيل محمد عبد الحميد زايد
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
كلية التربية- جامعة الزقازيق

د / رانيا محمد علي عطية
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ / سارة محمد عبد الحليم على عبدالله
ماجستير كلية التربية- جامعة الزقازيق

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في الأهداف الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير االنوع (ذكور – إناث)، بالإضافة إلى القدرة على التنبؤ بتوجهات الدافعية للإنجاز من خلال إدراك التلاميذ للسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي للمعلمين. وتكونت العينة من (٥٠١) تلميذ وتلميذة بمدارس تابعة لإدارة منيا القمح التعليمية، منهم (٢٢٠)تلميذ، و(٢٨١) تلميذة. طبق عليهم مقياس الأهداف الدافعية للإنجاز ومقياس السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي للمعلمين، وباستخدام اختبار " ت "، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج انه يمكن التنبؤ بأهداف الإتقان من خلال إدراك التلاميذ للسلوك الفوري غير اللفظي لمعلميهم، كما يمكن التنبؤ بأهداف الأداء/إقدام من خلال إدراك التلاميذ للسلوك الفوري اللفظي لمعلميهم، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذكور وإناث الصفين الخامس والسادس الابتدائي في الأهداف الدافعية للإنجاز (بأبعادها المختلفة).

الكلمات المفتاحية: أهداف الإتقان – أهداف الأداء– السلوك الفوري اللفظي– السلوك الفوري غير اللفظي.

المقـــدمـــة

يتفق التربويون على أن البيئة التعليمية جزء مهم من العملية التعليمية، حيث ينبغي أن تجذب البيئة التعليمية المتعلم وتحببه في التعلم، ومن أجل تلافي أوجه النقص الأخرى في العملية التعليمية، ولتصبح تلك البيئة التعليمية جاذبة، ينبغي أن تشتمل على التجديد والتنويع في استغلال المعلم لدافعية التلاميذ؛ حتى لا يصيبهم الملل.هذا ويجذب المعلم التلاميذ بسلوكه وتواصله عن طريق خلق جو يسوده الحب والمودة؛ ليستطيع التلاميذ إدراك هذا السلوك والتفاعل معه للوصول إلى البيئة الجاذبة للمتعلم وإعطائه الدافع للتعلم.

وقد يتمثل ذلك أيضا من خلال العوامل الدافعة للمتعلم فيكون لدى المعلم اتجاه الدفء والقبول نحو كل الطلاب، ولا يخاف من إبداء الاهتمام الحقيقي بالطلاب بالربت على أكتافهم، ومساعدتهم بصورة فردية، أو عن طريق المدح الواقعي عندما يعود الطالب لإنجازه الطبيعي بعد أن لاحظت عليه أنه يبذل مجهوداً أقل كثيرا من المعتاد، وإعطاء الثناء على الإنجازات (نبيل زايد، ٢٠٠٣، ص.١٢٥).

ويرى "ديسى ورايان، "١٩٩٠" "Deci&Rayn, 1990" أن إثارة الدافعية لدى الطلاب تجعل عملية تعلمهم أكثر فاعلية، وعملية تفاعلهم المدرسي والصفي أكثر إيجابية وتزيد من حماسهم للإشراك في مواقف التعلم الصفية، والدافعية للتعلم الصفي لها أهمية في زيادة انتباه الطالب، وزيادة وقت اندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز عزوه في نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة الّتعلم، ويسهم ذلك في زيادة جهده وسيطرته على خبرات التعّلم ويزيد دافعيته (في أحمد العلوان وخالد العطيات، ٢٠١٠، ص. ٦٨٥).

وتعتبر توجهات الهدف إحدى النظريات المعرفية للدافعية، ولقد قُسمت توجهات الهدف في بداية الأمر إلى أهداف الإتقان أو التعلم، وأهداف الأداء، وتركز أهداف الإتقان على المدى الذي يؤكد فيه الفرد على إجادة التعلم والتطور أثناء تقدمه في المهام، بينما تصف أهداف الأداء الذي يقترب إليه الفرد من المهام مع التركيز على الأداء بالنسبة للآخرين. (Radovseich, D.J, Allyn, M.R&Yun,S, 2007, P. 26)

وقد كشفت نتائج بحث(Mustafa, S. M, Roslan, H. E& Noah, S .M, 2011) أن أهداف الإتقان والأداء لها تأثير كبير على عملية التعليم ومن خلالهما يمكن التنبؤ بقدرة الطالب على الاندماج في التعلم، كما كشفت دراسة (Broussard, 2002) أن لدافعية أهداف الإتقان دور كبير في التحصيل الدراسي، أما بحث(Smart, 2009) فتوصل إلى أن

التفاعلات بين المعلم والطالب لها تأثير ايجابي على نتائج انجاز الطالب، فالمعلم الذي يمتلك خصائص تمكنه من التفاعل ايجابيا مع الطلاب يؤثر ايجابيا في نتائج تعلم هؤلاء الطلاب، وهذه الخصائص من وجهة نظر (Gardiner& Kozmitzki, 2008) هي التفاعلات الثابتة والمحترمة وعندما يدركها الطالب يكون أكثر اندماجا في عملية التعلم وتدفعه لطلب المساعدة، الذي بدوره يرتبط بشكل ايجابي مع التحصيل الدراسي.

وكشفت نتائج بحث (السيد عبدالمعطى، ١٩٩٦) عن وجود علاقة موجبة بين الدافع للدراسة والبيئة التي يهيئها المعلم للتلاميذ من جو انفعالي عقلي يتسم بالحب والعطف ويقوم على الرعاية والمساعدة من جانبه ، ويجعل التلميذ يشعر بالأمن والثقة، وتوصل بحث (Cristophel,1990) أن إدراك الطالب للسلوك الفوري للمعلم اللفظي وغير اللفظي يزيد من دافعية التعلم لدى الطلاب، وأسفرت نتائج دراسة (Furlich, et al, 2007) عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي للمعلم ودافعية الطلاب ، أما بحث (Tum ,2010) فبين أن بعض السلوكيات التي يمارسها المعلم مثل الابتسام والاتصال بالعين وتغيير نبرة الصوت يزيد من دافعية الطلاب الأجانب لتعلم اللغة التركية ، وكذلك بحث (Johan, 2012) الذي كشف أن المعلمين الذين يظهرون سلوكيات لفظية وغير لفظية بصورة أكبر يكونون علاقات ايجابية مع الطلاب تؤدى إلى زيادة الدافعية لديهم وزيادة الحافز في التحصيل الدراسي.

ويشير (أندرسون، ١٩٧٩) (Andersen,1979) (أن السلوك الفوري مستمد من تعريف التواصل اللفظي وغير اللفظي والذي عرفه) مهرا بيان) (Mehrabian,1969) بأنه مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية للمعلم بهدف التقرب من الطلاب وخلق مواقف ايجابية من خلال خفض المسافة النفسية والجسدية بين المعلم والطلاب، فالمعلمون الذين يبدون سلوكيات تقلل المسافة بينهم وبين الطلاب من خلال إدراك أفكارهم الخاصة ووجهات نظرهم، تدمج الطالب في البيئة التعليمية، وتتيح للطالب الانخراط وتعظيم التعليم (In: Lane, 2009, p. 2).

وقد عُرف التواصل اللفظي بأنه هذا النوع من الاتصال الذي يقوم فيه المعلم فيه بإرسال الرسالة التعليمية وتوجيه المتعلم والرد على استفساراته وتساؤلاته من خلال الحديث المباشر، وعُرف التواصل غير اللفظي بأنه ذلك النوع من الاتصال الذي يرسل فيه المعلم رسالته التعليمية عن طريق رموز غير لفظية أي بطريقة لا يستخدم فيها الكلمات المنطوقة، حيث يمكن للمعلم الاعتماد على

الكلمات المكتوبة والرسوم واللوحات والصور والرموز البصرية عموما، والإشارات والإيماءات ونظرات العين إلى غير ذلك (حسن شحاتة وزينب النجار، ٢٠٠٣،ص. ٢١).

أما في القاموس الأمريكي لعلم النفس فقد عُرف "السلوك الفوري" "Immediacy Behavior" بأنه نشاط حركي أو جسمي بين شخصين أو أكثر من خلال الاتصال بالعين أو الإيماءات بغرض نقل رسالة (Vanden Bos, 2015, p. 525). وعرف التواصل اللفظي وغير اللفظى بأنه نشاط يمكن لأحد الأطراف من خلاله نقل المعلومات إلى الآخرين عمداً أو دون قصد(Vanden Bos, 2015, p. 216).

وذلك يؤكد استمداد تعريف السلوك الفوري من التواصل اللفظي وغير اللفظي، ويمكن اعتبار السلوك الفوري هو فنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

وتري (ريتشموند وآخرون، ١٩٨٧) أن التعليم والتواصل اللفظي وغير اللفظي مجالان متلازمان لأن عملية التعليم تتطلب أجواء تفاعلية بين المناهج الدراسية والقرارات وتطوير المواد وتنظيم المحاضرات، والتركيز في المقام الأول على نقل المحتوى من المعلم إلى الطالب وتقييم فهم الطلاب وبقاء هذا المحتوى. (In: Aydin et al,2013,p. 28)

مما سبق يتضح اهتمام البحوث والدراسات الأجنبية بالسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي وأثر إدراك ذلك السلوك على الدافعية والتعلم والتحصيل الدراسي، ومن الملاحظ ندرة البحوث العربية التي تناولت متغيرات البحث الحالي في البيئة العربية على الرغم من أهمية تلك المتغيرات كما أكدت بعض البحوث على أهمية وجود العاطفة في بيئة التعلم حتى يسهل التعامل بين المعلم والتلاميذ وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والتعلم المعرفي والوجداني وفاعلية التعلم، ولأهمية الأهداف والدوافع للطلاب وبخاصة المرحلة الابتدائية التي تمثل اللبنة الأولى في حياة الفرد وتتشكل فيها ميوله وصفاته واتجاهاته، لذلك فضلت الباحثة أن تبحث علاقة السلوك الفوري بأهداف الإتقان والأداء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتحديد الصفين الخامس والسادس.

مشكلة البحث:

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في الأسئلة التالية:

١- هل يمكن التنبؤ بأهداف الإتقان لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم للسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لمعلميهم؟

٢- هل يمكن التنبؤ بأهداف الأداء لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم للسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لمعلميهم؟

٣- هل توجد فروق بين البنين والبنات من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي في أهداف الإتقان والأداء؟

أهـــداف البحـــث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- إمكانية التنبؤ بأهداف الإتقان للتلاميذ من خلال إدراكهم لسلوك معلميهم الفوري اللفظي وغير اللفظي.

٢- إمكانية التنبؤ بأهداف والأداء للتلاميذ من خلال إدراكهم لسلوك معلميهم الفوري اللفظي وغير اللفظي

٣- دراسة الفروق بين الجنسين في أهداف الإتقان والأداء لدي تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي.

أهميـــة البحـــث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١- دراسة الفروق بين الجنسين في الأهداف الدافعية للإنجاز (بأبعادها المختلفة).

٢- العمل على وضع مجموعة من الاستراتيجيات التي تعتمد على السلوكيات الفورية اللفظية وغير اللفظية لتمكن المعلمين من أداء يساعد على تحقيق الدافعية للتعلم لدى تلاميذهم.

مصطلحـــات البحـــث:

- أهداف الإتقان/ إقدام: Mastery-Approach Goals هي تلك الأهداف التي تركز على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة.
- أهداف الأداء/ إقدام: Performance-Approach Goalsهي تلك الأهداف التي تركز على التفوق على الآخرين وإظهار القدرة، وتحسن الأداء مقارنة بالآخرين.
- **السلوك الفوري اللفظي:** هو استخدام المعلم للأمثلة الشخصية والفكاهة، ومناداة الطلاب بأسمائهم وتشجيعهم على التحدث؛ من أجل توصيل رسالة أو معلومة تفيد في تعظيم التعلم المعرفي (Gorham, 1988, p. 40).

- **السلوك الفوري غير اللفظي:** هو كل ما يصدر عن المعلم من حركات كالإشارة والابتسام والإيماءات والاتصال بالعين وتغيير نبرات الصوت لتوصيل معلومة لشخص أو أكثر (Gorham, 1988, p. 40).

حـــدود البحـــث:

تشمل حدود البحث ما يأتي:

- حد بشري: تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية (ذكور– إناث).
- حد زماني: العام الدراسي٢٠١٧/٢٠١٨.
- حد مكاني: مدارس التعليم الابتدائي بإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية.
- حد موضوعي: الأهداف الدافعية للإنجاز – السلوك معلميهم الفوري اللفظي وغير اللفظي.

متغيـرات البحـث:

أولاً: الـدافعيـــة

يلعب مفهوم الدافعية دور العصب في الحياة النفسية وعلم النفس فيرى (بيرد) (Bird) أن كلمة دوافع هي مصطلح عام أُطلق للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، وأن اللفظ لا يعنى ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها، وإنما يعنى فكرة تكونت بطريقة الاستدلال ولابد من التسليم بوجودها لأن الأفراد لا يستجيبون للموقف بطريقة واحدة، ومن ثم تعتبر الدوافع تكوينات فرضية وسيطة ترمز إلى العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه، وهى بالتالي ضرورية لتفسير مسببات السلوك ولها قيمة وظيفية كبيرة في حياة الإنسان (في: هشام الخولى، ٢٠٠٩،ص. ٣٠١).

وكثيرا ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف الطلاب في رجاعهم نحو نشاط أو مادة دراسية، فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جدا، فحين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشي من الفتور والامتعاض. وقد يستغرق أحد الطلاب فى نشاط دراسي ساعات طويلة، بينما لا يستطيع طالب آخر أن يثابر علي هذا النشاط فترة قصيرة جدا، ويسعى بعض الطلاب إلى الحصول على مستويات تحصيلية متفوقة في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة. ترتبط هذه الأسئلة من هذا القبيل بمفهوم الدافعية الذي يعتبره الباحثون فى التربية وعلم النفس أحد العوامل المسئولة عن اختلاف الطلاب من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المواد الدراسية (عبد المجيد النشواتي، ١٩٩١، ص. ٢٠٥).

ويضيف (نبيل زايد، ٢٠٠٣، ص. ٦٩) أن مفهوم الدافعية مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والاتجاه والشدة والمثابرة في السلوك، وخاصة السلوك الموجه نحو هدف. وفى نطاق حجرة الدراسة يستخدم مفهوم دافعية الطالب لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلاب باستثمار انتباههم ومجهودهم في مختلف الاتجاهات التي قد تكون مرغوبة من قبل المدرسين.

وينظر (عبد الرحمن عدس ومحيي الدين توق، ١٩٨٨، ص. ٢٢٧) إلى الدوافع على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك، وهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحى الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى، وهذا يعنى أننا لا نستطيع أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا فقط منبهات البيئة وحدها وأثرها على الجهاز العصبي؛ إذ لابد أن نعرف شيئا عن حالته الداخلية، كأن نعرف حاجاته وميوله، واتجاهاته وعلاقتها بالموقف، بالإضافة إلى ما يعتلج في نفسه من رغبات، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف. هذه العوامل مجتمعه هي ما نسميه بالدوافع.

كما أن للدوافع تأثير هام في عملية التعليم، إذ يكفى أن نشعر التلميذ بأهمية شئ معين لنحفزه على تعلمه، غير أن هناك عوامل أخرى ضرورية للتعلم، ولا يمكن أن يحدث دون مساعدتها، ولكن استخدام الدافعية كثيرا ما يثير بالضرورة وعلى نحو آلي العوامل الضرورية الأخرى، وهكذا فبإبراز أهمية الموضوع للطفل قد تحرك كل القوى الضرورية للتعلم (جابر عبدالحميد،١٩٨٩، ص. ١٥).

ومن النظريات التي تناولت "الدافع " بالدراسة نظرية (توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientations) التي ظهرت كاتجاه جديد في أبحاث الدافعية في الإطار الاجتماعي – المعرفي والتي تركز على الهدف أو السبب أو الغرض الذي ينشده الفرد من تحصيله لمهمة ما (سبب الدافعية)، فهي نظرية كيفية للدافعية (نادية الحسيني،٢٠٠١، ص١٦١).

نظرية توجهات أهداف الإنجاز Theory Achievement Goal

تعد نظرية توجهات أهداف الإنجاز من أحدث النظريات المعرفية في الدافعية، وتقوم هذه النظرية على ما يريد أن يكون عليه الفرد، هل يسعى للتفوق والحصول على درجة مرتفعة واستبعاد الفشل، أو يريد التحصيل المعرفي وخوض التحديات من أجل التوصل لبغيته وإشباع

رغبته في المعرفة والتمتع بتلك العمليات، فالنوع الأول يتبنى أهداف الأداء وما يهمه هو نظرة الآخرين إليه، والنوع الثاني يتبنى أهداف الإتقان ويشغل هذا النوع إشباع رغبته في التعلم والمعرفة (Ames, 1992; Elliot& Church, 1997; Dweck, 1986; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000).

وأضافت (Ames,1992, Dweck, 1986) أن توجهات أهداف الأداء تشير إلى إظهار الكفاءة؛ فالطلاب ذوو التوجه نحو الأداء يركزون على إدارة الانطباع لدى الآخرين نحو قدراتهم، ساعين إلى خلق انطباع بالقدرة العالية لهم وتجنب خلق انطباع القدرة المنخفضة.

وبافتراض أن ليس كل الطلاب الذين يتوجهون إلى أهداف الإتقان يستخدمون معايير متطابقة لبلوغ الإتقان والإجادة، فقد ميز (Niemivirta, 2002) بين توجهات أهداف الإتقان الداخلية وتوجهات أهداف الإتقان الخارجية، بمعنى أنه برغم من وجود نفس الهدف العام (اكتساب الكفاءة)، فبعض الطلاب يستخدمون معايير داخلية مثل (الشعور الظاهري بالمعرفة والفهم) لتقييم ما إذا كانوا قد حققوا الإجادة أم لا، بينما يستند طلاب آخرون على معايير خارجية مثل (التقديرات العلمية والتغذية الراجعة الرسمية) وبالتالي يؤدى هذا إلى رؤية مختلفة لما يسعى الطلاب لبلوغه .(In: Soini, Aro, &Niemivirta, 2008, p. 252)

ويشير (Pintrich, 2000, p. 12) أن توجهات الأهداف ما هي إلا تمثيلات معرفية واعية يمكن الوصول إليها وهي ليست بمعنى السمات الشخصية التقليدية، لكنها تمثيلات معرفية تظهر ثبات وعدم استقرار السياق. كما أنها تمثل وحدة المعرفة المركبة، أو وحدة من مفهوم ذاتي أو شخصي أو وحدة نظرية تبين القصد من مهمة الإنجاز والعناصر الأخرى التي تشير إلى كيفية تعريف النجاح والكفاءة، وإلى دور الجهد والأخطاء، ومعايير التقييم، وتثار هذه العناصر معا كمخطط أو نظرية، أو تثار بشكل فردى بالسعي وراء المعلومات المتعلقة في الموضوع أو بواسطة التفكير الظاهري الواعي، أو المعرفة بمهمة الإنجاز.

وقد يبدو أن أهداف الأداء غير مرغوب فيها بالمقارنة بأهداف الإتقان، ولكن هذا الاعتقاد غير صائب، فتبني أهداف الأداء لا ينافي إحراز نتائج جيدة للتحصيل أو التعلم، فالطلاب ذوي أهداف الأداء يسعون لاكتساب أحكام إيجابية حول كفاءتهم بالنسبة للآخرين، بينما أصحاب أهداف الإتقان يسعون لتجنب الأحكام السلبية على كفاءتهم بالمقارنة بالآخرين، فهدفهم الأساسي الحصول على درجة أعلى من الطلاب الآخرين في الفصل، ويشترك مع أصحاب أهداف الأداء (Mustafa, et al, 2011, Pintrich, 2000).

ونظرية توجه الهدف أو توجهات أهداف الإنجاز تفسر دافعية الطلاب بالنظر الي سلوكهم، والفروق التي تظهر في سلوكياتهم. وتعرف هدف الإتقان من خلال تلك النظرية بأنها أهداف الفرد نحو تطوير الكفاءة حيث يركز الفرد على التعلم والفهم وتطوير المهارات وإتقان المعلومات، وتعرف أهداف الأداء بأنها إظهار الكفاءة، وخلق انطباع لدي الآخرين نحو قدراتهم، ساعين إلى خلق انطباع بالقدرة العالية وتجنب خلق انطباع بالقدرة المنخفضة لديهم. (Ames, 1992, p. 262).

وتعتبر نماذج الدافعية الحديثة أن الدافعية كمكون افتراضي يفسر بداية واتجاه وانتشار السلوك المستهدف من هدف أكاديمي مما يركز على التعلم أو الإنجاز أو الأنا أو القيم الاجتماعية أو تجنب العمل، بالإضافة إلى أربعة مكونات داخلة في هذه العملية وتلك المكونات هي القيمة التي يضعها الطلاب للأهداف، وإدراك كفاءتهم والعزو السببي وردود الفعل الانفعالية (Arias, 2002, p. 36).

مما سبق يتبين أن نظرية توجه الهدف أو توجهات أهداف الإنجاز تفسر اختلاف دور الدافعية في تحقيق أهداف الأفراد، وتفسير سلوكياتهم أثناء تحقيق تلك الأهداف. وكيف أن أهداف الأداء ترتبط بإكمال المهمة لتجنب الفشل أمام الآخرين، وأهداف الإتقان ترتبط بتطوير الكفاءة واكتساب مهارات جديدة. وتفسر نظرية توجه الهدف أو توجهات أهداف الإنجاز اختلاف دور الدافعية في تحقيق أهداف الأفراد، وتفسير سلوكياتهم أثناء تحقيق تلك الأهداف. وكيف أن أهداف الأداء ترتبط بإكمال المهمة لتجنب الفشل أمام الآخرين، وأهداف الإتقان ترتبط بتطوير الكفاءة واكتساب مهارات جديدة (Somuncuoglu& Yildirm, 1999, p. 267).

من خلال أدبيات البحث يتضح أن نظرية توجهات أهداف الإنجاز تفسر الدافعية من خلال الأهداف الوصفية أو ما أُطلق عليه توجهات الهدف، والتي اعتمدت في بداية ظهور نظرية توجهات أهداف الإنجاز علي أهداف الإتقان وأهداف الأداء، وتطورت النظرية ليدمج مكوني الإقدام والتجنب; لمزيد من الدقة في تفسير الدافعية، حيث قابلت أهداف الإتقان، وأهداف الأداء/ إقدام الدافعية الداخلية، وقابلت أهداف الأداء وأهداف الإتقان تجنب الدافعية الخارجية (Elliot&McGregor, 2001; Pintrich, 2000; Pintrich, 1999; Dweck,1986; Nicholls, 1984; Elliot & Trach, 2002; Darnon& et al, 2006; Elliot et al, 2011) .

ثانيا : السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي :

يعد مصطلح السلوك الفوري من المصطلحات التي ظهرت في الآونة الأخيرة في الأبحاث التربوية الأجنبية، ومن خلال الاطلاع على تلك الأبحاث تبين أن ذلك المصطلح

الحديث مأخوذ من مصطلح قديم جدا وهو مصطلح التواصل، ويعتبر (مهرابيان وأندرسون) (Mehrabian& Andersen) هما أول من وصفا التواصل بأنه سلوك فوري، وبالتحديد فإن مصطلح الفورية قد تم إدخاله في أبحاث الاتصال من قبل مهرابيان عام ١٩٦٩، حيث أفاد بأن السلوكيات الفورية اللفظية وغير اللفظية تساهم في التقارب النفسي، وتسهل التواصل بين الأفراد (Mehrabian, 1971, p. 1).

وعرف(Mehrabian, 1969) السلوكيات الفورية بأنها سلوكيات التواصل التي تقرب المسافات بين الأفراد خاصة السلوكيات غير لفظية منها ويعرفه (Andersen,1979) بأنه مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تُظهر رغبة المعلم في التقرب من الطلاب أو اقتراب الطلاب منه.

وجدير بالذكر أن مصطلح السلوك الفوري"Immediacy Behavior"في القاموس الأمريكي لعلم النفس عُرف بأنه نشاط حركي أو جسمي بين شخصين أو أكثر من خلال الاتصال بالعين أو الإيماءات بغرض نقل رسالة (Vanden Bos,2015,p. 525).

وعُرف التواصل اللفظي وغير اللفظي في قاموس علم النفس الأمريكي بأنه نشاط يمكن لأحد الأطراف من خلاله نقل المعلومات إلى الآخرين عمداً أو دون قصد (Vanden Bos, 2015, p. 216).

فمن خلال أدبيات البحث يتضح أن السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي هو نفسه سلوكيات وفنيات التواصل وكل من السلوك والتواصل نشاط، والهدف من السلوك الفوري والتواصل بنوعيهما اللفظي وغير اللفظي هو نقل الرسائل والمعلومات. لذلك ستقوم الباحثة في البداية بعرض مفهوم السلوك الفوري في سياقه القديم وهو التواصل (Vanden Bos, 2015; Mehrabian, 1971).

التواصل communication

التواصل في اللغة العربية هو الاقتران والاتصال والصلة، والترابط والالتئام والجمع والإبلاغ والانتهاء والإعلام، ويمكن القول بأن الاتصال أو التواصل عبارة عن عملية نقل، واستقبال للمعلومات بين طرفين أو أكتر، ويستند هذا التواصل، في سياقاته المتنوعة إلى التغذية الراجعة عندما يحدث سوءا لاستقبال أو الاستيعاب أو التشويش (جميل حمداوي،٢٠١٥، ص. ٨).

وكلمة اتصال وتواصل تتشابهان في مادتهما ومعانيهما، حيث ورد في لسان العرب أن كلمة اتصال من مادة وصل، وكلمة تواصل أيضا من مادة وصل؛ مما يعني أن أصل الكلمتين واحد.

ويعرف علماء التربية الاتصال بأنه عملية بواسطتها يمكن نقل الأفكار والتغيير الذي يحدث في مكان معين إلى مكان آخر، فالاتصال هو تلك العملية التي يعبر فيها الإنسان عن أفكاره إلى الآخرين بهدف التأثير فيهم وتعديل اتجاهاتهم أو الإبقاء عليها (منال طلعت،٢٠١٠، ص. ٢٠).

ويعرف (تاعوينات علي، ٢٠٠٩، ص. ١٥) التواصل بأنه العملية أو الطريقة التي يتم من خلالها انتقال المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثير أحدهما بالآخر، وإحداث تغيرات مرغوب بها في سلوك الطرف الآخر.

كما عُرف التواصل التدريسي بأنه عملية يقوم فيها المعلم بتأسيس علاقة تواصل فعالة وانفعالية مع المتعلم مع المتعلم حتى يكون لدى المتعلم فرصة إنجاز النجاح الأمثل في البيئة التعليمية(Richmond& et al,2003,p. 504).

وعُرّف التواصل اللفظي في معجم المصطلحات التربوية النفسية بأنه هذا النوع من الاتصال الذي يقوم فيه المعلم فيه بإرسال الرسالة التعليمية وتوجيه المتعلم والرد على استفساراته وتساؤلاته من خلال الحديث المباشر (حسن شحاتة وزينب النجار،٢٠٠٣، ص.٢١).

وعُرف التواصل غير اللفظي بأنه ذلك النوع من الاتصال الذي يرسل فيه المعلم رسالته التعليمية عن طريق رموز غير لفظية أي بطريقة لا يستخدم فيها الكلمات المنطوقة، حيث يمكن للمعلم الاعتماد على الكلمات المكتوبة والرسوم واللوحات والصور والرموز البصرية عموما، والإشارات والإيماءات ونظرات العين إلى غير ذلك (حسن شحاتة وزينب النجار،٢٠٠٣، ص. ٢١).

والتواصل من الناحية التربوية: عملية تحدث في الموقف التعليمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلم. ويمكن القول أن التواصل هو عملية تعلم وأن التعلم هو عملية تواصل. والتواصل يقتضي وجود طرفين يتحرك أحدهما باتجاه الآخر إلى درجة التلامس المادي أو المعنوي ووصولا لشيء، كالخبر مثلا يعني بلوغه غايته، وهو لا يصل من غير تأثر وتأثير وإحداث وضعية ما لم تكن من قبل؛ وهو ما يعبر عنه عادة بالمشاركة والتفاعل. فمهمة التواصل إذن هي إيصال الفكرة أو المعلومة وللعلم فإن اللغة هنا هي أرقى وأبقى أنواع التواصل، إذ بفضلها يميز الإنسان عن سواه) تاعوينات علي، ٢٠٠٩، ص. ١٤).

ويفضل البعض استخدام مصطلح التواصل بدلا من الاتصال لأن التواصل يدل على أن هناك طرفين في العلاقة بينهما، ويفهم من الاتصال بأنه أحادي الجانب، وهذا يتوافق مع المفهوم المعاصر لعملية الاتصال بأنها تفاعلية وتبادلية التأثير (طه الزيدي، ٢٠١٠، ص. ١٣).

فمن الواضح أن مصطلحي الاتصال والتواصل يرتبطان في اللفظ والمعني، غير أنه يمكن اعتبار الاتصال أحادي الاتجاه والتواصل متعدد الاتجاهات، ويتميز التواصل أنه يكون بين البشر فقط أما الاتصال فيشترك فيه البشر والآلة.

علاقة أهداف الإتقان والأداء لدى التلاميذ بالسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لمعلميهم

قسمت (Ames,1992, p. 267) بيئة التعلم إلى مجموعة من المكونات هي: المهام، السلطة الخارجية (المعلمون)، التقويم والتفريم. فإذا كانت المهام من النوع الذي يجعل التلميذ يركز على الأوجه ذات المعني أو الهدف لنشاطات التعلم والتي لها درجة معقولة من التحدي للتلاميذ على تأكيد مرجعية الذات، أما إذا كانت السلطة من النوع الذي يساعد التلاميذ على الاشتراك في المناقشات وإعطائهم فرصة الاستقلالية وتحمل المسؤولية، والاعتماد على الجهد وليس القدرة.

وهذا يشير إلى دور المعلم كمكون هام من مكونات بيئة التعلم، وكيف أن للمعلم القدرة علي زيادة دافعية التلاميذ وتحفيزهم علي المشاركة في أنشطة التعلم والمنافسة علي التحصيل واكتساب المعارف، سواء كان المعلم يعتمد علي تواصله مع التلاميذ بطريقة لفظية أو غير لفظية ليتمكن من تنفيذ استراتيجياته الخاصة في تحقيق الهدف من التعليم.

فتعد بيئة حجرة الدراسة مجالا هاما يرتبط بمهارة المدرس في تنظيمه للمحتوي الذي يعلمه، ومكونات هذا المجال هي (خلق بيئة قوامها الاحترام والوئام – إنشاء ثقافة للمتعلم – إدارة إجراءات حجرة الدراسة – إدارة سلوك التلميذ – تنظيم المساحة الفيزيقية). أما المهارات التي تساعد في دمج التلاميذ في المحتوى فهي (التوصيل والتواصل الدقيق – استخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة – دمج التلاميذ في التعلم – توفير تغذية راجعة في التعلم – إظهار المرونة والتجاوب وإثباتهما) وهذه المهارات تؤثر في كيفية خبرة التلاميذ للمحتوى سواء أكانوا يكنون حبا له أو كرها، ومدى تعلمهم أن يروا التعلم المدرسي هام لحياتهم (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤، ص. ١٧٢).

ويعد السلوك الفوري للمعلم بنوعية اللفظي وغير اللفظي جزء من البيئة التعليمية التي تؤثر في تعلُم الطالب، سواء كان هذا التأثير في التعلم المعرفي أو التعلم الانفعالي وفعالية التعلم ذاته؛ وذلك لأن السلوك الفوري للمعلم يعد من المحفزات التي تُكسب الطلاب دافعية وحماس يساعدهم على الانخراط في عملية التعلم ، وقد فحصت بعض الدراسات الأجنبية العلاقة بين السلوك الفوري للمعلم وبخاصة السلوك غير اللفظي بالدافعية لدى الطلاب، واهتم بحث(Velez& Cano, 2012)بفحص دور تواصل المعلم في دافعية الطالب ، وقد بينت (Hofer,2006)أن معرفة المعلم شيئا عن الكيفية التي يُدفع بها الطالب يُمّكن المعلم من بناء فصل يؤثر بفعالية في دافعية الطالب وتعلمه، وإحداث اختلافا ملحوظ في انخراط الطالب في عملية التعلم، وقد قام الطلاب بقياس سلوك معلميهم الفوري اللفظي وغير اللفظي وكذلك قاموا بقياس فعاليتهم الذاتية ودافعيتهم لقيمة المهمة؛ وأظهر نتائج ذلك البحث وجود علاقة ايجابية دالة بين السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي وفعالية الذات(In: Velez& Cano, 2012, p. 88).

فالتواصل الحقيقي هو التواصل الثقافي والوجداني الذي ينطلق من اللسان ولكنه منبعث من الفكر والقلب والنفس، وليس مجرد تواصل لساني. إنه تواصل العلاقات الإنسانية الذي ينقل الأفكار ويترجم العواطف ويعكس الوجدان والأحاسيس، وهذا لا يكون إلا بلغة واحدة مشتركة واضحة يفهمها المتواصلون من مرسلين ومتلقين أو متكلمين وسامعين. وكلما كان المتكلم (المعلم) أعلم بفكر المخاطب (التلميذ) ونفسه وذوقه كان أقدر على الوصول إليه والتواصل معه (مازن المبارك، ٢٠١٥، ص. ٥٦٢).

كما تتضح علاقة دافعية التلاميذ بسلوك المعلمين من خلال بحث (Christophel,1990) حيث قام بفحص علاقة دافعية الطلاب بالسلوك الفوري للمعلم وتأثير تلك العلاقة على نواتج التعلم؛ وقد أظهرت النتائج أن قدرا كبيرا من السلوكيات الفورية للمعلم يمكن أن يُعدل الحالة الدافعية لدى الطلاب قبل أن تصبح منبأ فعال للتعلم، وتدعم نتائج هذا البحث بوضوح نظرية التأثير الايجابي للسلوك الفوري، على الرغم من كونه غير مباشر على مستويات التعلم، وقدمت هذه النتائج فهما أكثر شمولا للعلاقة المتدخلة بين السلوك الفوري للمعلم والدافعية والتعلم. فالارتباط الإيجابي بين السلوك الفوري والدافعية قدم دعما للنظرية القائلة بأن هذه المتغيرات متداخلة فيما بينها بشكل جوهري، وأكدت نتائج البحث على أن الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة قد سجلوا ملاحظة أكبر لسلوك معلميهم اللفظي وغير اللفظي، وكان هناك تباينا ملحوظا في الارتباطات البسيطة بين السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي.

وقد افترض (Christophel,1990) أن استخدام المعلم للسلوك الفوري يؤثر في دافعية الطلاب للتعلم وبالتالي يؤثر في تعلم الطالب، وقد قام بفحص مستوي الطلاب في الدافعية كحالة (التحفيز الذي يتم توجيهه لفئة معينة في وقت معين) والدافعية كسمة للدراسة(كتحفيز الطالب على الدراسة والتعلم) ووجد أن السلوك الفوري (اللفظي– غير اللفظي) كان مرتبطا ارتباطا ايجابيا بدافعية الطلاب للدراسة مع كون الدافعية كحالة أكثر ارتباطا بالفورية من الدافعية كسمة، واستنتج أن السلوك الفوري لزمه أولا أن يُعدل الدافعية كحالة نحو الدراسة حتى تؤثر في التعلم، واتساقا مع (Christophel) وجدت (Richmond,2003) أن الفورية غير اللفظية كانت مرتبطة إيجابيا مع الدافعية كحالة للدراسة والتعلم الانفعالي والتعلم المعرفي المدرك.

فالواضح أن سلوكيات المعلم اللفظية وغير اللفظية جزءاً هاما في بيئة حجرة الدراسة، وطريقة لإدارة محتوى التعلم ودمج التلاميذ في مناخ التعلم داخل حجرة الدراسة، مما يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

فالدفء الوجداني وروح الدعابة يسهمان في توفير بيئة آمنة منتجة، فإنهما وعلى نحو غير مباشر يزيدان من التعلم، حيث تقوم هذه البيئة الآمنة الناتجة بتوفير المساندة للتلاميذ، وهذا يزيد من إقبال هؤلاء التلاميذ على التعلم، ويقلل من سوء سلوكهم (على راشد،٢٠٠٢، ص. ٣١).

والدافعية الأصلية للتعلم يمكن أن توفرها الظروف البيئة الآمنة، والموحية بالثقة والمدعمة له، وإذا توفر للمتعلم الظروف المناسبة، والتعلم المتناسب لحاجاته وخصائصه الفريدة، وتوفير فرص التجريب والاختبار دون الشعور بالخوف من الفشل أو التهديد به. كل ذلك يضبط فيه المتعلم تعلمه وينمي ثقته بقدراته ويزيد إقباله على التعلم ويزيد من دافعيته للتعلم (نايفة قطامي، ٢٠٠٤، ص. ٤٥٠).

والسلوكيات اللفظية وغير اللفظية للمعلم داخل الفصل من شأنها أن تشجع التلاميذ وتحفزهم للمشاركة والرضاء النفسي والتعلم، أو تثبط همم التلاميذ وتحد من نشاطهم العام (علي راشد، ٢٠٠٢، ص. ١٦٨).

لذلك على المعلم الكفء أن يدرك السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تحفز التلاميذ وتدفعهم للتعلم ويمارسها داخل الفصل، ويتجنب السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تثبط همتهم وتقلل نشاطهم.

البحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالي:

أولاً: دراسات تناولت الأهداف الدافعية للإنجاز فى ضوء النوع: -

بحث(Broussard,2002) هدف إلى كشف العلاقة بين دافعية التلاميذ داخل الفصل والإنجاز الأكاديمي لتلاميذ الصفين الأول والثالث الابتدائي، تكونت العينة من (٢٥١) من تلاميذ وتلميذات الصفين الأول والثالث الابتدائي، وتم الاستعانة بمقياس "Harter,1981" للدافعية الداخلية، والاستعانة بدرجات الطلاب لمعرفة انجازهم الأكاديمي، وكشفت النتائج أن للدافعية الداخلية دور كبير في الانجاز الأكاديمي، وتبين أن الدافعية الداخلية توجد لدى تلاميذ الصف الثالث بمستوى أعلى من وجودها في الصف الأول.

وهدف بحث (ماهر أبوهلال، خليل نمر،٢٠٠٥) اختبار فرضيات حول الدافعية الأكاديمية في إطار توجهات علم النفس الاجتماعي وتوجهات علم النفس الشخصية، استخدم البحث مقياس توجهات الأهداف لـ(إليوت وتشيرش)، شارك في الدراسة عينة من طلاب وطالبات المدارس وعينة من طلاب وطالبات الجامعة، وقد بينت نتائج البحث وجود فروق بين الذكور والإناث في تكوين أهداف الإتقان والأداء والعلاقة بينهما بالنسبة للمرحلة الجامعية، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان والأداء بالنسبة للمرحلة الابتدائية.

وهدف بحث (على بن سليمان، ٢٠٠٧) إلى معرفة مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى الصف الخامس والسابع والتاسع من مدارس الحلقة الثانية من التعليم بمحافظة مسقط بسلطنة عمان وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي الذي يمثل المجموع الكلى للمواد الدراسية، تكونت عينة البحث من (٥٤٠) تلميذ وتلميذة، استخدم الباحث مقياس الدافعية الداخلية والخارجية، كان من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع لصالح البنات فى الدافعية الداخلية، وعدم فروق ذات دلالة تعزى للنوع في الدافعية الخارجية.

وهدف بحث (Rahmani, 2011)هدف البحث لدراسة علاقة أهداف الانجاز وتقدير الذات بالتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائية (١٠٠) من الإناث ، و(١٠٠) من الذكور، واستخدم الباحث استبيان أهداف الإنجاز والأداء لـ "Elliot& Church, 1997" ، وأسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى أهداف الإتقان.

أما بحث(Mirzaei, et al, 2012) فهدف إلى فحص العلاقة بين أهداف الإنجاز (أهداف الأداء – أهداف الإتقان) والنجاح الأكاديمى في مادة الفيزياء لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (١٩٥) من طلاب الجامعة (٥٨) من الذكور و(١٣٧) من الإناث، واستخدم البحث مقياس توجه الهدف ، وكشف البحث أن أهداف الإتقان ترتبط بشكل ايجابي مع النجاح الأكاديمي وارتباط أهداف الأداء بالنجاح الأكاديمي بصورة أقل.

ثانيا : دراسات تناولت العلاقة بين الأهداف الدافعية للإنجاز والسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي:

بحث (Furlich& Dwyer,2007) هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي للمعلم ودافعية الطلاب، وتكونت عينة البحث من (١٠٣)من طلاب المرحلة الجامعية المسجلة في صف الرياضيات، استخدم الباحثان أسلوب الانحدار الخطى، ومعامل الارتباط لبيرسون بين السلوكيات الفورية اللفظية وغير اللفظية للمعلمين كمتغيرين مستقلين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي والدافعية للمعلم، واستخدم الباحثان مقياس الدافعية لـ(Cristophel, 1990) ومقياس السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لـ (McCroskey, Richmond& Gorham,1987) .

أما بحث(Tum, 2010)أُجري فى تركيا وكان الهدف منه معرفة العلاقة بين السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي للمعلم ودافعية الطلاب الأجانب لتعلم اللغة التركية، تكونت العينة من (٥٣) طالب من ثقافات مختلفة كان (٢٨) من الذكور و(٢٥) من الإناث وتراوحت أعمارهم من(١٩) إلى (٢٥)، واستخدم البحث مقياس السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لـ(Anderson,1978)ومقياس الدافعية ل(Burroughs,2007)لمعرفة أي السلوكيات الفورية التي تؤثر على دافعية الطلاب الأجانب في تعلم اللغة التركية، وكشفت النتائج أن الدافع لتعلم اللغة التركية يزيد عندما يستخدم المعلم بعض السلوكيات مثل الابتسام، والاتصال بالعين، وتغيير نبرة الصوت.

وهدف بحث(Johan,2012) إلى معرفة العلاقة بين السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي للمعلم والعوامل المحفزة لتعلم مادة العلوم لدى طلاب المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، وأثر بعض المتغيرات على إدراك الطلاب للسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي للمعلم مثل الوضع الاجتماعي، العرق، النوع، و الحالة الاقتصادية، وانتهج الباحث المنهج الوصفي في جمع بيانات الطلاب والمعلمين، واستخدم المنهج الوصفي الميداني،

وتكونت عينة البحث من (٣٩٣) من طلاب المدارس الثانوية، كان (١٩٩) من الإناث و(٩٤)من الذكور بينهم (٢٥٩) من الطلاب البيض و(٦٢) من السود و (٢٩) من طلاب إسبان و(١٦) طالب آسيوي و(١٤) من الهنود الحمر و(١٣) من جنسيات أخرى، وكشفت نتائج البحث أن السلوكيات الفورية للمعلم كان ينظر إليها من الطلاب بشكل مختلف، يختلف باختلاف النوع والعرق والطبقة الاجتماعية والاقتصادية وأن المعلمين الذين يظهرون سلوكيات لفظية وغير لفظية بصورة أكبر يكونون علاقات ايجابية مع الطلاب تؤدى إلى زيادة الدافعية لدى الطلاب وزيادة الحافز في التحصيل الدراسي لمادة العلوم.

بينما هدف بحث (Furlich, 2016) هدف إلى دراسة العلاقة بين دافعية الطلاب للتعلم وسلوكيات التواصل للمعلمين وبشكل خاص السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي، تكونت العينة من (٧٧) طالبا من طلاب جامعة الفنون الحرة (٥٢)من الإناث و(٢٥) من الذكور، واستخدم الباحث مقياس(Christophel,1990) للدافعية ومقياس (Gorham,1988) للسلوك الفوري اللفظي بعد تطويره والتحقق من صدقه وثباته، ومقياس (McCroskey& Richmond, Gorham, 1987) للسلوك الفوري غير اللفظي بعد تطويره، واعتمد البحث في تحليل البيانات علي أسلوب الانحدار الخطي الذي كشف عن وجود ارتباط بين السلوك الفوري اللفظي لمعلمين ودافعية الطلاب نحو التعلم والاستكشاف، وعدم وجود علاقة بين السلوكيات الفورية غير اللفظية للمعلمين ودافعية الطلاب نحو التعلم.

يتضح من نتائج الدراسات التى تناولت الفروق في الأهداف الدافعية للإنجاز في ضوء النوع (ذكور ــ إناث): –

يتضح وجود اتساق إلى حد ما في نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية حيث أظهرت نتائج دراسة (ماهر أبوهلال، خليل نمر،٢٠٠٥) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أهداف الإتقان والأداء، وأظهرت نتائج بحث (علي بن سليمان، ٢٠٠٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للنوع لصالح الإناث، وتوصل بحث (Rahmani, 2011) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان.

يتضح من نتائج الدراسات التي تناولت الأهداف الدافعية للإنجاز والسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي:

كشفت نتائج بحث(Furlich& Dwyer, 2007)عن وجود علاقة ايجابية بين إدراك الطلاب للسلوك الفوري غير اللفظي ودافعية الطلاب للتعلم، وتوصل بحث (Johan, 2012)وأن

المعلمين الذين يظهرون سلوكيات لفظية وغير لفظية بصورة أكبر يكونون علاقات ايجابية مع الطلاب تؤدى إلى زيادة الدافعية لدى الطلاب وزيادة الحافز في التحصيل الدراسي لمادة العلوم،كشف بحث(Furlich, 2016) عن وجود ارتباط بين السلوك الفوري اللفظي لمعلمين ودافعية الطلاب نحو التعلم والاستكشاف، وعدم وجود علاقة بين السلوكيات الفورية غير اللفظية للمعلمين ودافعية الطلاب نحو التعلم.

فـــروض البحـــث:

فى ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

١- يمكن التنبؤ بأهداف الإتقان لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم للسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لمعلميهم.

٢- يمكن التنبؤ بأهداف الأداء لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم للسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لمعلميهم.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات البنين والبنات من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي في أهداف الإتقان والأداء.

أولاً : منهـــج البحـــث:

انطلاقاً من طبيعة البحث، والأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها والنتائج المراد الحصول عليها لمعرفة العلاقة بين متغيري البحث (الأهداف الدافعية للإنجاز – السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي للمعلمين)، وبناءاً على الفروض التي سعى البحث للتحقق من صحتها، فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

ثانيا: عينـــة البحـــث:

تم اشتقاق عينة الاستطلاعي لبحث الحالي من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفين (الخامس/السادس) بإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية لعام الدراسي(٢٠١٧-٢٠١٨) الفصل الدراسي الثاني وبلغ عددها ٢٥٦تلميذ وتلميذة منهم (١٦٧) ذكور و(٨٩) إناث، وامتدت أعمارهم من ١٠ إلى١٣ سنة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة تلاميذ وتلميذات معاً (١١,٢٩) سنة، وبانحراف معياري قدره (٠,٦٥)، واستخدمت درجات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

أما العينة النهائية فتكونت من (٥٠١) تلميذ وتلميذة منهم (٢٢١) ذكور و (٢٨٠) إناث، امتدت أعمارهم من ١٠ إلى ١٣ سنة وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة تلاميذ وتلميذات معاً (١١) سنة و(٣) أشهر بانحراف معياري قدره (٠,٦٦٢)

ثالثا: أدوات البحـــــث:

١- مقياس أهداف الإتقان والأداء (إعداد الباحثة)

ويتكون من (٢٨) مفردة موزعة على ثلاث جوانب بواقع (٧) مفردات لجانب أهداف الإتقان، و(٨) مفردات لجانب أهداف الأداء/ إقدام، و(١١) مفردة لجانب أهداف الأداء/ تجنب، وبلغ معامل ألفا كرونباخ لمفردات أهداف الإتقان (٠,٥٤) ولمفردات أهداف الأداء/ إقدام (٠,٧٦) ولمفردات أهداف الأداء/ تجنب (٠,٦٢).

٢- مقياس السلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي إعداد(Gregory, ٢٠١٢)، وقامت الباحثة بترجمته وتقنينه.

تكون المقياس من جانبين، الأول هو السلوك الفوري اللفظي، والثاني هو السلوك الفوري غير اللفظي، وبلغ عدد مفردات المقياس (٢٤) مفردة، (١٣) مفردة لجانب السلوك الفوري اللفظي، (١١) مفردة لجانب السلوك الفوري غير اللفظي، وبلغ معامل ثبات المقياس (ألفا- كرونباخAlpha-Cronbach)٠,٧٦.

رابعا: إجـــراءات البحـــث:

١- قامت الباحثة بتجميع الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.

٢- وفي ضوء الإطار النظري والنظريات السابقة، قامت الباحثة بإعداد مقياس أهداف الإتقان والأداء، وتعريب مقياس السلوك الفوري لـ(Gregory, 2012) وتطبيقهما على العينة الاستطلاعية (ن=٢٥٦)، وحساب ثبات وصدق المقياسين.

٣- تم اشتقاق عينة البحث الاستطلاعية والنهائية من إدارة منيا القمح التعليمية

٤- تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٥٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس بمدارس إدارة منيا القمح التعليمية، واستُخدمت درجات هذه العينة للتحقق من ثبات وصدق أداتي البحث وهما:

أ) مقياس أهداف الإتقان والأداء إعداد الباحثة، ومقياس السلوك الفوري(٢٠١٢ Gregory,) ترجمة الباحثة

٥- بعد تقنين أداتي البحث والتأكد من جودة ثباتهما وصدقهما تم تطبيقهما على العينة النهائية المكونة من (٥٠١) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين بمدارس إدارة منيا القمح التعليمية، واستخدمت هذه العينة للتحقق من صحة الفروض.

٦- تم تصحيح استجابات المفحوصين على أداتي البحث، وتفريغ نتائجها عبر برنامج (SPSS 16,0)

٧- تم تسجيل الدرجات وترتيبها حسب متغيرات البحث.

٨- استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية، بعضها تم استخدامه في تقنين أدوات البحث (الثبات – الاتساق الداخلي – الصدق)، والبعض الآخر من الأساليب الإحصائية تم استخدامه في معالجة البيانات النهائية والنتائج وهذه الأساليب هي:

- معامل ألفا" كرونباخ".
- معامل الانحدار المتعدد بطريقة stepwise.
- اختبار (ت)t-test للعينات المستقلة.
- معامل ارتباط بيرسون.
- التحليل العاملي من الدرجة الثانية.

مناقشـــة النتائـــج وتفسيرهـــا:

نتائج الفرض الأول والذي ينص على"يمكن التنبؤ بأهداف الإتقان لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم للسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لمعلميهم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise Multiple Regression للتعرف جوانب السلوك الفوري التي تتنبأ بأهداف الإتقان لدي تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، حيث كان مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) هو ٠,٠٥ كما هو في جدول رقم(١)

جدول (١) تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بأهداف الإتقان من جوانب السلوك الفوري (ن= ٥٠١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) ودلالتها	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	٢٣١,٢٠	١	٢٣١,٢٠	٢٤,٧٠**	٠,٠٥
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٤٦٧٠,٢٩	٤٩٩	٩,٣٦		

**قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يعرض الجدول رقم (١) مربع معامل الارتباط الذي يطلق عليه معامل التحديد R2ويمثل نسبة التباين المفسر في درجات المتغير المستقل (السلوك الفوري) بواسطة المتغير التابع (أهداف الإتقان) ويتضح من الجدول أن معامل التحديد يساوي (٠,٠٥) وهذا يشير إلى أن المتغير المستقل (أهداف الإتقان يفسر ٥% من التباين في درجات المتغير التابع (أهداف الإتقان) (عزت عبدالحميد، ٢٠١١، ص.٤٢٣).

جدول (٢) نتائج التنبؤ بأهداف الإتقان لدى التلاميذ من السلوك الفوري غير اللفظي للمعلمين

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
المقدار الثابت	٢٦,٨٨	٠,٩٨	ــــــــ	**٢٧,٤٦
السلوك الفوري غير اللفظي	٠,١٢	٠,٠٣	٠,٢٢	**٤,٩٧

****دال عند مستوي ٠,٠١**

يتضح من الجدول رقم (٢) أنه يمكن التنبؤ بأهداف الإتقان لتلاميذ الصفين الخامس والسادس من السلوك الفوري غير اللفظي لمعلميهم، وأن قيمة (ت) في النموذج والخاصة بالمقدار الثابت ومعاملات الانحدار للسلوك الفوري غير اللفظي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) أما معاملات انحدار السلوك الفوري اللفظي فهي غير دالة احصائيا. ويمكن صياغة معادلة التنبؤ لأهداف الإتقان من السلوك الفوري غير اللفظي علي النحو التالي:

معادلة التنبؤ هي أهداف الإتقان= ٠,١٢السلوك الفوري غير اللفظي+٢٦,٨٨

وتدل النتائج على أنه: يمكن التنبؤ بأهداف الإتقان لدي تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم لسلوك معلميهم غير اللفظي، ولا يمكن التنبؤ بأهداف الإتقان لدي تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم لسلوك معلميهم اللفظي، وبذلك يتحقق الفرض الثاني جزئيا.

ويفسر ذلك بأن التنبؤ بأهداف الإتقان من خلال إدراك التلاميذ للسلوك الفوري غير اللفظي لمعلميهم؛ بأن السلوكيات الفورية غير اللفظية أسهل في وصول معناها لأفراد العينة، حيث أن الابتسام والتواصل من خلال العين أو الربت على أكتاف الصغار، واستغلال البيئة المحيطة؛ يُمكن المعلم من إيصال الرسالة والتأثير الإيجابي في نفوس التلاميذ، وتحفيزهم على اكتساب أهداف الإتقان، وأن تلاميذ تلك المرحلة والذين يتحلون بأهداف الإتقان يحتاجون

للشعور بالثقة والأمن والطمأنينة؛ حتى يشجع تعلمه ويزيد إقباله على التعلم، ويزيد من كفاءته وإتقانه للمهارات الجديدة التي تعلمها.

نتائج الفرض الثانى والذي ينص علي"يمكن التنبؤ بأهداف الأداء لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من خلال إدراكهم للسلوك الفوري اللفظي وغير اللفظي لمعلميهم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise Multiple Regression للتعرف جوانب السلوك الفوري التي تتنبأ بأهداف الأداء/ إقدام لدي تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، حيث كان مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) هو ٠,٠١ كما هو في جدول رقم (٣)

جدول (٣) تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بأهداف الأداء/ إقدام من جوانب السلوك الفوري (ن= ٥٠١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) ودلالتها	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	٢٠٥,٢٦	١	٢٠٥,٢٦	**٥,٧٢	٠,٠١
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	١٧٩٠٩,٩٤	٤٩٩	٣٥,٨٩		

****قيمة (ف) ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن مربع معامل الارتباط الذي يطلق عليه معامل التحديد R^2 ويمثل نسبة التباين المفسر في درجات المتغير المستقل (السلوك الفوري) بواسطة المتغير التابع (أهداف الأداء/ إقدام) ويتضح من الجدول أن معامل التحديد يساوي (٠,٠١) وهذا يشير إلى أن المتغير المستقل (السلوك الفوري) يفسر ١% من التباين في درجات المتغير التابع (أهداف الأداء/ إقدام).

جدول (٤) نتائج التنبؤ بأهداف الأداء/ إقدام لدي التلاميذ من السلوك الفوري اللفظي للمعلمين

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
المقدار الثابت	٢٧,٩٨	١,٧٢	ـــــــ	**١٦,٢٩
السلوك الفوري اللفظي	٠,٠٨	٠,٠٤	٠,١١	*٢,٣٩

****دال عند مستوي ٠,٠١ *دال عند مستوى٠,٠٥**

ويتضح من جدول رقم (٤) أن قيمة (ت) في النموذج والخاصة بالمقدار الثابت دالة إحصائنا عند مستوى(٠,٠١) ومعامل انحدار السلوك الفوري اللفظي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٥)، كما تدل النتائج على ما يلي:

يمكن التنبؤ بأهداف الأداء/ إقدام من خلال السلوك الفوري اللفظي، ولا يمكن التنبؤ بأهداف الأداء/إقدام من خلال السلوك الفوري غير اللفظي.

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ لأهداف الأداء/ إقدام من السلوك الفوري اللفظي على النحو التالي:

معادلة التنبؤ هي: الأداء/ إقدام= ٠,٠٨السلوك الفوري اللفظي+٢٧,٩٨

ومما سبق يتضح أن الفرض الثالث قد تحقق جزئيا، حيث أمكن التنبؤ بأهداف الأداء/إقدام لتلاميذ الصفين الخامس والسادس من خلال إدراكهم لسلوك معلميهم الفوري اللفظي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن السلوكيات الفورية اللفظية للمعلم أوضح للتلميذ الذي يتبني أهداف الأداء/ إقدام من السلوكيات الفورية غير اللفظية، فالتلاميذ الذين ينتهجون أهداف الأداء/ إقدام، يدركون السلوكيات المباشرة، مثل عبارات المديح ويجدون صعوبة في إدراك السلوكيات غير المباشرة مثل التواصل بالعين والإيماءات.

نتائج الفرض الثالث والذي ينص علي"لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات البنين والبنات من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي في أهداف الإتقان والأداء".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)T-test لدي عينتين مستقلتين على عينة قدرها (ن=٥٠١)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات البنين والبنات في أهداف الإتقان وأهداف الأداء ويتمثل ذلك في جدول رقم (٧).

جدول (٧) : نتائج اختبا (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات البنين والبنات في أهداف الإتقان والأداء

المتغير	ذكور (ن=٢٢٠)		إناث (ن=٢٨١)		درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أهداف الإتقان	٣١,٦١	٣,١٥	٣١,٧٧	٣,١٢	٤٩٩	-٠,٥٩
أهداف الأداء /إقدام	٣٢,٥١	٥,٧٣	٣١,٦٧	٦,٢٢	٤٩٩	١,٥٥
أهداف الأداء/تجنب	٣٨,٠١	٦,٧٤	٣٧,٥٠	٧,٦٤	٤٩٩	٠,٧٩

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

يتضح أن الفرض الثالث قد تحقق كليا، وقد اتفقت بعض نتائج هذا الفرض مع بحث (Rahmani,2011) حيث أشارت نتائج بحثه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين

البنين والبنات في أهداف الإتقان، واختلفت مع نتائج بحث (على بن سليمان،٢٠٠٧) حيث أشارت نتائجه إلي وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي إلى النوع لصالح البنات في الدافعية الداخلية وهي تقابل أهداف الإتقان في البحث الحالي، واتفقت معه في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي للنوع في الدافعية الخارجية وهي تقابل أهداف الأداء في البحث الحالي، واتفقت نتائج الفرض مع نتائج بحث (Pajares&Schunk, 2001) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في أهداف الأداء/ تجنب، واختلفت معه في جزء آخر حيث أسفرت نتائج بحثه عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في أهداف الأداء/إقدام، كما اتفقت نتائج هذا الفرض مع بحث(ماهر أبو هلال وخليل نمر،٢٠٠٥)، وجدير بالذكر أن الأبحاث التي اتفقت مع نتائج هذ الفرض كانت العينة من نفس الفئة العمرية لعينة للبحث الحالي، والأبحاث التي اختلفت نتائجها مع نتائج هذا الفرض كانت عينتها من البالغين (طلاب الجامعة- طلاب المرحلة الثانوية والإعدادية).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء/إقدام، وأهداف الأداء / تجنب)، إلى طبيعة المرحلة العمرية المبكرة (الصف الخامس والسادس الابتدائي لم تتضح بعد الفروق بين البنين والبنات في أهداف الإتقان وأهداف الأداء.

المراجـــــع

أحمد فلاح العلوان وخالد عبدالرحمن العطيان (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان. **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد الثامن عشر، العدد (٢)، ص ص ٦٨٣- ٧١٧.

تاعوينات على (٢٠٠٩). **التواصل والتفاعل في الوسط لمدرسي**. الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية.

جابر عبدالحميد جابر (١٩٨٩). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**. الكويت: دار الكتاب الحديث. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤). **نحو تعليم أفضل: إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني**. القاهرة: دار الفكر العربي.

جميل حمداوي (٢٠١٥). **التواصل اللساني والسيميائي والتربوي**. www.alukah.net.

حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

طه أحمد الزيدي(٢٠١٠). **معجم مصطلحات الدعوة والإعلام الإسلامي**. العراق: دار الفجر.

عبدالرحمن عدس، محى الدين توق (١٩٩٨): **المدخل إلى علم النفس**. ط٥،عمان: دارا لفكرللطباعة والنشر والتوزيع .

عبدالمجيد نشواتى (١٩٩١). علم النفس التربوي. عمان: دارا لفرقان.

على بن سليمان الشعيلى (٢٠٠٧). الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة ا لملك قابوس، سلطنة عمان.

على راشد (٢٠٠٢). **خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه**- تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.

مازن المبارك (٢٠١٥). **المهارة اللغوية في التواصل**، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- سوريا. المجلد الثامن والثمانون، الجزء الثاني. ص ص٥٣٩- ٥٦٧.

ماهر محمد أبو هلال، خليل نمر درويش (٢٠٠٥). البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة: دراسة للدافعية في إطار علم النفس الاجتماعي والشخصية. **دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**. الجامعة الأردنية، المجلد الثاني والثلاثون .العدد(١)، ص ص ١٠٠-١١٤.

محمد السيد عبدالمعطى (١٩٩٦). مكونات بيئة التعلم المدرسي وعلاقتها بالدافعية للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

منال طلعت محمود (٢٠٠٢). **مدخل إلى علم الاتصال**. المعهد العالي للخدمة الاجتماعية. الإسكندرية.

نادية السيد الحسيني (٢٠٠١). علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات ا لتعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيا. **دراسات تربوية واجتماعية**. كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد السابع. العدد (١-٢)، ص ص ١٦١-١٩٤.

نايفة قطامي (٢٠٠٤). **مهارات التدريس الفعال**. عمان: دار الفكر.

نبيل محمد زايد (٢٠٠٣). **الدافعية والتعلم**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

هشام محمد الخولى (١٩٩٨). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

Ames, C (1992). Class, Structures and Student Motivation. Journal of Educational Psych Arias, J.F. (2002). Recnt Perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology,** Vol.12,No (1) ,Pp35-62.ological, Vol.84, No (3), Pp261-271.

Arias, J.F. (2002). Recnt Perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology,** Vol.12,No (1) ,Pp35-62.

Ayden, M. D; Miller, J. K; Xiaojun, Y., Mentes, T., Leblebici, D.N.,Yildiz, M., Erkul, E.(2013).Nonverbal Immediacy and Perception Across Curvey in Turkey, USA, and China, **Hacettepe Universities Egitimm. Faculties Dergisi. H.U. Journal of Education**, No(44),Pp27-42.

Broussard, S.C. (2002). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in First and Third Graders, **Unpublished Master Thesis**, Louisiana University.

Christophel, D.M. (1990). The Relationships among Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation, And Learning. **Communication Education**, Vol. 39, Pp322-340.

Dweck, C. S.(1986).Motivational Process Affecting Learning. **American Psychologist**, Vol.41, No(10),Pp1040-1048.

Elliot, A., &Church, M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation**. Journal of Personality and Social Psychology**, Vol.72, No (1), Pp218-232.

Elliot, A .J , Murayama, K., &Pekrun, R. (2011).A3X2 Achievement Goal Model. **Journl of Educational psychology** .http:// researchgate. net/publication.9/6/2016.

Elliot, A.J &McGregor, H.A; (2001). A2X2 Achievement Goal Frame work. **Journal of Personality and Social Psychology.** Vol.80, NO(3), Pp501-519.

Furlich, S.A& Dwyer, J.F .(2007).Student Motivation and Instructor Immediacy in Community College Mathematics Classes. **The Mathematics Educator**, Vol. 10, No(2), Pp55-70.

Furlich, S.A.(2016). Understanding Instructor Nonverbal Immediacy, Verbal Immediacy, and Student Motivation at a Small Liberal Arts University. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,** Vol.16, No (3), Pp11-22.

Gorham, J.(1988).The relationship Between Verbal Teacher Immediacy Behavior and Student Learning. **Communication Education,** Vol.37,No(1),Pp40-53.

Johan, V.L.(2012).Student and Teacher Perceptions of Teacher Immediacy Behaviors on Student Motivation to Learn Science. **Unpublished Doctoral**, Gardner-Webb University.

Lane, D.(2009).Communication With Student to Enhance Learning.**www.education.com**.13/1/2016.

Mehrabian, A. (1971)Silent Messages. United States. Of America.

Mirzaei, F; Phang, F.A, Sulaiman, S, &et al.(2012).Master Goals, Performance Goals, Student's Beliefs and Academic Success: **Metacognation A mediator. Procedia -Social and Behavioral Sciences**, No(46),Pp3603 – 3608.

Mustafa, S.M; Roslan, H.E, &Noah, S, M.(2011).Can Mastery and Performance Goals Predict Learning Flow Among Secondary School Students. **International Journal of Humanities and Social Science,** Vol.39, Pp93-98.

Nicholls, J.G.(1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance, **American Psychological Association**, Vol. 91, No(3),Pp328-346.

Pintrich, p.(1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research,** Vol.31, Pp 459-470.

Pintrich,P: (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. **Contemporary Educational Psychology**, Vol.25, No (1),Pp92-104.

Radoevich, D. J; Allyn,M.R,&Yun,S.(2007).Goal Orientation and Goal Setting: Predicting Performance by Integrating Four- Factor Goal Orientation Theory With Goal Setting Processes. **Seoul Journal of Business,** Vol.13,No(1)Pp21-44.

Rahmani;P.(2011).The Relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. **Procedia Social Behavioral Sciences,**No(29),Pp803-808.

Richmond, V.P; McCroskey, J.C;&Johnson, A.D; (2003).Development of the Nonverbal Immediacy Scale (NIS): Measures of Self – and Other-Perceived Nonverbal Immediacy. **Communication Quarterly,** Vol.51,No(4),Pp504-517.

Soini, H.T; Aro, K.S; Niemivirta, m.(2008).Achievement Goal Orientations and Subjective Well-Being: Aperson- Centred, Analysis**. Learning and Instruction,** No(18),Pp251-266.

Somuncuoglu, Y; Yildirim, A:(1999).Relationship Between Achievement Goal Orientations and Use of Learning Strategies. **The Journal of Educational Research,**Vol. 92,No(5),Pp267-277.

Tüm, G.(2010).An Investigation on Teacher Nonverbal Immediacy in Turkish as Aforeign Lnguage. **the Journal of Social Science Studies**, Vol.3,No.1,Pp49-60

Vanden Bos, G. R:(2015). APA Dictionary of Psychology. Second Edition, **American Psychologica**.

Velez, J.J;& Cano, J :(2012). Instructor Verbal and Nonverbal Immediacy and the Relationship With Student Self-efficacy and Task Value Motivation**. Journal of Agricultural Education**, Vol.53, No(2), Pp. 87-98.