

الخصائص السكيومترية للصورة المعربة لقياس  
"كراستوفر واس" "Christopher Was"  
للتوجهات الهدافية

د. أحمد محمد موسى محاسنة

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

dahmadmahasneh1975@yahoo.com

## الخصائص السكيومترية للصورة المعربة لمقياس "كرستوفر واس" "Christopher Was" للتوجهات الهدافية

د. أحمد محمد موسى محاسنة

قسم علم النفس التربوي  
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير صورة معربة لمقياس كرسنوفر واس (Christopher Was) للتوجهات الهدافية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، والتحقق من فاعلية فقراته ودلالات صدقه وثباته. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية لدرجة البكالوريوس للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن فقرات المقياس تتمتع بمؤشرات تمييز بأنها مقبولة. وللتوصل إلى مؤشرات حول صدق البناء للمقياس، أخضعت البيانات للتحليل العاملي، وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود أربعة عوامل رئيسية فسرت كل منها نسبة تباين من التباين الكلي للمقياس. وبينت النتائج أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة كما تعكسه معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات الاستقرار لكل بعد من أبعاد المقياس. وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تبني أهداف الإلتقان وأهداف إقدام-الأداء تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تبني أهداف تجنب العمل تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي. وبناءً على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تم الخروج بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: توجهات الأهداف، الإلتقان، إقدام-الأداء، تجنب-الأداء، تجنب العمل.

## Psychometric Properties of the Arabic Version of the "Christopher Was" Goal Orientation Questionnaire

**Dr. Ahmad M. Mahasneh**

Psychology, Faculty of Educational Sciences,  
Hashemite University, Zarqa, Jordan.

### Abstract

This study aimed to adapt and validate an Arabic version of the Christopher Was Goal Orientation Questionnaire for Jordanian university students. Participants of the study consisted of (801) male and female undergraduate students at Hashemite university in the academic year 2013-2014. Results indicated that the item analyses revealed an acceptable level of discrimination of the items. Construct validity has been investigated through examining the questionnaire factor structure. Results of the factor analysis identified four major factors. It has been found that the internal consistency and stability coefficients were significant. Results also indicated that there were significant differences between scores on each subscale mastery and performance approach due the gender, and there were significant differences between scores on each subscale mastery and performance approach, attributed to academic specialization. In the light of the results, the study suggested a number of recommendations.

**Keywords:** goal orientation, mastery, performance- approach, performance-avoidant, work avoidant.

---

## الخصائص السكومترية للصورة المعربة لمقياس "كرستوفر واس" "Christopher Was" للتوجهات الهدافية

د. أحمد محمد موسى محاسنة

قسم علم النفس التربوي  
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

### المقدمة

توجّه الهدف هو مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز، وتعدّ نظرية توجّه الهدف (Goal Orientation Theory) إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي - المعرفي لتفسير الدافعية (Midgley et al, 1998). وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال دافعية الإنجاز، وبشكل خاص في مجال التعلّم والتحصيل، إذ دُرِس تأثيرها على نواتج التعلّم والإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، والتعلّم المنظم ذاتياً. بالإضافة إلى ذلك فهي تزود الفرد بالأسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الإنجازية. وقد ذكر كل من بنتريش وشنك (Pintrich and Schunk, 1996) أن هذه النظرية قد طُوِّرت من قبل علماء نفس النمو وعلماء النفس التربوي لتوضح كيفية تعلّم الأطفال الأداء في المهمات الأكاديمية، وهي أكثر نظريات الأهداف ملاءمة وقابلية للتطبيق لفهم التعلّم والتعليم وتحسينها.

اهتم علماء النفس والتربويون منذ فترة طويلة بدور توجهات الأهداف في تعلم الطلبة (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Rawsthorne & Elliot, 1999; Valle, Cabanach & Nunez, 2003). وتعرّف الأهداف على أنها الغاية التي يتجه نحوها الجهد المبذول. وبمعنى آخر، الأهداف هي ما يحاول ويسعى الفرد لتحقيقه. وتشكّل نظرية توجّه الأهداف (أو ما يشار إليه بنظرية أهداف الإنجاز) نقطة تركيز كثير من البحوث التربوية بسبب تأثيرها على أداء الطلبة. وقد عرّف منظرو نظريات توجهات الأهداف أهداف الإنجاز على أنها السبب وراء اندماج الفرد في مهام الإنجاز. ويمكن تعريف توجهات الأهداف بشكل عام على أنها غاية أو هدف مواصلة الأفراد للإنجاز (Dweck & Leggett, 1988). وقد عرّف أميس (Ames, 1992) توجهات الأهداف على أنها "نمط متكامل من المعتقدات، والسمات، والمؤثرات التي تنتج أنماطاً من السلوك"، وأضاف أيضاً "أنها تتمثل بطرق مختلفة من الاقتراب والاندماج في الاستجابة لأنشطة الإنجاز أو الأداء".

يؤكد توجّه الأهداف على الغاية من اشتراك الفرد في نشاط ما أو اندماجه في مهمة معينة. ويرى أميس (Ames, 1992) أن توجهات الأهداف أنماط متكاملة للمعتقدات الدافعية التي تمثل طرقاً متعددة للاقترب والاندماج في الاستجابة لأنشطة متعلقة بالأداء أو الإنجاز. أما دي لافونتي (De la Fuente, 2004) فيعرّف الأهداف الأكاديمية بأنها "دوافع أو حوافز ذات طبيعة أكاديمية يستخدمها الطلبة لتوجيه سلوكهم وأدائهم في الصف". إن هذا النوع المحدد من الأهداف التي يضعها الفرد تحدد الخبرة الشخصية التي سوف ينالها عقب نجاحه أو فشله في المهمة التي قام بها. إن أصحاب نظريات توجهات الأهداف قاموا بمحاولات لتحديد أنواع الأهداف الأكثر نفعاً للطلبة وما هي الأهداف التي يمكن أن ينتج عنها إستراتيجيات معرفية وردود فعل واستجابات مؤثرة وسلوكيات تؤدي إلى نجاحهم. وقد وجد كل من دويك وليجيت (Dweck & Leggett, 1988) أن المراهقين يستجيبون لمواقف صعبة وفيها التحدي باستخدام واحد من ثلاثة توجهات مختلفة للأهداف: (١) توجّه الإتيقان (٢) التوجّه العاجز (٣) أو توجّه الأداء.

وبالنسبة إلى الصيغة التقليدية لنظرية توجهات الأهداف، فإن الطلبة يستخدمون نوعين متناقضين من توجهات الأهداف هما: أهداف الأداء وأهداف التعلم (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Archer, 1994; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988). وتُعرف أهداف التعلم أيضاً بأهداف الإتيقان (Archer, 1988; Nicholls, Patashnick and Nolen, 1985). وبشكل مشابه، تعدّ أهداف الأداء أيضاً توجّه الاندماج في المهمة/الأنا (Nicholls, 1985; Patashnick and Nolen, 1985). أو أهداف القدرة (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

وترى نظرية توجهات الأهداف أن الطلبة يمتلكون توجهات متباينة نحو أنواع معينة من الأهداف، والمدخل النظري السائد لتوجهات الأهداف في المواقف الأكاديمية هو الذي يميز ما بين توجهات الإتيقان والأداء. إذ يركز الطلبة الذين يتبنون أهداف الإتيقان على تعلّم المادة وإتيقان المهمات بأيديهم، أما الطلبة الذين يتخذون أهداف الأداء فإنهم يهتمون بإبراز قدراتهم وأدائهم وإظهارها بالمقارنة مع قدرات زملائهم وإنجازاتهم. إن الاختلاف بين تلك التوجهات المختلفة للأهداف كان موضع الاهتمام والتركيز في الأبحاث السابقة المتعلقة بدافعية الإنجاز (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Harackiewicz & Elliot, 1993; Maehr, 1984; Nicholls, 1984).

وأشارت نتائج الكثير من الدراسات إلى أن توجهات الأهداف المختلفة يمكن أن تؤدي إلى نطاق واسع من النتائج المرتبطة بالتربية (Albaili, 2003). بشكل عام، وقد رُبط توجه الإلتقان بعدد من النتائج الإيجابية مثل سلوك السعي الذاتي التكيفي (Newman, 1998)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية (Roeser, Midgley & Urdan, 1996)، وعزو النجاح للجهد (Ames & Archer, 1988). وتفضيل المهمات الصعبة (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1998). والإصرار في وجه الصعوبات (Turner, Thorpe & Myer, 1998). واستراتيجيات المعالجة العميقة (Albaili, 1998; Ames & Archer, 1988)، والاهتمام الداخلي للتعلم (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988)، والإنجاز الأكاديمي المتميز (Albaili, 1998; Tanaka & Ysmauchi, 2001).

ان الافتراض النظري العام في الأدب التربوي هو أن توجهات الإلتقان تدعم و تعزز الدافعية، والنتائج المعرفية والإنجاز، بينما تدعم توجهات الأداء نتائج أقل تكيفاً أو غير تكيفية (Ames, 1992). وعلى الرغم من أن عدداً كبيراً من الدراسات المتعلقة بعمليات الإنجاز والأهداف قدمت دعماً أولياً لهذا الافتراض التقليدي، إلا أن بعض الأبحاث أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين توجه الأداء وإستراتيجيات التعلم التكيفية من جهة المتابعة والأداء الأكاديمي من جهة أخرى (Bouffard et al, 1995; Harackiewicz et al, 1997; Meece et al, 1988; Miller et al, 1996). وبالإضافة إلى ذلك، ثمة دليل متزايد في أبحاث الأدب التربوي على أن الحصول على كل من أهداف الأداء والإلتقان يمكن أن يكون مرتبطاً إيجابياً بنتائج الإنجاز المرتفع (Giota, 2002).

وأظهرت العديد من الدراسات أن توجهات الأهداف المختلفة تحدد ردود فعل واستجاباتهم الطلبة السلوكية والمعرفية وكذلك أدائهم التعليمي (Ames, 1992; Ames & Archer, 1998; Valle et al, 2003). ويفترض أن الطلبة يشعرون برضا أكثر ويحققون أداء أفضل إذا قاموا بتبني توجه الإلتقان. كما يبدي الطلبة ذوو توجه الإلتقان استعداداً أكثر للقيام بالمهام الصعبة ويمتلكون مشاعر إيجابية نحو الموقف التعليمي، ويظهرون نمط تكيف متميزاً (Ames, 1988; Dweck, 1988; Archer &). ويرتبط توجه هدف الإلتقان عادةً بالاندماج طويل المدى وعالي الجودة في عملية التعلم. وفي المقابل، يفترض أن تكون أهداف الأداء مرتبطة بالنتائج السلبية كالمعالجة السطحية لمادة الدراسة، أو الاستمتاع القليل بالمهمة. لذلك تقترح الكثير من الدراسات أنه ينبغي تشجيع الطلبة على تبني أهداف الإلتقان وتقليل تبني أهداف الأداء (Ames, 1992).

تختلف الكثير من الدراسات الحديثة مع منظور أهداف الإتقان، وتشير إلى أنه في مواقف معينة يمكن لأهداف الأداء أن تسهم في تطوير الكفاءات (Harackiewicz & Sansone, 1991). وتدعو إلى إعادة بناء فكرة عامة لنظرية الأهداف التي تقرر بالآثار الإيجابية لأهداف الأداء. وأشار إلى أن توجهات الأهداف المختلفة ليس من الضروري أن يتم التعامل معها على أنها متعاكسات. فعلى سبيل المثال، وجد كل من ميسي وهولت (Meece & Holt, 1993) أن الطلبة قد يكونون بدافعية إتقان عالية وتوجه أداء مرتفع، بينما الآخرون قد يكونون بمستوى منخفض لكلا البعدين. فمنذ التسعينيات، كان هناك تركيز بحثي مستمر على تفاعل الأهداف المتعددة وتأثيراتها المشتركة على تعلم الطلبة وإنجازهم (Wentzel, 1991; Wolters & Pintrich, 1996). انطلاقاً من هذه الفكرة نرى أهداف الإنجاز مكملّة ومتممة لبعضها البعض، ويتم الإقرار بأن الطلبة يسعون نحو توجهات الإتقان، أو الإقدام، أو تجنب الأداء في آن واحد (Valle et al, 2003).

وتتصف أهداف التعلم بأنها الطريقة الأكثر إيجابية، وتضم بشكل عام الرغبة في زيادة الكفاءة وتطوير الذات بشكل مستمر. وتعد أهداف التعلم أيضاً أكثر سيطرة من قبل المتعلم، وهي محفزة وتركز على إتقان المواد والمفاهيم وعلى التطور والسعي للتحدي، وتشجع على التعلم كغاية بحد ذاتها (Pintrich, 2000). أما الطلبة ذوو التوجه نحو التعلم فهم يهتمون ويركزون على اكتساب مهارات جديدة و تطوير معارفهم (Albaili, 1998). أما الطلبة ذوو التوجه نحو الأداء فهم يهتمون بشكل رئيس بإبراز قدرتهم وإظهارها (أو إخفاء عدم القدرة لديهم) عن طريق التفوق على الآخرين، خاصة إذا كان النجاح يتحقق بجهد قليل (Ames, 1986; Dweck, 1992).

وهناك أدب تربوي واسع ومتنام يرى بأن توجهات الأهداف قد تتبأ بنجاح الطالب. وقد نوقش نوعان من توجهات الأهداف. فالطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان هم أولئك الذين يركزون على عمليتي التعلم والكفاءة. وهم يريدون أن يتعلموا أكبر قدر ممكن من المواضيع ويبحثون عن التحدي (Gonzalez, Doan Holbein & Quilter, 2002). وترتبط أهداف الإتقان عادة بالنتائج الإيجابية مثل المعالجة العميقة، والدافعية الداخلية، والإصرار المتزايد، والأداء الأفضل في الاختبارات (Elliot & McGregor, 2001).

وإذا كان الطالب متاعماً مع أهداف الإتقان فإنه يرى جهده المبذول مساهماً في نجاحه ولا يراه مقياساً لقدرته (Middleton & Midgley, 1997). أما إذا كان توجه الطلبة نحو أهداف التعلم أو أهداف الإتقان فإنهم يرون الإنجاز أو النجاح كتعلم شيء جديد أو إتقان

للمهمة المعطاة. وقد أشار إليوت (Elliot, 1999) إلى أن عملية فصل توجهات الإتيقان تنقسم إلى فئتين هما الإقدام والتجنب. توجهات إقدام- الإتيقان تدفع وتوجه الفرد إلى محاولة إتمام المهمة وإنهائها من أجل زيادة المعرفة، أما توجه تجنب- الإتيقان فإنه يدفع الفرد إلى تجنب إنجاز المهمة بحجة أن هذا الفرد يرى نفسه غير قادر على إنهائها بنجاح.

وعلى النقيض من ذلك، رُبط توجه الأداء تقليدياً بعدد من النتائج السلبية كالتردد في الحصول على مساعدة أكاديمية (Newman, 1998: Ryan & Pintrich, 1997)، والغش (Anderman, Griesinger & Westerfiled, 1988)، والإعاقة الذاتية الأكاديمية (Anderman et al, 1998; Urban, Midgley & Anderman, 1998)، والانسحاب من المهمة عند مواجهة الفشل (Dweck & Leggett, 1998)، والأثر السلبي بعد الفشل (Turner et al, 1998)، وإستراتيجيات المعالجة السطحية (Albaili, 1998; Greene & Miller, 1996).

إن الطلبة الذين يمتلكون توجه الإتيقان يركزون على المهمة أكثر من القدرة، ولديهم تأثير ايجابي عند القيام بالمهمة ويولدون استراتيجيات موجهة للحلول التي تؤدي إلى تحسن قدراتهم. أما المراهقون الذين يمتلكون التوجه نحو الأداء فهم يركزون على قدرتهم أكثر من المهمة وهم بذلك أكثر حماساً و تلهفاً لإثبات قدرتهم أو التفوق على الآخرين ويهتمون بالنتائج أكثر من اهتمامهم بتحسين قدرتهم خلال عملية التعلم (Dweck & Leggett, 1988).

إن الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت توجهات الأهداف فصلت أهداف الإتيقان عن أهداف الأداء. فعندما يسعى الطلبة إلى تحقيق أهداف الإتيقان فإنهم عادةً يريدون أن يطوروا كفاءتهم عن طريق اكتساب معارف ومهارات جديدة. فهؤلاء الطلبة لديهم المقدرة والاستعداد على الخوض في الأنشطة التي تسمح بتطوير معارفهم، ويتصورون الجهود المبذولة على أنها طريقة إيجابية وفعالة لتحقيق الأهداف، ويرون الأخطاء خطوة طبيعية الحدوث خلال عملية التعلم (Bouffard & Couture, 2003). في حين أن الطلبة الذين يسعون نحو أهداف الأداء أكثر اهتماماً بإظهار قدراتهم وإبرازها مقارنة مع غيرهم. وهنا يتم تصور الأهداف وفهمها بسلبية إذ إن الطالب صاحب هدف الأداء يرى الذكاء شيئاً ثابتاً، ويتجنب المهمات الصعبة محاولةً منه لتجنب التقييمات السلبية، ومن غير المحتمل أن يكون لديه دافعية أو حافز داخلي، ويرى الخطأ على أنه مؤشر على عدم القدرة أو الاستطاعة (Gonzalez et al, 2001). بالإضافة إلى توجهات الإتيقان والأداء قام بعض المؤلفين أيضاً بتمييز توجه تجنب الأداء (Meece et al, 1988; Meece & Holt, 1993). فالطلبة ذوو توجه تجنب الأداء



يحاولون تجنب الفشل حتى دون بذل الجهد، و لذلك يتمثل الإنجاز في عملية إنهاء المهمة وإتمامها بالقليل من الجهد قدر الإمكان.

ويرى الطلبة ذوو أهداف الأداء الذكاء على أنه ثابت، ويتجنبون المهمات الصعبة محاولةً منهم لتجنب التقديرات أو التقييمات السلبية لهم، وهم أيضاً من غير المحتمل أن يكون لديهم حافظ داخلي للتعلم. هؤلاء الطلبة يركزون على أمور القدرة، ويرون الأخطاء مؤشراً على نقص القدرة، ويستسلمون بسهولة عندما يفشلون، ويهتمون بأن يتم الحكم عليهم بأنهم قادرين (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

وقام بعض الباحثين بتفحص النمط غير التكيفي لتوجهات أهداف الأداء، واقترحوا بأن أهداف الأداء ليست غير تكيفية كلها، وفي بعض الحالات قد تقود هذه الأهداف الطلبة إلى أنماط أفضل وأكثر تكيفاً للأداء والإنجاز من غيرها من أهداف التعلم (Elliot & Church, 1999; Kaplan & Midgley, 2001; Elliot & Thrash, 2001). لذلك قُسمت أهداف الأداء إلى توجهات إقدام الأداء وتجنب الأداء (Elliot, 1999; Middleton & Midgley, 1998; Midgley et al, 1997). وبالنسبة إلى هذا التقسيم، فإن الطلبة الذين يتبنون أهداف إقدام الأداء يكافحون من أجل الحصول على أحكام جيدة لكفاءتهم و أدائهم عن طريق التفوق على الآخرين. أما الطلبة ذوو توجه تجنب الأداء فإنهم يحاولون تجنب الفشل بشتى الطرق حتى لو كان عليهم تجنب أداء المهمة.

وفي المقابل، فإن الطلبة الذين يتبنون أهداف الأداء يركزون على نتائج التعلم، ويحاولون تجنب الأحكام السلبية في قدراتهم أو يثبتون كفاءتهم (Gonzalez, Doan Holbein & Quilter, 2002). نوقش نوعان من أهداف الأداء: إقدام الأداء وتجنب الأداء. أهداف إقدام الأداء هي ميزة لأولئك الطلبة الذين يركزون على الحصول على نتائج إنجاز إيجابية مثل الحصول على علامات مرتفعة في الاختبار، بينما أهداف تجنب الأداء هي ميزة للأطفال الذين يركزون على تجنب النتائج السلبية مثل الفشل في اختبار ما. وعادة ما ترتبط أهداف تجنب الأداء بالنتائج السلبية كالتقص في المجهود.

وتعتمد أهداف الأداء على قياس الكفاءة مقارنة مع أداء الآخرين. إن أهداف الأداء تقود الطلبة إلى محاولة الظهور كأفراد أكفاء أو تجنب الظهور غير أكفاء عند مقارنتهم بغيرهم (Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Lepper, 1988; Dweck, 1988). بعكس الطلبة ذوي توجه الإتقان، إن الطلبة المتناغمين مع أهداف الأداء أكثر ميلاً للشعور بالإحباط، ويعززون النجاح والفشل إلى عوامل خارجية كالحظ وصعوبة المهمة ونقص في القدرات (Dweck, 1986).

على الرغم من أن هذا التقسيم إلى (إقدام وتجنب) قد قُبل بشكل واسع ودعم تجريبياً، إلا أن بعض الباحثين حديثاً أمثال بنترتش (Pintrich, 2000) اقترح أن توجهات أهداف التعلم يمكن تقسيمها إلى توجهات إقدام وتجنب، وأن أهداف تجنب التعلم قد تكون متواجدة لدى بعض الأفراد. فقد يكون هنالك بعض المواقف التي يكون فيها الطلبة مركزين على تجنب سوء الفهم أو تجنب عدم التعلم أو عدم الإلتقان لمهمة ما. أما بعض الطلبة الذين هم أكثر مثالية فقد يستخدمون أساليب لعدم الوقوع في الخطأ أو لعدم القيام بالمهمة بشكل غير صحيح. هؤلاء الطلبة قد لا يكونون مهتمين بالقيام بالمهمة بشكل خاطئ بسبب وجود مقارنات مع الآخرين (أهداف تجنب- الأداء).

إن توجه تجنب الأداء يختلف عن توجه تجنب العمل الذي يشار إليه أحيانا بالعزلة أو الانعزال الأكاديمي (Meece, Blumenfield & Hoyle, 1988; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985; Nolen, 1988)، إذ يتم خلاله تجنب الفشل من غير بذل جهد شاق، ويتم تصور الإنجاز على أنه إنهاء أو إتمام للمهمة بأقل قدر ممكن من الجهد (Brophy, 1983; Nicholls, 1984). وقد توصل علماء النفس السابقون في بحوثهم التي أجريت على الحيوانات أن الحيوانات تفضل بذل جهد قليل للحصول على الهدف. وقد وصف تولمان (Tolman, 1932) العلاقة بين الجهد والدافعية من خلال مبدئه للجهد القليل. وهذا المبدأ ينص على أنه في حالة تقديم حافزين اثنين بقيمة متساوية للحيوان فإنه يختار الحافز الذي يتطلب الجهد الأقل لتحقيقه. أما هل (Hull, 1943) فقد صاغ مبدأً مشابهاً وهو (قانون العمل الأقل) وذلك عندما تنتج سلسلة سلوكية متعددة للقدر نفسه من التعزيز فإن الكائن الحي تدريجياً سوف يختار السلوك الذي يتطلب الجهد الأقل للحصول على التعزيز. ولم يكن هنالك الكثير من البحوث في مجال سلوكيات تجنب العمل المتعلق بالأدب التربوي لتوجهات الأهداف الأكاديمية مقارنة مع أهداف الأداء أو الإلتقان. ولكن، ما هو موجود يقدم الدليل على أن أهداف تجنب العمل هي الأكثر ضرراً لنتائج التعلم والإنجاز (Archer, 1994; Duda & Nicholls, 1992; Meece, Blumenfield & Hoyle, 1988; Wolters, 2003). وقد وجد ولترز (1992; Meece, Blumenfield & Hoyle, 1988) أن توجه تجنب العمل كان أقوى متنبئاً للتسويق الأكاديمي من غيره من توجهات الأهداف، وفي دراسة أخرى وجد ولترز أن الكفاءة الذاتية السلبية وتوجه تجنب العمل هما أقوى متنبئاً بالتسويق الأكاديمي. على الرغم من أن اليوت (Elliot, 1999) ذكر أن أهداف تجنب العمل قد تمثل حقيقة نقص أو قلة أهداف الإنجاز في الموقف التعليمي.

بناءً على ما تقدم يتضح أن تحديد الأهداف يؤدي دوراً في حفز سلوك الإنجاز وتحريكه وتوجيهه وتطويره والمحافظة على استمراريته. وقد تساهم الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في

تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعية الإنجاز وهي توجيه الانتباه، زيادة الجهد، المثابرة، وتطوير إستراتيجيات عمل جديدة.

### مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تطوير مقياس لتوجهات الأهداف لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأردن يتمتع بخصائص سكومترية تمكّن من الوثوق فيه واستخدامه لغايات البحث. وبشكل أكثر تحديداً، هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الخصائص السكومترية لمقياس كرستوفر واس "Christopher Was" لتوجهات الأهداف لتلائم الطلبة الجامعيين.

### أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية فقرات الصورة المعرّبة لمقياس "Christopher Was" لتوجهات الأهداف؟
- ما دلالات صدق الصورة المعرّبة لمقياس "Christopher Was" لتوجهات الأهداف؟
- ما دلالات ثبات الصورة المعرّبة لمقياس (Christopher Was) لتوجهات الأهداف؟
- كيف تتوزع درجات أفراد الدراسة على الصورة المعرّبة لمقياس (Christopher Was) لتوجهات الأهداف وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)؟

### أهمية الدراسة

يمكن لعملية تقييم التوجهات الهدفية أن تقدم رؤى ذات قيمة لمختلف الطرق التي يسلكها الطلبة أو يقيمونها خلال عملية التعلم. إن تحليل كيفية ارتباط التوجه بالالتزام والأداء الأكاديمي يمتلك مضامين نظرية وعملية لعمليات وممارسات اتخاذ القرار التدريسي والمنهجي والإداري (Elliot & Dweck, 1988; Meece and Holt, 1993). وإذا كان التربويون والإداريون يريدون أن يطوروا ويحسنوا الخبرة الأكاديمية لطلبتهم، فإن فهم العوامل المحتملة التي تعزز الدافعية هي التي ينبغي أن تكون موضع الاهتمام الرئيس. وبناء على ذلك، تعدّ هذه الدراسة مهمة للأسباب الآتية: (١) هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات العربية في مجال توجهات الأهداف، إذ إن الدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال استخدمت مقياس إليوت وتشريش (Elliot & Charch, 1997). (٢) معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بتوجهات

الأهداف المختلفة لدى الطلبة يساعد في مراعاة هذه التوجهات في طرق التدريس ووسائل التقويم مما ينعكس إيجابياً على تحصيل الطلبة. (٢) تعريب مقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف والاستفادة منه في دراسات أخرى لاحقة.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس المسجلين لمواد الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ في الأقسام الأكاديمية والمعاهد التابعة للجامعة الهاشمية في الأردن والبالغ عددهم (٢٦٥٣٠) طالباً وطالبة حسب إحصائية وحدة القبول والتسجيل في الجامعة، موزعين حسب متغير الجنس إلى (٩٨٣٦) طالباً بنسبة (٣٧٪)، و(١٦٦٩٤) طالبة بنسبة (٦٣٪). أما عينة الدراسة فاخترت عشوائياً طبقياً، وتكونت من (٨٠١) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، إذ اختير ثمان مئتي شاب عشوائياً من متطلبات الجامعة الاختيارية التي تطرحها كلية الآداب وكلية العلوم، وقد روعي أن تكون عينة الدراسة ممثلة لجميع المستويات الدراسية. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والتخصص الأكاديمي.

#### جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والتخصص الأكاديمي

الجنس			
المجموع	إناث	ذكور	الكلية
٤٢٢	٢١٤	٢٠٨	علمية
٢٧٩	٢٢٨	١٥١	إنسانية
٨٠١	٤٤٢	٣٥٩	المجموع

#### الصورة الأصلية لمقياس "Christopher Was" لتوجهات الأهداف:

يعدّ مقياس "كرستوفر واس" Christopher Was (٢٠٠٦) من المقاييس الحديثة التي طورت مؤخراً لمقياس توجهات الأهداف لدى الطلبة الجامعيين. وتكوّن المقياس من (٣٣) فقرة تقيس أربعة أنواع من توجهات الأهداف التي يتبناها الطلبة هي: أهداف الإتقان (Mastery)، وخصص لهذا البعد (١٣) فقرة، إقدام- الأداء (performance-Approach)، وخصص لهذا البعد (٨) فقرات، تجنب- الأداء (performance- Avoidant) وخصص لهذا البعد (٧) فقرات، تجنب العمل (Work Avoidant) وخصص لهذا البعد (٥) فقرات. ويوضح الجدول (٢) أبعاد المقياس الرئيسية وأرقام الفقرات التي تنتمي إلى كل بعد منها:

## جدول (٢)

أبعاد مقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف وأرقام الفقرات لكل بعد

أرقام الفقرات	الأبعاد
٢٣-٢٢-٢٠-٢٨-٢٧-٢٠-١٩-١٥-٩-٨-٧-٢-١	الإلتقان
٢١-٢٦-٢٥-١٧-١٣-١٢-٦-٢	إقدام- الأداء
١٠-٢٢-١٨-١٦-١٤-١١-٤	تجنب- الأداء
٢٩-٢٤-٢٣-٢١-٥	تجنب- العمل

أشار مطور المقياس إلى أنه أجري تحليل عامل الصدق باستخدام برمجية (Amos 5)، وهذا يسمح بالفحص المباشر لوزن العامل لكل فقرة في المقياس مع عاملها أو فرعها المتوقع. على الرغم من أن اختبار كاي تربيع للنموذج المتوقع كان دالاً (٥١، ١٤٦٥)، إلا أن الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA) والذي يعكس ملاءمة البيانات للقيم الأقل من (٠، ٨٠) كان (٠، ٧٥). لذلك، فإن تقديرات الخاصية الدالة للفقرات المتوقعة قدمت الدعم لمصادقية المقياس. والجدول (٣) يعرض أيضاً تقديرات الخاصية القياسية لكل الفقرات (٣٣) مرتبة حسب العامل الذي تم عنده تحميل الفقرات. وقد كانت تقديرات الخاصية أكبر من (٠، ٣٠) لجميع الفقرات للعوامل المتوقعة ما عدا الفقرة (١٤).

## جدول (٣)

الأوزان النسبية لفقرات المقياس الأصلي

الأبعاد							
تجنب العمل		تجنب الأداء		إقدام- الأداء		الإلتقان	
الوزن النسبي	رقم الفقرة	الوزن النسبي	رقم الفقرة	الوزن النسبي	رقم الفقرة	الوزن النسبي	رقم الفقرة
٠,٦٨	٥	٠,٤٢	٤	٠,٢٢	٢	٠,٣٦	١
٠,٥٠	٢١	٠,٣٩	١١	٠,٢٧	٦	٠,٢٣	٣
٠,٧٣	٢٣	٠,٢٥	١٤	٠,٤٥	١٢	٠,٦٨	٧
٠,٥٦	٢٤	٠,٤١	١٦	٠,٤٠	١٣	٠,٥٦	٨
٠,٦١	٢٩	٠,٥٠	١٨	٠,٥٣	١٧	٠,٤٨	٩
		٠,٥٤	٢٢	٠,٤٢	٢٥	٠,٤٨	١٥
		٠,٥٠	١٠	٠,٥٦	٢٦	٠,٣٠	١٩
				٠,٥٩	٢١	٠,٣٥	٢٠
						٠,٤٦	٢٧
						٠,٥١	٢٨
						٠,٥٦	٣٠
						٠,٦٠	٣٢
						٠,٤٨	٣٣

أما جدول (٤) فيعرض مؤشرات الثبات التي تم التوصل إليها من خلال الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا لكل عامل وارتباطات العوامل للعوامل الأربعة المتوقعة. تحليل الارتباط يظهر أن المقياس المذكور له مصداقية مقبولة ومعاملات ارتباط كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٦٤ - ٠,٨١).

جدول (٤)  
معاملات الارتباط بين الأبعاد الرئيسية للمقياس

تجنب العمل	تجنب- الأداء	أقدام-الأداء	الإتقان	البعد
			٠,٨١	الإتقان
		٠,٦٨	٠,١٦	إقدام-الأداء
	٠,٦٤	٠,٦٩	-٠,٣٧	تجنب الأداء
٠,٧٥	٠,٦٩	٠,٤٧	-٠,٦٥	تجنب العمل

\* القيم الموجودة في القطر تمثل معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل عامل.

### إجراءات تطوير المقياس

- مرّت عملية إعداد الصورة المعربة والمعدلة وتطويرها إلى البيئة الأردنية من مقياس توجهات الأهداف لكستوفر واس بسلسلة من المراحل والخطوات على النحو الآتي:
- الحصول من مؤلف المقياس عن طريق البريد الإلكتروني على موافقة لترجمة المقياس إلى اللغة العربية.
- قام الباحث بترجمة المقياس بصورة مستقلة، وعرضه على ثلاثة أعضاء هيئة تدريس من قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة الهاشمية، وناقش معهم أوجه الاختلاف في الترجمة والتوصل إلى الصياغة النهائية لفقرات المقاس.
- عُرضت الصورة الإنجليزية والصورة العربية للمقياس على ستة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في القياس والتقييم وعلم النفس التربوي للتحقق من مدى مطابقة المقياس باللغة العربية للغة الإنجليزية.
- عُرضت الصورة العربية المعدلة للمقياس على أحد المتخصصين في اللغة العربية بهدف التأكد من وضوح صياغة فقرات المقياس.

### طرق جمع البيانات

بعد الانتهاء من تعريب المقياس إلى اللغة العربية بصورته النهائية، وتحديد الشعب التي وقع عليها الاختيار، وتحديد أعداد أفراد مجتمع الدراسة من مستوى درجة البكالوريوس وفقاً

إحصائيات وحدة القبول والتسجيل للعام الجامعي ٢٠١٣-٢٠١٤. وزع الباحث بمساعدة مدرسي الشعب مقياس الدراسة على الطلبة داخل الغرف الصفية، وتم توضيح التعليمات الخاصة بالإجابة على فقرات المقياس. وقدم الباحث نفسه للطلبة، ووضح لهم أهداف الدراسة وأهميتها والنتائج المترتبة عليها، كما تم التأكيد على أن المشاركة طوعية وليست قسرية للإجابة على فقرات المقياس، وبيان أن المعلومات الموجودة في الاستبانة سيتم التعامل معها لأغراض البحث العلمي فقط وبسرية تامة، وقد تراوحت مدة التطبيق ما بين ١٥-٢٥ دقيقة. وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس استبعدت الاستبانات التي لم تحقق الشروط، إما لعدم ذكر جنس الطالب أو تخصصه الأكاديمي أو لترك بعض الفقرات دون الإجابة عنها، وقد بلغ عدد الاستبانات التي استبعدت (٥٩) استبانته، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٨٠١) طالب وطالبة، وقد استغرقت مدة التطبيق ثلاثة أسابيع.

### إجراءات تصحيح المقياس

استخدم في هذا المقياس التدرج السداسي بحيث تعطى كل فقرة من فقرات المقياس الأوزان الآتية:

- (١) درجة واحدة لكل إجابة تمثل (غير صحيح على الإطلاق).
- درجتان لكل إجابة تمثل (غالباً غير صحيح).
- (٢) درجات لكل إجابة تمثل (نوعاً ما غير صحيح).
- (٤) درجات لكل إجابة تمثل (نوعاً ما صحيح).
- (٥) درجات لكل إجابة تمثل (غالباً صحيح).
- (٦) درجات لكل إجابة تمثل (دائماً صحيح).

### النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير صورة معرّبة لاستبيان كرسنوفر واس "Christopher Was" لتوجهات الأهداف لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأردن، والتحقق من فاعلية فقراته ودلالات صدقه وثباته. وفيما يلي عرض للنتائج التي تمخضت عنها الدراسة مرتبة وفقاً لأسئلة الدراسة:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة المتعلق بفاعلية فقرات الصورة المعرّبة لمقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف، تم حساب مؤشرات التمييز لكل فقرة من الفقرات ضمن الأبعاد الأربعة للمقياس (الإتقان، إقدام- الأداء، تجنب- الأداء، تجنب العمل)، يوضح الجدول (٥) هذه المؤشرات.

جدول (٥)  
مؤشرات التمييز لفقرات الأبعاد الأربعة لمقياس توجهات الأهداف

تجنب العمل		تجنب الأداء		إقدام- الأداء		الإلتقان	
مؤشر التمييز	الفقرة	مؤشر التمييز	الفقرة	مؤشر التمييز	الفقرة	مؤشر التمييز	الفقرة
٠,٤٠	٥	٠,٥٢	٤	٠,٢٠	٢	٠,٤٥	١
٠,٣٩	٢١	٠,٥٥	١١	٠,٤١	٦	٠,٥٢	٣
٠,٥٤	٢٢	٠,٥٠	١٤	٠,٣٤	١٢	٠,٥٦	٧
٠,٥٧	٢٤	٠,٣٧	١٦	٠,٣٩	١٣	٠,٤٥	٨
٠,٤٥	٢٩	٠,٣٦	١٨	٠,٤٧	١٧	٠,٥٧	٩
		٠,٤٥	٢٢	٠,٢٦	٢٥	٠,٥٢	١٥
		٠,٤٧	١٠	٠,٣٧	٢٦	٠,٥٤	١٩
				٠,٥٠	٣١	٠,٥٢	٢٠
						٠,٥٦	٢٧
						٠,٥٤	٢٨
						٠,٥٢	٣٠
						٠,٤٨	٣٢
						٠,٥٣	٣٣

يتضح من الجدول (٥) أن مؤشرات تمييز فقرات بُعد الإلتقان تزيد عن (٠,٣٠) وهو الحد الأدنى لاعتبار الفقرات ذات مؤشر تمييز جيد، إذ تراوحت مؤشرات التمييز لبعد الإلتقان (٠,٥٧) في حدها الأعلى و (٠,٤٥) في حدها الأدنى. في حين بلغت مؤشرات التمييز لبعد إقدام- الأداء (٠,٥٠) في حدها الأعلى و (٠,٢٠) في حدها الأدنى، وبلغت مؤشرات التمييز لبعد تجنب- الأداء (٠,٥٥) في حدها الأعلى و (٠,٣٦) في حدها الأدنى، في حين بلغت مؤشرات التمييز لبعد تجنب العمل (٠,٥٧) في حدها الأعلى و (٠,٤٠) في حدها الأدنى.

من جانب آخر تم استخراج معاملات الارتباط الثنائية بين أداء أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس ككل والدرجات الفرعية الممتلئة لكل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس، ويوضح الجدول (٦) مصفوفة معاملات الارتباط التي أسفر عنها التحليل.



جدول (٦)  
مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات المقياس ككل والأبعاد الفرعية

تجنب العمل			تجنب-الأداء			أقدام-الأداء			الإتقان		
البعء	المقياس	الفقرة	البعء	المقياس	الفقرة	البعء	المقياس	الفقرة	البعء	المقياس	الفقرة
٠,٦٤	٠,٤١	٥	٠,٦٨	٠,٤٠	٤	٠,٣٧	٠,٣٨	٢	٠,٥٤	٠,٤٣	١
٠,٦٥	٠,٤٠	٢١	٠,٧٠	٠,٤٦	١١	٠,٥٧	٠,٥١	٦	٠,٦١	٠,٣٦	٣
٠,٧٢	٠,٤٦	٢٣	٠,٦٦	٠,٤١	١٤	٠,٥١	٠,٣٧	١٢	٠,٦٤	٠,٤٣	٧
٠,٧٤	٠,٤٧	٢٤	٠,٥٥	٠,٤٤	١٦	٠,٥٧	٠,٤١	١٣	٠,٥٧	٠,٣٣	٨
٠,٦٦	٠,٤٢	٢٩	٠,٥٤	٠,٤١	١٨	٠,٦٦	٠,٤٦	١٧	٠,٦٤	٠,٤٠	٩
			٠,٦١	٠,٤٤	٢٢	٠,٤٨	٠,٣٣	٢٥	٠,٦٠	٠,٤٢	١٥
			٠,٦٤	٠,٣٣	١٠	٠,٥٦	٠,٣٩	٢٦	٠,٦٢	٠,٤٥	١٩
						٠,٦٩	٠,٤٦	٣١	٠,٦٠	٠,٤٢	٢٠
									٠,٦٤	٠,٤٦	٢٧
									٠,٦٣	٠,٤١	٢٨
									٠,٦٢	٠,٤٣	٣٠
									٠,٥٩	٠,٤٥	٣٢
									٠,٦٢	٠,٣١	٣٣

يلاحظ من الجدول (٦) أن أداء الأفراد على الفقرات التي تشكّل كل الأبعاد الأربعة لمقياس توجهات الأهداف (الإتقان، إقدام-الأداء، تجنب-الأداء، وتجنب العمل) يرتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً سواء أكان ذلك على المقياس ككل أو على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة. ويلاحظ كذلك من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه كل فقرة كان أعلى من معاملات الارتباط مع المقياس ككل باستثناء الفقرة (٢) فقد كان معامل ارتباطها مع المقياس ككل (٠,٣٨) أعلى من معامل ارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه (٠,٣٧).

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بدلالات صدق الصورة المعرّبة لمقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف، تم التحقق من دلالة صدق بناء المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات كمدخل لاستخدام أسلوب التحليل العاملي. وبعد التأكد من ملاءمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي، أخضعت مصفوفة معاملات

الارتباط بين استجابات الأفراد الدراسة لفقرات المقياس لأسلوب تحليل المكونات الأساسية (Principal Components Analysis) وتدوير المحاور تدويراً متعامداً (Orthogonal Rotation) باستخدام طريقة (Varimax) وذلك بهدف توفير درجة أفضل من التفسير للبناء العاملي المستخلص قبل التدوير. وقد أسفر التحليل عن وجود أربعة عوامل تزيد قيم جذورهما الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار Kaiser ، وتفسر ما مجموعة (٦٢٧، ٤١٪) من التباين الكلي في أداء الأفراد على مقياس توجهات الأهداف، ويوضح الجدول (٧) البناء العاملي المستخلص من التحليل.

#### جدول (٧)

قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي المفسر
الأول	٥,٢٩٠	١٦,٠٣١	١٦,٠٣١
الثاني	٣,٥٠٣	١٠,٦١٧	٢٦,٦٤٨
الثالث	٢,٥٠٧	٧,٥٩٦	٣٤,٢٤٤
الرابع	٢,٤٢٧	٧,٢٨٣	٤١,٦٢٧

يلاحظ من الجدول (٧) أن العامل الأول قد فسر نسبة من التباين بلغت (١٦,٠٣١٪)، وكذلك العامل الثاني إذ بلغت نسبة التباين المفسرة (١٠,٦١٧٪)، في حين أن العوامل المتبقية كانت متدرجة في نسبة التباين، وهي على الترتيب (٧,٥٩٦٪) للعامل الثالث، و (٧,٢٨٣٪) للعامل الرابع، ويعكس كل عامل من العوامل السابقة مدى مساهمة كل منها في التباين الكلي للمقياس. وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تشبع بكل منها، حسبت قيم تشبع كل فقرة من فقرات المقياس بكل عامل، ويبين الجدول (٨) هذه القيم.

#### جدول (٨)

قيم تشبع فقرات المقياس بالعوامل المستخلصة من التحليل العاملي

الفقرة	الإتقان	إقدام-الأداء	تجنب-الأداء	تجنب العمل
١	٠,٥٠	-٠,٠٥	٠,٢٣	٠,١٤
٣	٠,٦٥	-٠,٠٢	٠,٠٣	-٠,١٥
٧	٠,٦٣	-٠,٠٧	٠,١٢	٠,٠٧
٨	٠,٥٢	-٠,٠٤	-٠,٠٥	٠,٠٦
٩	٠,٦٥	-٠,٠٣	-٠,٠٧	٠,٠٩

## تابع الجدول (٨)

تجنب العمل	تجنب-الأداء	إقدام-الأداء	الإلتقان	الفقرة	
٠,٠٩	٠,٢٢	-٠,١٢	٠,٥٧	١٥	فقرات بُعد الإلتقان
٠,١٠	٠,٢٧	-٠,١٠	٠,٥٧	١٩	
٠,٠٥	٠,١٢	-٠,٠٢	٠,٦٠	٢٠	
٠,١٧	٠,١٤	-٠,٠٦	٠,٦١	٢٧	
٠,٢١	٠,٠٢	-٠,١٢	٠,٥٧	٢٨	
٠,١٥	-٠,١٤	٠,٠٩	٠,٦٠	٣٠	
٠,١٠	-٠,١٩	٠,٢١	٠,٦١	٣٢	
-٠,١٤	٠,٠٧	-٠,١٣	٠,٦٤	٣٣	
-٠,١٠	-٠,٠٦	٠,٤٦	٠,٣٣	٢	فقرات بُعد أقدم-الأداء
٠,٣٠	-٠,٠٧	٠,٤٧	٠,١٣	٦	
٠,٢٧	٠,٠٦	٠,٦٦	٠,٢٥	١٢	
٠,١١	٠,٠٧	٠,٦١	٠,٢٢	١٣	
٠,٢٢	٠,٠٤	٠,٦٦	٠,٠٩	١٧	
٠,٢٤	٠,١٠	٠,٤١	-٠,٠٨	٢٥	
٠,١٠	٠,٢٧	٠,٦٢	٠,٠٣	٢٦	
٠,٢٩	٠,٠٦	٠,٦٩	-٠,٠١	٣١	
٠,١٨	٠,٧٠	٠,٠١	-٠,٠٧	٤	فقرات بعد تجنب-الأداء
٠,١٤	٠,٧٧	٠,٠٦	-٠,٠٣	١١	
-٠,٠٣	٠,٦٦	٠,١٠	٠,٠٧	١٤	
٠,١٢	٠,٣٠	٠,٢٤	٠,٢٣	١٦	
٠,١٤	٠,٥٥	٠,١٦	٠,٠٥	١٨	
٠,١٧	٠,٣٨	٠,٣٧	٠,٠٣	٢٢	
-٠,٠٣	٠,٦٤	٠,١٩	-٠,١٥	١٠	
٠,٦١	٠,٢٩	٠,٠٢	-٠,٠٦	٥	
٠,٤٩	٠,٢٩	٠,١٥	-٠,٠٨	٢١	فقرات بُعد تجنب العمل
٠,٧١	٠,١٤	٠,٢٢	-٠,٠٢	٢٣	
٠,٧١	-٠,٠١	٠,٢٥	٠,١٥	٢٤	
٠,٦٤	٠,٠٧	٠,١٣	٠,١٠	٢٩	

يتبين من الجدول (٨) أن قيم تشبع الفقرات لمقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف كانت ملائمة. ولفرز الفقرات بحسب قيم تشبعاتها على العوامل الأربعة، فقد استُخدم معيار جليفرود (Guilford) الذي يشير إلى أن الفقرة تنتمي إلى عامل معين إذا كان تشبعه بهذا العامل أكبر من (٠,٣٠). ويتبين من الجدول (٨) أن جميع فقرات بُعد الإلتقان تزيد قيم تشبعها على (٠,٥٠). أما قيم تشبع فقرات بُعد إقدام-الأداء فقد زادت على قيم تشبعها عن (٠,٤١)، وفقرات بُعد تجنب-الأداء زادت قيم تشبعها على (٠,٣٠) وفقرات تجنب العمل زادت قيم تشبعها على (٠,٤٩) وعليه يمكن القول إن هذه الفقرات تنتمي إلى البعد الذي تنتمي إليه أصلاً لأن الفرق بين قيم تشبعاتها بالعامل الذي يقيس هذا البعد زادت عن (٠,٣٠). بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجات الفرعية على الأبعاد الأربعة للمقياس والمقياس ككل كما هو موضح في الجدول (٩).

#### جدول (٩)

##### مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة للمقياس والدرجة الكلية

المقياس ككل	تجنب العمل	تجنب-الأداء	أقدام-الأداء	الإلتقان	الأبعاد
				١	الإلتقان
			١	**٠,٣٥	أقدام-الأداء
		١	**٠,٣٨	٠,٠٥	تجنب-الأداء
	١	**٠,٥٦	*٠,٣٦	*٠,٠٧	تجنب العمل
١	**٠,٦٣	**٠,٦٦	**٠,٧٤	**٠,٦٧	المقياس ككل

\* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١=α). \*\* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥=α).

يتبين من الجدول (٩) أن قيم معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكونة لبُعد الإلتقان مع المقياس ككل كانت (٠,٦٧) وهي قيمة دالة إحصائياً، في حين كانت قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكونة لبُعد إقدام-الأداء مع المقياس ككل (٠,٧٤) وهي قيمة دالة إحصائياً، وأما قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكونة لبُعد تجنب-الأداء مع المقياس ككل (٠,٦٦) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبلغت قيمة معامل الارتباط لأداء الأفراد على الفقرات المكونة لبُعد تجنب العمل مع المقياس ككل (٠,٦٣) وهي قيمة دالة إحصائياً.

**ثالثاً:** الإجابة عن السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بالتحقق من دلالات ثبات الصورة المعربة لمقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف، طُبِق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة وإعادة تطبيقه على نفس الأفراد بفواصل زمنية مقداره أسبوعان بين مرتي

التطبيق، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الثبات في مرتي التطبيق، وكذلك استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، والجدول (١٠) يوضح قيم معاملات الثبات بين مرتي التطبيق ومعاملات الاتساق الداخلي.

جدول (١٠)

## قيم معاملات الثبات بإعادة الاختبار ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي

الأبعاد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الإتقان	٠,٨٦	٠,٨٣	١٣
إقدام-الأداء	٠,٧٠	٠,٦٨	٨
تجنب-الأداء	٠,٧٥	٠,٧٤	٧
تجنب العمل	٠,٧٣	٠,٧١	٥

يلاحظ من جدول (١٠) أن معاملات ثبات إعادة الاختبار قد تراوحت ما بين (٠,٧٣) - (٠,٨٦). في حين تراوحت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي ما بين (٠,٧١) - (٠,٨٣). وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد على الأبعاد الأربعة للمقياس بهدف الكشف عما إذا كانت درجات الأفراد على كل بعد من الأبعاد الأربعة تختلف باختلاف متغير الجنس أو التخصص الأكاديمي، ويلخص الجدول (١١) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١١)

## المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الأربعة للمقياس حسب متغير الجنس والتخصص الأكاديمي

البعد	التخصص	ذكور			إناث			المجموع		
		ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن
الإتقان	علمي	٠,٨٨	٤,٤٦	٢٠٨	٠,٧٧	٤,٦٥	٢١٤	٠,٨٣	٤,٥٦	٤٢٢
	أنساني	٠,٧٥	٤,٤٤	١٥١	٠,٧٧	٤,٥٩	٢٢٨	٠,٧٦	٤,٥٣	٣٧٩
	الكلية	٠,٨٣	٤,٤٥	٣٥٩	٠,٧٧	٤,٦٢	٤٤٢	٠,٨٠	٤,٥٥	٨٠١
أقدام-الأداء	علمي	٠,٨٥	٤,٠٦	٢٠٨	٠,٧١	٤,٢٦	٢١٤	٠,٧٩	٤,١٦	٤٢٢
	أنساني	٠,٨٦	٤,٠٨	١٥١	٠,٨٢	٤,١٧	٢٢٨	٠,٨٤	٤,١٤	٣٧٩
	الكلية	٠,٨٦	٤,٠٧	٣٥٩	٠,٧٧	٤,٢٢	٤٤٢	٠,٨١	٤,١٥	٨٠١
تجنب-الأداء	علمي	١,٠٣	٣,٦٣	٢٠٨	٠,٩٥	٣,٦٠	٢١٤	٠,٩٩	٣,٦٢	٤٢٢
	أنساني	١,٠٠	٣,٥٣	١٥١	١,٠٦	٣,٥١	٢٢٨	١,٠٤	٣,٥٢	٣٧٩
	الكلية	١,٠٢	٣,٥٩	٣٥٩	١,٠١	٣,٥٦	٤٤٢	١,٠١	٣,٥٧	٨٠١

## تابع الجدول (٩)

المجموع			إناث			ذكور			التخصص	البعد
ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن		
١,١٢	٣,٨٢	٤٢٢	١,٠٩	٣,٩٠	٢١٤	١,١٧	٣,٧٣	٢٠٨	علمي	تجنب العمل
١,١٢	٣,٩٧	٣٧٩	١,١٤	٣,٩٣	٢٢٨	١,١٠	٤,٠٣	١٥١	أنساني	
١,١٢	٣,٨٩	٨٠١	١,١١	٣,٩٢	٤٤٢	١,١٥	٣,٨٦	٣٥٩	الكلي	

يتبين من الجدول (١١) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس توجهات الأهداف تبعاً لمتغير (الجنس والتخصص الأكاديمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق طُبق اختبار (T-Test) على جميع مجالات توجهات الأهداف تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص الأكاديمي) والجدول (١٢-١٣) توضح ذلك.

## جدول (١٢)

نتائج تطبيق اختبار (T-Test) على جميع مجالات توجهات الأهداف تبعاً لمتغير الجنس

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	T	المجال
٠,٠٠	٧٩٩	-٢,٩٨٩	الإلتقان
٠,٠١	٧٩٩	-٢,٥٢٣	أقدام-الأداء
٠,٦٦٩	٧٩٩	٠,٤٢٧	تجنب-الأداء
٠,٤٤٣	٧٩٩	-٠,٧٦٨	تجنب العمل

يتبين من الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a) = ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لمجال الإلتقان تبعاً لمتغير الجنس إذ بلغت قيمة (T) (٢,٩٨٩) وهي قيمة دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى الجدول (١١) يتبين أن التوجه إلى تبني أهداف الإلتقان لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، فقد بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٤,٦٢). كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجال إقدام-الأداء تبعاً لمتغير الجنس إذ كانت قيمة (T) دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى الجدول رقم (١١) يتبين أن تبني أهداف إقدام-الأداء لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٤,٢٢). بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجال تجنب-الأداء وتجنب العمل تبعاً لمتغير الجنس.

## جدول (١٣)

## نتائج تطبيق اختبار (T-Test) على جميع مجالات توجهات الأهداف تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	T	المجال
٠,٦٤٧	٧٩٩	٠,٤٥٨	الإتقان
٠,٦٩٠	٧٩٩	٠,٣٩٩	إقدام-الأداء
٠,١٨٧	٧٩٩	١,٣٢٢	تجنب-الأداء
×٠,٠٥	٧٩٩	-١,٨٩٣	تجنب العمل

يتبين من الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a) = ٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لمجال تجنب العمل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي إذ بلغت قيمة (T) (-١,٨٩٣) وهي قيمة دالة إحصائية. وبالرجوع إلى الجدول (١١) يتبين أن التوجه إلى تبني أهداف تجنب العمل لدى طلبة التخصصات الإنسانية كان أعلى منه لدى طلبة التخصصات العلمية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لطلبة التخصصات الإنسانية (٣,٩٧). بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الإتقان، إقدام-الأداء وتجنب-الأداء تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

## المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير صورة معرّبة لمقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف عند طلبة المرحلة الجامعية في الأردن. وفيما يتعلق بفاعلية فقرات المقياس، بينت النتائج أن مؤشرات تمييز غالبية الفقرات تزيد على (٠,٣٠) وهو الحد الأدنى لاعتبار أن الفقرة ذات مؤشر تمييز جيد، وعلى الرغم من انخفاض مؤشر فقرتين من فقرات بعد إقدام-الأداء عن هذا الحد إلا أنه في الوقت نفسه لم يقل عن الحد الأدنى وهو (٠,٢٠). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتساق بين ما تقيسه كل فقرة من فقرات المقياس وما يقيسه البعد الذي تنتمي إليه الفقرة. وقد يعزى ذلك إلى سلامة الخطوات والإجراءات التي مرت بها عملية ترجمة فقرات المقياس وإجراءات التطوير وصولاً إلى الصياغة المناسبة لفقرات المقياس.

أما فيما يتعلق بدلالات الصدق، فقد كشفت نتائج التحليلي العاملي بان مقياس توجهات الأهداف يتضمن أربعة أبعاد رئيسية، وقد فسرت هذه الأبعاد مجتمعة ما نسبته (٦٢٧, ٤١٪) من التباين الكلي لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس توجهات الأهداف. أما قيم تشبع بُعد الإتقان فكانت مرتفعة على البعد نفسه حيث بلغت في حدها الأدنى (٠,٥٢) وهي

مرتفعة، في حين تشبعت الفقرات الأخرى المتعلقة بأبعاد إقدام- الأداء، تجنب- الأداء وتجنب العمل بالعوامل الأربعة الكلية وبمعاملات تشبع مقبولة. وبمعنى آخر، تشير هذه النتيجة إلى أن البناء العاملي لمقياس توجهات الأهداف ينسجم مع المفهوم النظري لتوجهات الأهداف الذي يشير إلى أن الطلبة في أثناء تبنيهم لتوجهات الأهداف فإنهم يتبنون أربعة أهداف هي: أهداف الإلتقان، أهداف إقدام-الأداء، أهداف تجنب-الأداء وأهداف تجنب العمل كما هو الحال في معظم المقاييس الأخرى التي صممت لمقياس أنواع توجهات عند طلبة الجامعة مقياس البيوت وتشيرش (Elliot & Church, 1997)، ومقياس (VandeWalle, 1997)، بالإضافة إلى ذلك تتسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة باركور وجوفندان وكامث (Barkur, Govindan and Kamath, 2013) فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أبعاد مقياس كرسنوفر واس الأربعة فسرت ما نسبته (٨, ٤٠٪) من التباين الكلي. من جانب آخر فيما يتعلق بدلالات صدق الصورة المعربة لمقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف أشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه كان أعلى من معاملات الارتباط للفقرات مع المقياس الكلي، مما يدل على أن الفقرات لكل بعد من الأبعاد الفرعية الأربعة تنتمي إلى الأبعاد الأربعة للمقياس.

أما بالنسبة إلى دلالات ثبات الصورة المعربة لمقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف، فقد أمكن التوصل إلى دلالات ثبات مرتفعة وذات دلالة إحصائية وذلك باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وباستخدام معادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة رشادي وجافانماردي (Rashidi and Javanmardi, 2012) ودراسة باركور وجوفندان وكامث (Barkur, Govindan and Kamath, 2013) إذ أشارت نتائج هذه الدراسات إلى التوصل إلى معاملات ثبات مرتفعة لمقياس كرسنوفر واس لتوجهات الأهداف.

أما فيما يتعلق بالسؤال الأخير من أسئلة الدراسة والمتعلق بتوزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس توجهات الأهداف تبين أن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة من الإناث على بعدي الإلتقان وإقدام-الأداء يختلف اختلافاً جوهرياً عن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة من الذكور. وقد يعزى هذا إلى أن الإناث يملن إلى تبني أهداف الإلتقان وإقدام-الأداء بدافع التنافس والتفوق على الآخرين وإنجاز المهمات الأكاديمية بمستوى مناسب أكثر من الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في هذا السياق مثل دراسة (Brdar et al, 2006; Meece & Holt, 1993; Hinkely et al, 2001; Kwok-Wai et al, 2002; Pajares & Valinate, 2001; Meece et al, 2006) التي كشفت نتائجها أن الإناث يملن



أكثر إلى تبني أهداف الإتقان وأهداف إقدام- الأداء مقارنة بالذكور. من جانب آخر تبين أن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة من طلبة التخصصات الإنسانية على بعد تجنب العمل يختلف اختلافاً جوهرياً عن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة من طلبة تخصص الكليات العلمية. وقد يعزى هذا إلى طبيعة محتوى المواد التي يدرسها طلبة الكليات الإنسانية من احتوائها على جانب نظري أكثر من احتوائها على الجوانب العملية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة فاله وزملائه (Valle et al, 2003) التي كشفت نتائجها أن اختلاف التخصصات الأكاديمية للطلبة ينعكس على نمط الأهداف التي يتبنونها.

### التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يلي:
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن دلالات أخرى لصدق المقياس كالعلاقة بين الأداء على المقياس ومقاييس أخرى لتوجهات الأهداف.
- فحص أثر أنماط المعاملة الوالدية على توجهات الأهداف لدى الأبناء.
- فحص العلاقة بين توجهات الأهداف والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

### المراجع

- Albaili, M. A. (1998). Goal orientations, cognitive strategies and academic achievement of United Arab Emirates college students. *Educational Psychology, 18*(2), 195-203.
- Albaili, M. A. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality, 31*, 107-120.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer. J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Anderman, E.M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90* (1), 84-94.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 430-446.

- Barkur, R. R., Govindan, S., & Kamath, A. (2013). Correlation between academic achievement goal orientation and the performance of Malaysian students in an Indian medical school. *Education for Health*, 26(2), 98-102.
- Brdar, I., Rijavec, M., & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 53-70.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). "Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks." *Educational Studies*, 29(1), 19-34.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vereau, C., & Larouche, L. (1995). The impact of goal orientation and self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 84(5), 706-722.
- De la Fuente, J. (2004). Recent perspective in the study motivation: Goal orientation theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-62.
- Duda, J., & Nicholls, D. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1988). "Motivation," in R. Glaser and Lesgold (eds.), *The Handbook of Psychology and Education*, 1, 187-239, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen & E. M. Heatherington, (Eds.), *Handbook of child psychology* 4, 643-693, New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review, 13*(2), 139-156.
- Giota, J. (2002). Adolescent's goal orientations and academic performance: long-term relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46*(4), 349-372.
- Gonzalez, A.R., Doan Holbein, M.F., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 450-471.
- Greene, B.A., & Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 181-192.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., & Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(6), 1284-1296.
- Harackiewicz, J.M., & Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 904-916.
- Harackiewicz, J.M., & C. Sansone. (1991). "Goals and intrinsic motivation: You can get there from here," in M.L. Maehr and P.R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement, 7*, 21-50.
- Hinkley, J. W., McInerney, D. M., & Marsh, H. W. (2001). *The multi- faceted structure of school achievement motivation: A case for social goals*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, USA.
- Hull, C. (1943). *Principle of behavior*. New Yurok: Appleton- Centrey- Crofts.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences, 11*, 187-212.
- Kwok-wai, CH., Po-yin, L., Man-tak, L. & Phillip, M. (2002). Hong Kong preserves teachers' achievement goal orientations - are they related to their gender and electives?. *Hong Kong Teachers' Centre Journal, 1*, 20-31.

- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study in instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 115-144). New York: Academic.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.K. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). *Gender and motivation*. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Meece, J.L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology* 26, 399-427.
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-719.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr M., Urdan, T., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Bhuvanewari, R., & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 467- 476.
- Newman, R. (1998). Students' help-seeking during problem-solving. Influences of personal and contextual goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Concepts of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91 (3), 328-346.
- Nicholls, J. G.. Patashnick, M.. & Nolen. S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544- 556.

- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rashidi, N., & Javanmardi, F. (2012). The relationship between Iranian EFL students achievement goal orientation and their gender. *Education*, 2(1), 8-15.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating roles of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ryan, A.M., & Pintrich, P.R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 329-342.
- Tanaka, A., & Ysmauchi, H. (2001). A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 123-135.
- Tolman, E. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton- Century.
- Turner, J.C., Thorpe, P.K., & Myers, D.K. (1998). Students' Reports of Motivation and Negative Affect: A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758-772.
- Urden, T.C., Midgely, C., & Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122
- Valle, A., Cabanach, R. G., & Nunez, J. C. (2003). "Multiple goals, motivation and academic learning." *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation Taking Another Look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 529-550.

- 
- Wentzel, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context, in M.L. Maehr and P.R. Pintrich (eds.), *Advances in Motivation and Achievement. A Research Annual 7*, Greenwich, CT: JAI Press, 185-212.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination for a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Wolters, C., S. Yu, & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-38.