View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Directory of Open Access Journals

مجلة العلوم التربوية، المجلد 25، العدد (3)، ص ص 725 - 752، الرياض (2013م/ 1434هـ)

بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية

محمد بن سليمان الوطبان[1]

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 26/ 11/ 1433هـ؛ وقبل للنشر في 28/ 01/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التأكد من الصدق البنائي لنماذج مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز، وذلك من خلال التعرف على البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز، بالإضافة إلى فحص الفروق بين أفراد عينة الدراسة في البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (558) طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم. ولقد تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة، كان الأول منهما مقياس توجهات أهداف الإنجاز الرباعي، والثاني مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسي، حيث تم استخدام نموذج المعادلة البنائية في التحليل العاملي التوكيدي. وأظهرت النتائج: 1 – أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الإنجاز هي النموذج الرباعي، مما يؤكد أن لكل هدف من الأهداف المفترضة نظرياً تمثل بنية حقيقية مستقلة. 2 – أن مؤشرات جودة المطابقة لجميع الأبنية العاملية النظرية المفترضة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لا تحقق مؤشرات الجودة المقبولة تماماً. 3 – أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي أو النموذج السداسي لا تختلف كثيرًا في حالة الذكور عنها في حالة الإناث، مع ملاحظة أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي تدل على أن هذا النموذج غير مقبول بدرجة كبير. 4 – أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي أو النموذج السداسي لا تختلف كثيرا في حالة التخصص العلمي عنها في حالة التخصص الأدبي، مع ملاحظة أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي تدل على أن هذا النموذج غير مقبول بدرجة كبيرة.

الكلمات المفتاحية: أهداف الإنجاز، البنيه العاملية، نموذج المعادلة البنائية، طلاب الجامعة، نموذج (3×2) لأهداف الإنجاز.

Structure of achievement goals orientation in light of (2x2) and (3x2) models among Qassim University students: using structural modeling

Mohammed. S. Al-watban[1]

Qassim University

(Received 12/10/2012; accepted 12/12/2012)

Abstract: The current study aimed to examine the construct validity of various achievement goals models by recognizing the factorial structure of them among college students in Saudi Arabia, as well as to identify the variations between male and female students in their achievement goals factorial structure. In addition to examining the variations of achievement goal factorial structure due to academic specialization. The study sample consisted of (558) students from Qassim University. Two measures were applied to the sample, the first was2x2 achievement goal questionnaire and the second was 3x2 achievement goal questionnaire. The Structural Equation Model was used to analysis data, and the results are as the following; 1 – The best representation model for achievement goals structure was the 2x2 model. Which confirms that each theoretically assumed goals represent real independent structure. 2 – That the corresponding Goodness of fit indices for all theoretically assumed structure of achievement goals in light of the (3x2) model don't achieve acceptable fit indices. 3 – Goodness of fit indices corresponding to the (2x2) model or the (3x2) model do not differ between males and females. 4 – Goodness of fit indices corresponding to the (2x2) model or the (3x2) model do not differ according to students nature of study.

Keywords: Achievement Goals, structural modeling, (3 × 2) Achievement Goal Model.

---

(1) أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم
بريدة، المملكة العربية السعودية، ص ب (6611)، الرمز (51452)

(1) Associate Professor, Department of Psychology,
Faculty of Education, University of Qassim
Buraidah, Saudi Arabia, p.o box: (6611) Postal Code: (51452)

البريد الإلكتروني: *e-mail: wtban@qu.edu.sa*

مقدمة:

تبلور مفهوم هدف الإنجاز (Achievement goal) في أواخر السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي من خلال أعمال مستقلة، ولكنها متكاملة لكل من أميز (Ames, 1984)، ودوك (Dweck, 1986)، ومير ونيكلوس (Maehr & Nicholls, 1980)، ونيكلوس (Nicholls, 1984). هؤلاء العلماء قدموا تصورات متشابهة إلى حد يمكن من خلاله الإشارة إليها جميعًا على أنها النموذج الثنائي لأهداف الإنجاز (The Dichotomous Achievement Goal Model)، في هذا النموذج يُعرف هدف الإنجاز بأنه: الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز (Maehr, 1989). ولقد مُيِّزَا بين نوعين من الأهداف المتعلقة بسلوك الإنجاز، وهما على النحو الآتي:

- أهداف الإتقان (Mastery goals): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تطوير الكفاءة وإتقان العمل.

- أهداف الأداء (Performance goals): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في إثبات وإظهار الكفاءة.

وكلا النوعين من الأهداف في هذا النموذج تعد أهداف إقدام (Ames, 1992; Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen, & Lauer, 1989). وخلال نهاية التسعينات وبداية الألفية الجديدة اقترح إليوت وزملاؤه (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Thrash, 2001) مجموعة من نماذج أهداف الإنجاز التي وسعت النموذج الثنائي، وأول هذه النماذج ما يطلق عليه النموذج الثلاثي (The Trichotomous Achievement Goal Model)، وذلك من خلال تقسيم أهداف الإنجاز الأدائية إلى: أهداف إقدام (توجه)، وأهداف إحجام (تجنب)، وبالتالي أصبحت أهداف الإنجاز على النحو الآتي:

- أهداف الإتقان (Mastery goals approach): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تطوير الكفاءة وإتقان العمل.

- أهداف الأداء – إقدام (Performance Goals Approach): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل إثبات الكفاءة وإظهارها.

- أهداف الأداء – إحجام (Performance Goals Avoidance): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تجنب إظهار عدم الكفاءة.

وثاني هذه النماذج، النموذج الرباعي (2×2) لأهداف الإنجاز (Elliot, 1999): في هذا النموذج تم تقسيم أهداف الإنجاز الإتقانية إلى: أهداف إقدام (توجه)، وأهداف إحجام (تجنب)، وبالتالي أصبحت أهداف الإنجاز على النحو الآتي:

- أهـداف الإتقـان- إقـدام Mastery goals (approach): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجـاز فيها يتمثل في تطوير الكفاءة وإتقان العمل.

- أهـداف الإتقـان- إحجـام Mastery goals (Avoidance): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تجنب عدم إتقان العمل.

- أهداف الأداء- إقدام (Performance Goals Approach): الغرض من الانخراط في سـلوك الإنجـاز فيها يتمثل في أثبات وإظهار الكفاءة.

- أهــداف الأداء الإحجاميــة (Performance Goals Avoidance): الغرض من الانخـراط في سـلوك الإنجاز فيها يتمثل في تجنب إظهار عدم الكفاءة.

وعلاوة على تقسيم أهداف الإنجـاز إلى أهـداف إقدام وإحجام، حاول إليوت وزمـلاؤه (Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2008; Elliot & Thrash, 2001) مراجعة مفهوم أهداف الإنجاز، وذلك من خلال تقديم تعريف أكثر دقة لتلـك الأهـداف يرتكـز عـلى الكفـاءة (Competence) وحدها، حيث لاحظ إليوت ورفاقه أن تعريف أهداف الإنجاز من خـلال الغـرض(Purpose) يفتقد إلى الدقة؛ لأن للغرض دلالتـين مختلفتـين: أولهـما: السبب الذي من أجله يوجد الشيء أو يفعـل مـن أجلـه الـشيء، وثـانيهما: النتيجـة المقـصودة، أو المرغوبـة، أو المحصلة، أو الغاية، أو الهدف. ويتم اسـتخدام الغـرض بدلالتيه في التصور الثنائي لأهداف الإنجـاز، فعـادة مـا يتـضمن سـبب الانخـراط في سـلوك الإنجـاز الـسعي لتطوير الكفاءة أو إثباتهـا، وأحيانـاً تكـون الغايـة التـي يسعى إليهـا مـن خـلال الانخـراط في سـلوك الإنجـاز لتحقيق كفاءة داخليـة (الـشعور بالرضـا الـداخلي)، أو كفـاءة معياريـة مقارنـة بـالآخر (الحـصول عـلى تقـدير الآخر). فالجانب السببي من الغرض يتـضمن الكفـاءة، وكذلك محتوى إضافي بعيـد عـن الكفـاءة، فعـلى سـبيل المثال مفهوم الأهداف الأدائية يتضمن الكفاءة، وكذلك القبول أو إظهار الذات. أما الجانب الهدفي مـن الغـرض فيركز على الكفاءة وحدها.

وفي النمــوذج الربــاعي (2×2) فــصل إليــوت ورفاقه بوضوح بين جانبين من جوانـب الغايـة: جانـب الهـدف (Aim)، وجانـب الـسبب (Reason)، وعرفـوا هدف الإنجاز اعتماداً على جانب الهدف وحـده، خاصـة الهدف القائم على الكفاءة. والكفاءة يمكن تعريفها وفقاً للمعايير التي تستخدم للتقييم، وهذا يعني المرجع الذي يستخدم في تحديد ما إذا كان الفرد يؤدي بصورة جيدة أو سيئة، وهناك ثلاثة معايير أساسية للتقييم يمكن تحديدها بالمهمة، والذات، والآخر.

ويمكـن تـصور الأهـداف في النمـوذج الثلاثـي والرباعي على النحو الآتي:

- التوجه نحو الإتقان: ويركز على تحقيق الكفاءة

المستمدة من المهمة أو المستمدة من الذات.

- تجنب الفشل في الإتقان: ويركز على تجنب عدم الكفاءة المستمدة من المهمة أو المستمدة من الذات.

- التوجه نحو الأداء: ويركز على تحقيق الكفاءة المستمدة من الآخر.

- تجنب الفشل في الأداء: ويركز على تجنب عدم الكفاءة المستمدة من الآخر.

وعندما تتحدد أهداف الإنجاز وفقاً لهذا التصور فإنه يصبح جلياً أن الأهداف القائمة على الإتقان تحتوي على معيارين مختلفين للتقييم، هما: الكفاءة المستمدة من المهمة، والكفاءة المستمدة من الذات.

وهنا يثار تساؤل ما إذا كان هذان المعياران متشابهين بدرجة كافية لكي ينتميا إلى مفهوم واحد للهدف، أو أنهما مختلفان بدرجة كافية ليتطلبا مفاهيم منفصلة للهدف. وذات الأمر ينطبق على الأهداف القائمة على الأداء.

وهذا ما دفع إليوت ومرايام وبيكرن (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011) إلى تقديم النموذج السداسي لأهداف الإنجاز (3×2 Achievement Goal Model) في محاولة للفصل بين الأهداف المستمدة من المهمة، والأهداف المستمدة من الذات، والأهداف المستمدة من الآخر، وبالتالي طرحوا نمطاً مختلفاً من تركيبة أهداف الإنجاز لكل معيار من المعايير الثلاثة المستخدمة في تقييم الكفاءة: المهمة، والذات، والآخر. وعرفوا كل نوع من أنواع الأهداف الثلاثة على النحو الآتي:

الأهداف القائمة على المهمة: تستخدم المطالب المطلقة للمهمة (مثل الحصول على الإجابة الصحيحة، وفهم فكرة ما) كمرجع تقييمي، وبالتالي تُعّرف الكفاءة بالنسبة لهذه الأهداف على أساس الأداء الجيد أو السيئ بالنسبة لما تتطلبه المهمة ذاتها.

الأهداف القائمة على الذات: تستخدم المسار الشخصي الداخلي للفرد كمرجع تقييمي، وبالتالي، تُعرف الكفاءة بالنسبة لهذه الأهداف على أساس الأداء الجيد أو السيئ، مقارنة بما فعله الشخص في الماضي، أو القدرة على القيام به في المستقبل.

الأهداف القائمة على الآخر: تستخدم الآخر مرجعا تقييماً بينشخصي. وبالتالي تُعرف الكفاءة بالنسبة لهذه الأهداف على أساس الأداء الجيد أو السيئ بالنسبة لأداء الآخرين.

هذا ويضيف إليوت ورفاقه أنه من السهل فهم لماذا الأهداف المستمدة من المهمة والمستمدة من الذات صنفت تحت هدف واحد (على سبيل المثال أهداف الإتقان). فالمساعي المبذولة لتحقيق الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات دائما ما تختلط وتتداخل معاً، فعلى سبيل المثال، فإن الهدف المستمد من المهمة

لفهم متطلبات مقرر دراسي ما، والهدف المستمد من الذات لتوسيع نطاق معرفة الفرد الذاتية مرتبطان ارتباطاً وثيقاً. ومن الناحية النظرية فإن الأهداف المستمدة من المهمة والمستمدة من الذات متشابهان في أن لكل واحد منهما معايير تقويمية يمكن استخدامها بشكل خاص عند تمييز الشخص في اكتساب معلومات الكفاءة. ورغم هذا التشابه فإن الأهداف القائمة على الذات والمهمة تختلف في العديد من الجوانب. فاستخدام المعايير القائمة على المهمة في التنظيم يعدّ مباشراً؛ ذلك لأنه يتطلب ببساطة القدرة على تمثيل معرفي لمهمة ما، ويبين درجة إنجاز المهمة من عدمه. بينما على الجانب الآخر فإن استخدام المعيار القائم على الذات أكثر تعقيداً، ويتطلب قدرة معرفية أكثر من استخدام المعيار القائم على المهمة. حتى في أبسط أشكاله، فالتنظيم القائم على الذات يتطلب القدرة على التمثيل المعرفي لنتيجتين في الوقت نفسه (واحدة منهما ليست موجودة)، وكذلك تقويم النتائج وفقاً للتسلسل الوقتي. ويستخدم السعي القائم على الذات ما يبدو أنه تقويم للكفاءة: أي مسار الأداء الشخصي للفرد. ومع هذا، فتعقيد المقارنة الموجودة في هذا الشكل من السعي (أي استخدام المعلومات المجردة منفصلة عن المشاركة المستمرة في المهمة) يجعل التنظيم أقل توجها نحو العملية، وأقل تدفقا من السعي القائم على المهمة (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

أما بالنسبة للأهداف القائمة على الآخر فإن استخدام المعيار البينشخصي يتفاوت في التعقيد تبعاً لطبيعة المقارنة مع الآخر؛ فإما أن تكون مقارنة الآخر صريحة وثابتة وموجودة في موقف التحصيل (كما في المنافسات وجها لوجه)، أو أن تكون من معلومات معيارية تراكمية. ففي الحالة الأولى، تتطلب المقارنة القدرة على تمثيل ومقارنة نتيجتين واضحتين بشكل معرفي، وفي الحالة الثانية، تتطلب المقارنة البينشخصية تمثيل مرجع تقويمي أكثر تجرداً واستخدامه، والذي يبدو مشابها في التعقيد للمقارنة القائمة على الذات. ففي المنافسة البسيطة، ربما يتم الحصول على تغذية راجعة عن الكفاءة بشكل مباشر في أثناء عملية المشاركة في المهمة، لكن عند استخدام معيار قياسي مجرد، يجب الحصول على تغذية راجعة للكفاءة بشكل منفصل، من خلال تقدير شخص آخر، وفي الغالب بعد تأخير معقول. وفي معظم أشكال السعي القائم على الآخر، يتم تلقي معلومات عن الكفاءة من فرد آخر (أي علانية)، ولا تتم معايرة المعيار القياسي للتقويم بشكل نموذجي من أجل توفير التحدي الأمثل (Nicholls, 1989). ومن ثم فإن التوجه نحو هدف قائم على الآخر تنتج معلومات كفاءة تشخيصية مناسبة للذات، والتي في الغالب يكون لها مضامين أدائية.

وبهذا فعلى الرغم من أن هذا الشكل من التوجه

ربما لا يكون مثالياً للخبرة الظاهرية للتنظيم مثل الأهداف القائمة على المهمة (أو حتى القائمة على الذات)، إلا أنه ربما يؤثر على كفاءة وفعالية المشاركة في المهمة.

والدراسات التي تناولت بنية أهداف الإنجاز ليست واسعة الانتشار، ولم تراع في معظمها تأثير الثقافة ولا النوع على بينية أهداف الإنجاز، وفيما يلي نستعرض بعض الدراسات التي تناولت البناء العاملي لتوجهات الأهداف، آخذين بالاعتبار عند تناول تلك الدراسات موافقتها لعينة الدراسة الحالية من حيث عينة التطبيق، والمتمثلة في طلاب الجامعة وطالباتها.

فلقد سعت دراسة إليوت، وميرايام، وبيكرن (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011) لفحص نموذج مقترح (النموذج السداسي) لتوجهات أهداف الإنجاز، حيث تم فحص الصدق البنائي لنموذج (2×3)، وفحص العلاقات بين الأهداف الستة في النموذج والمتغيرات المسببة والناتجة، التي ظهر أنها مهمة نظرياً وتجريبياً في أهداف التحصيل والدافعية بشكل أكثر تعميما. وفيما يتعلق بالصدق البنائي، وهدفت الدراسة لاختبار ما إذا كانت الأهداف الستة تمثل مفاهيم متميزة تجريبيا، وما إذا كان نموذج (2×3) يقدم ملاءمة أفضل للبيانات مقارنة مع النماذج البديلة، بما في ذلك النماذج الثلاثية والرباعية. وكذلك بحث إمكانية الفصل بين الأهداف القائمة على الذات والمهمة؛ سعياً لتأكيد النموذج (2×3)، وقد تم اختبار النموذج المفترض (النموذج السداسي) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وجاءت النتائج مؤيدة للنموذج المفترض، حيث تشبعت بنود المقياس بالعوامل الكامنة المفترضة. وأجريت تحليلات إضافية لمقارنة مدى مواءمة النموذج المقترح مع سلسلة من النماذج البديلة، حيث تم اختبار عشرة نماذج بديلة على النحو الآتي:

- نموذج (2×2): حيث إن الأهداف القائمة على الآخر تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، ولكن الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات وتتشابه في التكافؤ تشبعت بصورة مشتركة معاً في عوامل كامنة.

- النموذج الثلاثي: حيث إن الأهداف القائمة على الآخر تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، ولكن الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات تشبعت معاً بصورة مشتركة في عاملهم الكامن المفترض.

- النموذج الثنائي: حيث إن الأهداف القائمة على الآخر تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن واحد، بينما تشبعت الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات بعامل كامن آخر بصورة مشتركة.

- نموذج المهمة (توجه، تجنب): حيث جميع البنود تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، باستثناء

الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات فإنها تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن آخر.

- نموذج الذات (توجه، تجنب): حيث جميع البنود تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، باستثناء الأهداف القائمة على التوجه للذات وتجنب الذات فإن بنودها تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن آخر.

- نموذج الآخر (توجه، تجنب): حيث جميع البنود تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، باستثناء الأهداف القائمة على التوجه للذات وتجنب الذات فإن بنودها تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن آخر.

- نموذج التوجه: حيث إن جميع بنود التجنب تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، لكن البنود المتعلقة بالتوجه تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن واحد.

- نموذج التجنب: حيث إن جميع بنود التوجه تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، لكن البنود المتعلقة بالتجنب تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن واحد.

- نموذج التعريف: حيث إن جميع البنود التي تشترك بنفس تعريف الكفاءة (مهمة، ذات، آخر) تشبعت معا في عوامل كامنة مشتركة.

- نموذج التكافؤ: حيث إن جميع البنود التي تشترك بنفس التكافؤ (توجه، تجنب) تشبعت معًا في عوامل كامنة مشتركة.

ويتضح أن نتائج هذه الدراسة قدمت دعماً واضحاً وصريحاً للفصل بين الأهداف القائمة على المهمة والأهداف القائمة على الذات، وأكدت أن النموذج السداسي أكثر عمومية.

وتناولت دراسة دافيد (David,2009) بناء أداة لقياس توجهات أهداف الإنجاز في الرياضيات وفقاً للنموذج الرباعي(2×2)، وطبقت هذه الأداة على عينة مكونة من (119) طالباً جامعياً، واستخدم التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من البنية العاملية للمقياس، حيث أظهرت النتائج أن الأبعاد الأربعة قد تشبعت بالعامل المفترض لكل منها، وأن تقدير المعالم للأبعاد الأربعة لها دلالة إحصائية، مما يدعم افتراضات النموذج الرباعي لتوجهات الهدف.

وأجرى كل من لوا ولي (Lau & Lee, 2008) دراستين: هدفت الأولى منهما لفحص البناء العاملي لمقياس توجهات هدف الإنجاز (النموذج الثلاثي) بنسخته الصينية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (270) طالباً صينياً في هونج كونج، وأكدت نتائج الدراسة وجود ثلاثة عوامل، مما يؤكد قدرة المقياس على قياس توجهات هدف الإنجاز في البيئة الصينية. وأجريت الدراسة الثانية على عينة كبيرة (9490) طالباً بهدف فحص البناء

العاملي للمقياس المنقح من الدراسة الأولى باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وتوصلت إلى أن المقياس المعدل يتكون من ثلاثة عوامل، حيث تشبعت جميع بنود المقياس بالعامل المفترض لها، وهذا يدل على صدق المقياس وملاءمته للبيئة الصينية.

وتوصلت دراسة باستر، وبيرون، وميلر، وديفس (Pastor, Barron, Miller, & Davis , 2007) إلى أهمية استخدام تحليل العوامل الكامنة عند تحليل بيانات متعددة الأبعاد مثل توجهات أهداف الإنجاز، وركزت الدراسة على تقديم نظرة نقدية لتوجهات أهداف الإنجاز من خلال استخدام تحليل العوامل الكامنة للنموذج الثنائي، والثلاثي، والرباعي، باستخدام عاملين، وثلاثة، وأربعة عوامل على التوالي، وكذلك هدفت الدراسة إلى تقديم أدلة على أن النماذج الأكثر تعقيداً لتوجهات أهداف الإنجاز أكثر أهمية، أو أن النماذج البسيطة كافية، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة، واستخدمت عدة مقاييس أهمها مقياس (2×2) لأهداف الإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى وجود خمسة ملامح لتوجهات أهداف الإنجاز ضرورية لتصنيف الطلاب في حالة النموذج الثنائي والثلاثي، بينما هناك ستة ملامح لتوجهات أهداف الإنجاز ضرورية لتصنيف الطلاب في حالة النموذج الرباعي. وخلصت نتائج الدراسة إلى تأييد ودعم فكرة أنه كلما زاد تعقيد مفهوم أهداف الإنجاز كان أقدر على التمييز بين الطلاب.

وهدفت دراسة بيرون، وبرنك، وفني (Barron, Baranik, & finney, 2006) إلى توسيع مقياس توجهات أهداف العمل من النموذج الثلاثي (VandeWalle, 1997; Elliot & McGregor, 2001) إلى النموذج الرباعي (2001)، وذلك بإضافة بنود تمثل بعد تجنب الإتقان، حيث تم تطبيق المقياس الجديد على عينة مكونة من (341) طالباً جامعياً، وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لتقييم النموذج الرباعي ومدى انطباقه على بيانات هذه العينة، وأظهرت النتائج عدم انطباق النموذج الرباعي على البيانات بصورة دقيقة، وأن عدم الانطباق يعود إلى عبارات بعد تجنب الإتقان، لذا قام الباحثون بتحويل النموذج الرباعي إلى النموذج الثلاثي، وذلك بحذف بنود بعد تجنب الإتقان، وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، وأظهرت النتائج انطباق بيانات الدراسة بصورة دقيقة على النموذج الثلاثي.

وتناولت دراسة فني، وبيبر، وبيرون (Finney, Pieper, & Barron,2004) الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (2×2) مقارنة بالمقاييس التي تمثل النماذج الثنائية والثلاثية، واستخدمت الدراسة مقياس (AGQ) على عينة مكونة من (2111) طالباً جامعياً، وذلك بهدف التأكد من

البناء العاملي للمقياس، وكذلك تقييم الثبات والصدق التمايزي لمقياس (2×2)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد وجود أربعة توجهات للهدف بدلا من النماذج الثنائية والثلاثية، والأهم في هذه الدراسة أنها أكدت التوجهات الأربعة لأهداف الإنجاز باستخدام عينة أكبر بكثير وأكثر تمثيلاً من العينة المستخدمة في الدراسة الأصلية للنموذج التي أجراها (Elliot & McGreger, 2001)، واتضح من الدراسة أن كل توجه من التوجهات الأربعة له اتساق داخلي مرتفع جداً، باستثناء بنود بعد تجنب الأداء كان معامل ألفا كرونباخ (0.68)، وهو الأقل بين الأبعاد، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات غير دالة بين توجهات الهدف الأربعة، وهذا يشير إلى وجود صدق تمايزي مرتفع للمقياس.

وأجرى كل من أبو هلال ودرويش (2005م) دراسة تهدف لفحص البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وطبقت الدراسة على عينتين من طلاب المدارس وطلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس توجهات الأهداف من أعداد أليوت وشيرش (1997م)، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد وجود نفس العوامل الموجودة في البيئات الغربية في البيئة العربية على الرغم من الاختلاف في درجات التشبعات لصالح البيئات الغربية، كذلك توصلت نتائج الدراسة على أن هناك ضعفًا في التمييز بين التوجه للإتقان والتوجه للأداء لدى عينة الذكور، حيث إن معامل الارتباط بينهما مرتفع، بينما الإناث كن أقدر على التمييز بين التوجهين، حيث كان معامل الارتباط بينهما منخفض، وبالتالي يمكن القول إن البناء لعاملي لتوجهات الأهداف أكثر وضوحا وتميزاً لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وأجرى كل من داي، ورادوسفتش، وجاستين (Day, Radosevich, & Chasteen, 2003) دراسة لفحص البناء الكامن لأربعة مقاييس شائعة لتوجهات الهدف، اثنان منها تمثل النموذج الثنائي: مقياس التوجه نحو التعلم، والتوجه نحو الأداء (Button, Mathieu, & Zajac, 1996)، ومقياس التوجه للمهمة والأنا TEOS (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995)، واثنان يمثلان النموذج الثلاثي: مقياس استبيان أنماط التعلم التكيفي PALS، (Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, & Kaplan, 1996)، ومقياس توجهات الأهداف في مجال العمل (VandeWalle, 1997)، وطبقت هذه المقاييس على عينة مكونة من (38) طالباً جامعياً، واستخدم التحليل العاملي التوكيدي بهدف فحص الصدق البنائي لهذه المقاييس، وأظهرت النتائج أن الاستجابات على هذه المقاييس المختلفة تعكس نفس العوامل الكامنة الثلاث: التوجه نحو التعلم والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو

تجنب الأداء، وكذلك أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط الدالة بين هذه المقاييس المختلفة مؤشر هام على توافر صدق بنائي لهذه المقاييس.

وأجرى كل من جاقسنسكي ودودا (Jagacinski & Duda, 2001) دراسة على عينة مكونة من (393) طالباً من طلاب الجامعة بهدف مقارنة تقييم عدد من المقاييس المعروفة في مجال توجهات هدف الإنجاز فيما يتعلق باتساقها الداخلي وثباتها وصدقها العاملي، وهذه المقاييس هي: استبانة أنماط التعلم التكييفي (PALS) من أعداد (Midgley, et al., 1996) لقياس التوجه نحو القدرة والتوجه نحو المهمة، ومقياس التوجهات الدافعية (MOS) من أعداد (Duda & Nichalls, 1992) لقياس التوجه نحو المهمة والتوجه نحو الأنا، ومقياس التوجه نحو التعلم والتوجه نحو الأداء من أعداد (Button, Mathieu, & Zajac, 1996)، وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لكل من المقاييس المذكورة آنفا، كلاً على حدة باستخدام عاملين لكل مقياس، وكان الهدف من الدراسة مقارنة الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى اختلاف المقاييس المستخدمة بصورة واضحة في خصائصها السيكومترية، وبصورة عامة فإن مقياس (PALS) أكثر المقاييس ثباتاً وصدقاً في قياسه لتوجهات أهداف الإنجاز وتشبعت بنوده بالعاملين بصورة دقيقة (تراوحت بين 0.50، وبالنسبة للتوجه نحو المهمة 0.77، وبين 0.54 و0.84 بالنسبة للقدرة). بينما يعد مقياس التعلم والأداء أقل المقاييس صدقاً، حيث لم تتشبع بنوده بالعاملين بصورة جيدة.

ولا يخفى على المتمعن في أدبيات الدراسة في مجال أهداف الإنجاز أنه، وعلى الرغم من القبول الكبير الذي يلقاه النموذج الرباعي (Elliot & McGregor, 2001) من الباحثين بهذا المجال، إلا أننا نجد العديد من الدراسات في وقتنا الحالي تميل لاستخدام النماذج الثنائية والثلاثية لتوجهات الهدف لعدم قناعتهم بالنموذج الرباعي أو أنهم تعودوا على استخدام النماذج الأولية مع اعتقادهم بقدرتها على التعبير عن توجهات أهداف الإنجاز (Topola & Niemivirta,2008; Regner, Escribe, & Dupeyrat, 2007).

وكذلك يلحظ أن العديد من الدراسات ركزت على دراسة الصدق العاملي للمقاييس عن طريق التحليل العاملي بنوعيه، والقليل من الدراسات تناولت البنية العاملية لتوجهات هدف الإنجاز بنماذجها المختلفة (Finney, Pieper, & Barron,2004)، وكذلك لا توجد دراسة واحدة– باستثناء الدراسة الأصلية التي اقترحت النموذج– تناولت البنية العاملية للنموذج السداسي (2×3)، والباحث الحالي من خلال دراسته يحاول تغطية بعض جوانب النقص في أدبيات الدراسة في مجال البنية

العاملية لتوجهات هدف الإنجاز ومنها:

- عدم وجود دراسة عربية تناولت البنية العاملية لتوجهات هدف الإنجاز لطلاب الجامعة.

- فحص صدق النموذج السداسي لتوجهات الهدف على البيئة السعودية.

- فحص الفروق في البنية العاملية المكونة لتوجهات هدف الإنجاز لدى الطلاب والطالبات.

- فحص الفروق في البنية العاملية المكونة لتوجهات هدف الإنجاز تبعاً لتخصص الطالب (علمي/ أدبي).

مشكلة الدراسة:

خلال السنوات الأخيرة اقترح العديد من الباحثين العديد من النماذج والتصورات الأكثر تعقيداً لوصف وتصنيف توجهات هدف الإنجاز (Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2008; Elliot & Thrash, 2001)، مما أثار العديد من النقاشات حول مدى الحاجة إلى تعريفات أكثر تعقيداً وشمولية كي تحيط بكامل هذه التصورات المعقدة، أو أن تعريفات بسيطة كافية للإحاطة بهذه المفاهيم.

وفكرة التصورات المعقدة لتوجهات هدف الإنجاز ليست المعضلة الوحيدة؛ بل إن هناك فكرة أصبحت أكثر شيوعاً لدى العديد من المنظرين في هذا المجال، وهي ما يسمى منظور الأهداف المتعددة Multiple goals perspective في مقابل منظور الأهداف الأحادية (Single goal perspective) (Barron & Harackiewicz, 2000; Harackiewicz et al., 2002; Midgley et al., 2001)، حيث زادت من مستوى التعقيد في مفهوم توجهات الهدف.

وعندما يستخدم الباحث نماذج أكثر تعقيداً لتوجهات أهداف الإنجاز متزامناً مع منظور الأهداف المتعددة فإن مقداراً من التعقيد يضاف إلى مهمة وصف توجهات أهداف الإنجاز، وكذلك تحليل العلاقة بينها وبين المتغيرات الأخرى، وهذا يشير ضمناً إلى وجود تيارين يتنازعان مجال الدراسة في توجهات أهداف الإنجاز: التيار الأول يرى أن تبسيط المفهوم يجعل المفهوم أكثر قدرة على التعبير عن توجهات الهدف، ورغم كثرة النماذج وزيادة تعقيدها وتطورها المستمر إلا أن العديد من الدراسات لا زالت تستخدم النموذج الثنائي والثلاثي الأكثر بساطة، مع اعتقاد راسخ بقدرتها على تمثيل أهداف الإنجاز بصورة دقيقة، ومن هذه الدراسات (Topola & Niemivirta,2008; Regner, Escribe, & Dupeyrat, 2007). أما التيار الثاني فيرى أنه كلما كان المفهوم أكثر تفصيلاً وتعقيداً كلما كان أقدر على الإحاطة بالمفهوم، وتمثيله تمثيلاً صادقاً وأقدر على تصنيف توجهات الهدف لدى الأفراد بصورة واضحة.

وعلاوة على تعدد النماذج وتعقدها فإنه لا يمكن

إغفال تأثير السياق الثقافي البيئي في شكل أهداف الإنجاز وطبيعتها، فالدراسات التي تناولت دوافع الإنجاز في عمومها دُرست بشكل مكثف عبر الثقافات المختلفة (Duda & Allison, 1989; Maehr & Nicholls, 1980; Yu & Yang, 1994)، ولكن كان التركيز في هذه الدراسات منصباً على الاختلافات في مستوى دوافع الإنجاز وليس على موضوع تلك الدوافع ومعناها.

فالعديد من النظريات السائدة في مجال نظرية الهدف تم بناؤها وتطويرها مع عدم الاهتمام بالأثر الثقافي مطلقاً، أو الاهتمام محدود جداً. فإذا أخذنا بالاعتبار الاستثناء الملحوظ لأعمال مير (Maehr, 1974; Maehr & Nicholls, 1980)، فإن معظم الدراسات التجريبية التي أسهمت في تطوير نظرية الهدف أجريت في الغرب الأمريكي الأوسط، وعلى فئات غالبها من البيض ومن الطبقات الوسطى، وعلاوة على ذلك فإنها افترضت أن مبادئ عمل النظرية تنطبق على جميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية (Maehr & Zusho, 2009)، فعلى سبيل المثال فإنه لا توجد مناقشة موسعة عن تأثير الثقافة في المقالين الأساسيين الذين يعود لهما الفضل في تحديد مبادئ نظرية الهدف، وهما مقال: نيكلوس (Nicholls,1984)، ومقال: دوك وليجت (Dweck & Leggett, 1988)، وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراسة الثقافية لأهداف الإنجاز غالباً ما تركز على ما إذا كانت أنماط العلاقات بين أهداف الإنجاز ونواتج التعلم متوافقة عبر الثقافات، لكنها لم تركز على البناء العاملي لأهداف الإنجاز عبر الثقافات المختلفة (Lau & Lee, 2008; McInerney, Yeung, & McInerney, 2001)، وبالتالي فإنه من المتوقع أن تختلف البنية العاملية لأهداف الإنجاز وفقاً لاختلاف البيئات والثقافات، وبما أن البيئة العربية تختلف بصورة كبيرة عن البيئات الغربية يتوقع الباحث أن البنية العاملية لتوجهات الهدف قد لا تكون بنفس الوضوح الذي هي عليه في البيئات الغربية؛ نظراً لوجود اختلافات جوهرية في الأنظمة التعليمية والاجتماعية.

وهناك عامل آخر قد يكون له دور مؤثر في بنية أهداف الإنجاز وهو النوع (ذكر، أنثى)، والنوع أحد العوامل الشخصية الذي ارتبط بالاختلافات التي وجدت في الوظائف الدافعية، حيث أشارت بعض الدراسات (Martin,2003; Smith, 2004) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدوافع تبعاً لاختلاف النوع. والدراسات التي تناولت تأثير النوع على أهداف التحصيل جاءت نتائجها غير مستقرة ومذبذبة، فلقد توصلت دراسة ميرانو ورفاقه (Moreno, Cervello, & González-Cutre, 2008) إلى أن الذكور يظهرون أهدافاً متوجهة نحو الأداء بصورة أعلى من الإناث، بينما

أشارت دراسة باجرز وتشنق (Pajars & Cheong, 2003) أن الإناث أكثر ميلاً للتوجه نحو المهمة والذكور أكثر ميلاً للتوجه نحو الأداء بنوعيه الإقدامي والإحجامي، وهي نفس النتائج تقريباً التي توصلت إليها دراسات (Church, Elliot, & Gable, 2001 ; Wentzel, 1998;Wilkins, 2006)، بينما توصلت دراسات أخرى (Phan,2008; Abrahamsen, Robert, & Pensgaard, 2007) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز بأنواعها المختلفة، ولقد ذكر كل من بنترش وشيك (Pintrich & Schunk, 2002) أن معظم الدراسات التي تناولت أهداف الإنجاز لم تشر لوجود فروق واضحة بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز، ولقد افترضا بما أن الذكور أكثر قدرة على المنافسة من الإناث فإنهم قد يميلون بصورة أكبر لتبني أهداف تعزز تفوقهم على الآخر، ويعتقد الباحث الحالي أن عدم الاستقرار الموجود في نتائج تأثير النوع على توجهات أهداف الإنجاز قد يكون عائدًا إلى أن البنية العاملية لتلك الأهداف ليست متشابهة تماماً بالنسبة للذكور والإناث.

وانطلاقاً مما سبق وعطفاً على الآتي:

- الاختلاف الواضح بين المهتمين بهذا المجال حول جدوى استخدام النماذج الأكثر تعقيداً (تطوراً) بدلا عن استخدام النماذج الأكثر بساطة عند تناول توجهات الهدف.

- لا توجد دراسة عربية واحدة- على حد علم الباحث- تناولت البنية العاملية لتوجهات الهدف بنماذجه المختلفة لدى طلاب الجامعة.

- لا توجد دراسة واحدة تناولت البنية العاملية للنموذج السداسي (2×3) باستثناء الدراسة الأصلية التي اقترحت النموذج.

- تأثير البيئة الثقافية على توجهات الهدف تستلزم فحص صدق هذه النماذج في بيئات مختلفة، ومن ضمنها البيئة السعودية.

تسعى الدراسة الحالية لتناول البناء العاملي لتوجهات أهداف الإنجاز لمعرفة البناء الواقعي (الحقيقي) لتلك الأهداف بين طلاب الجامعة في السعودية، آخذين في الاعتبار الاختلاف في البناء العاملي تبعاً لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) لعينة الدراسة، بالإضافة إلى محاولة تقديم أدلة حول ما إذا كان استخدام نماذج معقدة لتوجهات أهداف الإنجاز ضرورة أو أن استخدام النماذج البسيطة كافٍ للإحاطة بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

2. هل تختلف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف

الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية باختلاف النوع (ذكر- أنثى)؟

3. هل تختلف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية باختلاف التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التأكد من البنية العاملية للأطر النظرية المختلفة لتوجهات أهداف الإنجاز ومدى وجود بنية مستقلة لكل هدف منها لدى طلاب جامعة القصيم، وذلك من خلال تناول البناء العاملي لتوجهات أهداف الإنجاز لمعرفة البناء الواقعي (الحقيقي) لتلك الأهداف بين طلاب جامعة القصيم، آخذين في الاعتبار الاختلاف في البناء العاملي تبعاً لاختلاف النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) لعينة الدراسة، بالإضافة إلى محاولة تقديم أدلة حول ما إذا كان استخدام نماذج معقدة لتوجهات أهداف الإنجاز ضرورة، أو أن استخدام النماذج البسيطة كافٍ للإحاطة بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تحديد أهداف الدراسة بالآتي:

1. التعرف على البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم.

2. فحص الفروق بين الطلاب والطالبات في البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز.

3. فحص الفروق بين أفراد عينة الدراسة في البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي.

ولتحقيق ذلك تم اتباع الإجراءات المستخدمة في (Elliot & McGregor, 2001; Finney, Pieper, & Barron 2004)؛ للتأكد من الصدق البنائي للنموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (AGQ)، ونظراً لظهور النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011)، والذي أدى بدوره للحاجة للتأكد من صدق تلك النماذج في البيئة الجامعية في المملكة العربية السعودية، خاصة مع عدم وضوح الرؤيا في الدراسات السابقة حول تأثر بنية الدافعية بصفة عامة، وتوجهات أهداف الإنجاز بصفة خاصة بالبيئة الثقافية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

1. تناولها النماذج المتعددة لتوجهات أهداف الإنجاز في محاولة لتحديد النموذج الأكثر مواءمة لطلاب الجامعة في السعودية، وهذا سوف ينعكس على العديد من النواتج التعليمية؛ نظراً للارتباط الوثيق بين توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

2. توصلها إلى بعض النتائج التي قد تساعد

المختصين في مجال الدراسات الجامعية على فهم توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في السعودية، مما يسهم في تحسين العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

• توجهات أهداف الإنجاز (Achievement goal orientations): تشير إلى العامل الذي يحدد مدى تهيؤ الفرد لتقبل أي نمط من الأنماط العشرة التالية:

1. أهداف التوجه نحو الإتقان (orientation Mastery goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته (Breland & Donovan, 2005). والتحصيل بالنسبة لهذه الفئة من الأفراد يتمثل في إتقان المهمة التعليمة وفهمها بصورة تنعكس على نمو الفرد المعرفي.

2. أهداف تجنب الفشل في الإتقان (Mastery Avoidance goals): وفيها الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز يتمثل في تجنب الفشل في إتقان العمل أو المهمة.

3. أهداف التوجه نحو الأداء (orientation Performance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد مهتم بتلقي أحكام مفضلة من الآخرين حول مستوى كفاءته (Breland & Donovan, 2005)، والتحصيل بالنسبة لهذا النمط من الأفراد يتمثل في مستوى الإعجاب الذي يثيرونه في أنفس المنافسين.

4. أهداف تجنب الفشل في الأداء (Performance Avoidance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل إلى تجنب الأداء تجنبا للفشل والتحصيل بالنسبة لهذه الفئة من الأفراد يتمثل في إكمال المهمة بأقل جهد ممكن (Somuncuoglu & Yildirim, 2001).

5. أهداف التوجه نحو المهمة (Task-approach goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل لتحقيق الكفاءة المعتمدة على المهمة (على سبيل المثال القيام بالمهمة بطريقة صحيحة) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

6. أهداف تجنب الفشل في المهمة (Task-avoidance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يتجنب عدم الكفاءة المعتمدة على المهمة (على سبيل المثال تجنب القيام بالمهمة بطريقة غير صحيحة) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

7. أهداف التوجه نحو الذات (Self-approach goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل لتحقيق الكفاءة المعتمدة على الذات (على سبيل المثال القيام بالمهمة بصورة أفضل من قبل) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

8. أهداف تجنب الفشل في الذات (Self-avoidance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل لتجنب عدم الكفاءة المعتمدة على الذات (على سبيل

المثال تجنب القيام بالمهمة بصورة أسوأ من قبل) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

9. أهداف التوجه نحو الآخر (Other-approach goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل لتحقيق الكفاءة المعتمدة على الآخر (على سبيل المثال القيام بالمهمة بصورة أفضل من الآخر) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

10. أهداف تجنب الفشل في الآخر (Other-avoidance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يتجنب عدم الكفاءة المعتمدة على الآخر (على سبيل المثال تجنب القيام بالمهمة بصورة أسوأ من الآخر) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model واستخدامه في التحليل العاملي التوكيدي، ويتمثل الهدف من نموذج المعادلة البنائية في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة، ولذلك يستخدم هذا الأسلوب في التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة، وكذلك يستخدم في تحليل المسار (عامر، 2004م).

وفكرة نموذج المعادلة البنائية تقوم على اختبار التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المحللة فعلاً من قبل النموذج المفترض، والذي يحدد علاقات معينة بين هذه المتغيرات (المصفوفة التي يتم استهلاكها فعلاً من قبل النموذج المفترض)، ولذلك يسمي هذا الأسلوب في بعض الأحيان بنموذج تحليل بنية التغاير Covariance Structure Analysis، ولهذا السبب يعد استخدام هذا الأسلوب بمثابة برهنة على الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات (Hipp, Bauer, & Bollen, 2005; Lei & Lomax, 2005).

ويعد التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analyzes أحد تطبيقات نموذج المعادلة البنائية، وبعكس التحليل العاملي الاستكشافي يتيح التحليل العاملي التوكيدي الفرصة لتحديد صحة نماذج معينة للقياس واختبارها، والتي يتم بناؤها في ضوء أسس نظرية سابقة (Hewitt, Foxcroft, & MacDonald, 2004)، وتتمثل الإجراءات المتبعة في التحليل العاملي التوكيدي في تحديد النموذج المفترض- النموذج البنائي-، والذي يتكون من المتغيرات الكامنة Latent Variable أو المتغيرات غير المقاسة أو المتغيرات الخارجية Exogenous، وهي تمثل الأبعاد المفترضة للمقياس، ومنها تخرج أسهماً متجهة إلى النوع الثاني من المتغيرات، والتي تعرف بالمتغيرات المقاسة،

أو المتغيرات التابعة، أو المتغيرات الداخلية Endogenous، والتي تمثل العبارات الخاصة بكل بعد أو الأبعاد الخاصة بكل عامل عام، وهنا يفترض أن العبارات مؤشرات للمتغيرات الكامنة (مراد، 2000م).

وفي ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج (المستهلكة من قبل النموذج) تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة ومنها:

(أ) النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية) df مربع كاي المعياري): وإذا كانت أقل من 5 تدل على قبول النموذج، ولكن إذا كانت أقل من 2 تدل على أن النموذج مطابق للبيانات بصورة مرتفعة، وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تستخدم مستوى دلالة χ^2 كمؤشر لجودة المطابقة، وهذا مقبول في حالة العينات كبيرة الحجم، أو عندما لا نرغب في مقارنة نماذج بنائية مختلفة لنفس البيانات، حيث تتأثر هذه القيمة بحجم العينة، ولذلك لابد وأن يؤخذ في الاعتبار بعض المؤشرات الأخرى لجودة المطابقة بجانب النسبة بين قيمةχ^2 ودرجات الحرية (Simon & Tovar, 2004).

(ب) مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit Indexes

ويكون الاهتمام هنا منصباً على مقارنة مصفوفة التغاير للعينة- المصفوفة الأساسية- بالمصفوفة المحللة - التي تم استهلاكها من قبل النموذج- ومن هذه المؤشرات (عامر، 2004م؛ خطاب والصياد، 1990م؛ Nasser & Takahashi, 2003; Chang, et al., 2004; Abbott, 2003; Hewitt, et al., 2004):

- مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)

ويقيس مقدار التباين في المصفوفة المحللة عن طريق النموذج موضوع الدراسة، وهو بذلك يناظر مربع معامل الارتباط المتعدد في تحليل الانحدار المتعدد، وتتراوح قيمته بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، وقد طور هذا المؤشر ليتحرر من تعقيد النموذج، ويعرف المؤشر الجديد بمؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI).

- مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة، وإذا ساوت قيمته 0.05 فأقل دلَّ ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة عالية البيانات، وإذا كانت القيمة محصورة بين 0.05، 0.08 دلَّ ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة جيدة بيانات العينة، أما إذا زادت قيمته عن 0.08 فيتم رفض النموذج.

(ج) مؤشرات المطابقة المتزايدة Incremental Fit Indexes

وهي تعتمد في تقديرها على مقارنة النموذج المفترض مع النموذج الصفري (Null Model)، والذي يُفترض فيه وجود عامل عام واحد تتشبع عليه كل المتغيرات المقاسة، ومن هذه المؤشرات (عامر،2004م؛ خطاب والصياد، 1990م؛ Nasser & Takahashi, 2003; Chang, et al., 2004; Hewitt, et al., 2004; Simon & Tovar, 2004):

- مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI).

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0، 1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

- مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI).

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

- مؤشر توكر لويس Tucker-Lewis Index (TLI).

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

- مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI).

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

وعند الحكم على جودة نموذج معين، أو المقارنة بين عدة نماذج يمكن الحصول عليها من نفس البيانات يجب ملاحظة أن أفضل النماذج من حيث مطابقته للبناء العاملي التحتي (الضمني) للمتغيرات موضوع الدراسة هو النموذج الذي يتميز بتوفر أفضل قيم لأكبر عدد من المؤشرات الإحصائية السابقة مجتمعة، ولا يتم الحكم في ضوء مؤشر معين أو أكثر، وفي الدراسة الحالية سيتم الاعتماد في تقويم جودة النموذج على أن تكون قيمة المؤشرات (GFI, CFI, TLI, IFI, NFI) أعلى من أو مساوية لدرجة القطع (0.95).

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة القصيم وطالباتها في المقر الرئيس بمدينة بريدة، وذلك خلال العام الدراسي 1432-1433هـ.

العينة الاستطلاعية: تألفت العينة الاستطلاعية من (263) طالباً وطالبة من عدة كليات علمية وأدبية بجامعة القصيم؛ بهدف تحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة.

عينة الدراسة الفعلية: تم تحديد عينة الدراسة من مجتمع الدراسة على النحو الآتي:

تم اختيار كليتين من الكليات العلمية (كلية العلوم، والسنة التحضيرية للعلوم التطبيقية) وكليتين من الكليات النظرية (كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكلية التربية)، وبعدها تم اختيار عينة عشوائية من كل كلية وطبق عليهم أدوات الدراسة، حيث تكونت العينة من (558) طالباً كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (1). توزيع عينة الدراسة وفقاً للنوع والتخصص.

المتغيرات	توزيع المتغيرات	العدد
النوع	ذكور	243
	إناث	315
طبيعة الدراسة	علمي	250
	نظري	308

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس أهداف الإنجاز الرباعي (2x2 Achievment Goals).

أعد المقياس كل من (Elliot & McGregor, 2001)، وقام الباحث الحالي بإعداد المقياس وتعريبه في البيئة السعودية، وذلك باستخدام طريقة الترجمة العكسية (Back translation)، حيث قام الباحث بترجمة المقياس إلى العربية، ومن ثم عرضت الترجمة على خمسة من المختصين باللغة الإنجليزية (قسم اللغة الإنجليزية بالجامعة) لإجراء ترجمة عكسية إلى اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك طلب منهم مطابقة المقياس الذي قاموا بترجمته مع المقياس الأصلي، وتحديد مدى التطابق بين المقياسين، حيث تم وضع معيار لقبول التطابق مساو لـ 80 ٪ فأعلى، ويتألف المقياس من (12) عبارة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت السباعي، بحيث يمثل الرقم (1) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق والرقم (7) أن العبارة صحيحة تمامًا. وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد تمثل أربعة توجهات لأهداف الإنجاز هي: أهداف الإتقان الإقدامية، وأهداف الإتقان الإحجامية، وأهداف الأداء الإقدامية، وأهداف الأداء الإحجامية. وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفاكرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة)، فكانت على النحو التالي: أهداف الأداء الإقدامية (0.78)، أهداف الأداء الإحجامية (0.73)، أهداف الإتقان الإقدامية (0.72)، أهداف الإتقان الإحجامية (0.65) (انظر ملحق 1).

ثانياً: مقياس أهداف الإنجاز السداسي (3x2 Achievment Goals).

أعد المقياس كل من (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011)، وقام الباحث الحالي بإعداد المقياس وتعريبه في البيئة السعودية، وذلك باستخدام طريقة

الترجمة العكسية (Back translation)، حيث قام الباحث بترجمة المقياس إلى العربية، ومن ثم عرضت الترجمة على خمسة من المختصين باللغة الإنجليزية (قسم اللغة الإنجليزية بالجامعة) لإجراء ترجمة عكسية إلى اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك طلب منهم مطابقة المقياس الذي قاموا بترجمته مع المقياس الأصلي، وتحديد مدى التطابق بين المقياسين، حيث تم وضع معيار لقبول التطابق مساو لـ 80٪ فأعلى، ويتألف المقياس من 18 عبارة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت السباعي، بحيث يمثل الرقم (1) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم (7) أن العبارة صحيحة تمامًا. وتتوزع فقرات المقياس على ستة أبعاد تمثل ستة توجهات لأهداف الإنجاز هي: أهداف المهمة الإقدامية، وأهداف المهمة الإحجامية، وأهداف الذات الإقدامية، وأهداف الذات الإحجامية، وأهداف الآخر الإقدامية، وأهداف الآخر الإحجامية، وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفاكرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة)، فكانت على النحو التالي: أهداف المهمة الإقدامية (0.69)، أهداف المهمة الإحجامية (0.68)، أهداف الذات الإقدامية (0.70)، أهداف الذات الإحجامية (0.73)، أهداف الآخر الإقدامية (0.78)، أهداف الآخر الإحجامية (0.73).

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

نتائج التساؤل الأول:

«ما البنية العاملية لتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟».

وللتحقق من ذلك تم اتباع الإجراءات المستخدمة في (Elliot & McGregor, 2001; Finney, et al., 2004) في التأكد من الصدق البنائي للنموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (AGQ)، ونظراً لظهور النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011)، والذي أدى بدوره للحاجة للتأكد من صدق تلك النماذج في بيئة المملكة العربية السعودية، خاصة مع تأكيد الدراسات السابقة على تأثر بنية الدافعية بصفة عامة، وتوجهات أهداف الإنجاز بصفة خاصة بالبيئة الثقافية.

وتتمثل تلك الإجراءات في التحليل العاملي التوكيدي باستخدام النمذجة البنائية في مقارنة مؤشرات جودة المطابقة للنماذج النظرية الممكنة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي، **وبالنسبة للنموذج الرباعي** تمت المقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة للأبنية العاملية التالية:

1- النموذج الرباعي: تم افتراض أربعة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإقدامية، أهداف

الأداء الإحجامية).

2- النموذج الثلاثي الأول: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان بصفة عامة، أهداف الأداء الإقدامية، أهداف الأداء الإحجامية).

3- النموذج الثلاثي الثاني: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الأداء الإقدامية، والأهداف الإحجامية بصفة عامة).

4- النموذج الثلاثي الثالث: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء بصفة عامة)

5- النموذج الثنائي الأول: تم افتراض متغيرين كامنين (الأهداف الإقدامية بصفة عامة، الأهداف الإحجامية بصفة عامة).

6- النموذج الثنائي الثاني: تم افتراض متغيرين كامنين (أهداف الإتقان بصفة عامة، أهداف الأداء بصفة عامة).

وتم تحديد العبارات الخاصة بكل متغير كامن في النماذج المفترضة، وكذلك تم افتراض وجود علاقات ارتباطية بين المتغيرات الكامنة في كل نموذج من النماذج التي تم تحليلها، وباستخدام طريقة أقصى احتمال *ML* تم حساب مؤشرات جودة المطابقة لهذه النماذج كما هي موضحة بجدول (2):

جدول (2). مؤشرات جودة المطابقة لنماذج توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي.

النموذج	الرباعي	الثلاثي الأول	الثلاثي الثاني	الثلاثي الثالث	الثنائي الأول	الثنائي الثاني
χ^2	122.407	597,966	432,252	161,206	821,239	522,355
df	48	51	51	51	53	53
χ^2/df	2,550	11,725	8,476	3,161	15,495	9,856
$\Delta\chi^2$	---	475,559**	310,845**	38,799**	698,832**	399,948**
Δdf	---	3	3	3	5	5
GFI	0,965	0,830	0,873	0,953	0,752	0,852
CFI	0,965	0,679	0,776	0,935	0,549	0,725
TLI	0,940	0,585	0,710	0,916	0,439	0,657
IFI	0,957	0,682	0,778	0,936	0,553	0,727
NFI	0,931	0,662	0,756	0,909	0,563	0,705
RMSEA	0,053	0,139	0,116	0,062	0,161	0,126

** دالة عند مستوى 0.01

ومن الجدول (2) يتضح أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الإنجاز هي النموذج الرباعي، مما يؤكد أن لكل هدف من الأهداف المفترضة نظرياً تمثلاً حقيقياً مستقلاً أي بنية حقيقية مستقلة.

وأيضاً يلحظ أن النموذج الثلاثي الثالث (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء بصفة عامة) قد حقق مؤشرات جودة مقبولة، ولكن ليست بنفس درجة النموذج الرباعي.

وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع العديد من الدراسات (Davis, 2007; Elliot & McGreger, 2001; Finney, Pieper, & Barron, 2004; Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007) مؤكدة على تميز النموذج الرباعي وقدرته على التميز بين الأفراد في توجهات أهداف الإنجاز، وتدعم هذه النتيجة فكرة أنه كلما زاد تعقيد مفهوم أهداف الإنجاز كلما كان أقدر على التمييز بين الأفراد، كذلك النتيجة الحالية دليل جديد على النماذج الأكثر تعقيداً لتوجهات أهداف الإنجاز أصبحت ضرورة ملحة في وقتنا الحالي.

بالنسبة للنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز تمت المقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة للأبنية العاملية النظرية الممكنة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء ذلك النموذج، وتلك النماذج هي:

1 – النموذج السداسي: تم افتراض ستة متغيرات كامنة (أهداف المهمة الإقدامية، أهداف المهمة الإحجامية، أهداف الذات الإقدامية، أهداف الذات الإحجامية، أهداف الآخر الإقدامية، أهداف الآخر الإحجامية).

2 – النموذج الخماسي: تم افتراض خمسة متغيرات كامنة (الأهداف الموجهة نحو المهمة بصفة عامة، أهداف الذات الإقدامية، أهداف الذات الإحجامية، أهداف الآخر الإقدامية، أهداف الآخر الإحجامية).

3 – النموذج الرباعي: تم افتراض أربعة متغيرات كامنة (الأهداف المهمة الإقدامية، أهداف الذات الإقدامية، أهداف الآخر الإقدامية، الأهداف الإحجامية بصفة عامة).

4 – النموذج الثلاثي الأول: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف المهمة الإقدامية، أهداف المهمة الإحجامية، الأهداف الإقدامية نحو الذات والآخر، الأهداف الإحجامية نحو الذات والآخر)، ويرمز لهذا النموذج بالرمز (د).

5 – النموذج الثلاثي الثاني: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف المهمة الإقدامية، أهداف الإقدام نحو الذات والآخر، أهداف الإحجام بصفة عامة).

6 – النموذج الثنائي: تم افتراض متغيرين كامنين (الأهداف الإقدامية بصفة عامة، الأهداف الإحجامية بصفة عامة).

وتم تحديد العبارات الخاصة بكل متغير كامن في النماذج المفترضة، وكذلك تم افتراض وجود علاقات ارتباطية بين المتغيرات الكامنة في كل نموذج من النماذج التي تم تحليلها، وباستخدام طريقة أقصى احتمال *ML* تم حساب مؤشرات جودة المطابقة لهذه النماذج كما هي موضحة بجدول (3):

جدول (3). مؤشرات جودة المطابقة لنماذج توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي.

النموذج	السداسي	الثنائي (إقدام- إحجام)	الثلاثي 1	الثلاثي 2	الرباعي 1	الخماسي1
χ^2	620.871	989.221	929.429	982.003	830.513	684.511
df	120	134	129	132	129	125
χ^2/df	5.174	7.382	7.205	7.439	6.438	5.478
$\Delta\chi^2$	---	368.350**	308.558**	361.132**	209.642**	63.640**
Δ *df*	---	14	9	12	9	5
TLI	0.854	0.776	0.783	0.774	0.810	0.843
IFI	0.886	0.805	0.818	0.806	0.840	0.873
CFI	0.885	0.804	0.817	0.805	0.839	0.872
NFI	0.863	0.781	0.794	0.783	0.816	0.849
GFI	0.886	0.822	0.829	0.823	0.835	0.875
RMSEA	0.087	0.107	0.106	0.108	0.99	0.090

** دالة عند مستوى 0.01

ومن الجدول (3) يتضح أن مؤشرات جودة المطابقة لجميع الأبنية العاملية النظرية المفترضة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لا تحقق مؤشرات الجودة المقبولة تماماً، وإن كان النموذج السداسي له أفضل المؤشرات مقارنة بباقي النماذج، ونظراً لحداثة النموذج وانعدام الدراسات فيه باستثناء الدراسة الأصلية التي اقترحت النموذج (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011) ولوجود مقياس وحيد لهذا النموذج لم يتم استخدامه في بيئات أخرى غير بيئته الأصلية- على حد علم الباحث- فقد يكون المقياس غير مناسب للبيئات الأخرى، وهو ما يؤكد أن هذا النموذج لا زال بحاجة للمزيد من البحث والدراسة، وقد يكون هذا النموذج مناسباً للبيئات الغربية، نظراً لوضوح الرؤية في تلك المجتمعات في الفصل بين الذات والآخر، وتأصل مبدأ المنافسة في الشخصية الغربية بينما في مجتمعاتنا العربية في أحيان كثيرة تداخل بين الذات والآخر، وكذلك فإن مبدأ المنافسة ليس متأصلاً بصورة كبيرة في الشخصية العربية، وهذا يؤكد أنه وعلى الرغم من القبول الواسع الذي تلقاه نظريات توجهات الهدف بمختلف نماذجها في الدراسات الغربية فإنه ليس من المؤكد ما إذا كان من الممكن تطبيق هذه النظرية في مجتمعات أخرى مختلفة عرقياً وثقافياً (Harackiewicz & Linnenbrink, 2005).

وقد يكون عامل اللغة مؤثراً في عدم تحقق مؤشرات الجودة المقبولة، حيث إن الأداة المستخدمة هي ترجمة حرفية للأداة في اللغة الإنجليزية، ورغم التحقق

من صحة الترجمة بالطرق المتبعة في ذلك إلا أن الترجمة قد تحتاج إلى أخذ الفروق في اللغة والثقافة بعين الاعتبار، حيث إن اللغة الإنجليزية أكثر مباشرة من اللغة العربية، خاصة في طريقة التعبير، أي أنه من الممكن أن يكون هذا النموذج - السداسي - أكثر عرضة للتأثر بالعوامل الثقافية، وقد لا يعبر عن توجهات الطلاب في البيئة السعودية بوضوح.

نتائج التساؤل الثاني وتفسيراتها:

«هل تختلف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية باختلاف النوع (ذكر - أنثى)؟».

للإجابة عن التساؤل الثاني والثالث للدراسة الحالية تم استخدام تحليل المجموعات المتعددة multiple group بجانب التحليل لكل مجموعة على حدة؛ وذلك حتى يمكن الوصل لنتائج أكثر دقة وواقعية، وفيما يتعلق باختلاف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي) باختلاف النوع (ذكر - أنثى) جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (4). مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي والنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النوع.

النموذج / النوع	الرباعي			السداسي		
	ذكور	إناث	الجنس	ذكور	إناث	الجنس
χ^2	53.447	124.652	178.076	386.512	435.651	822.190
Df	48	48	96	120	120	240
χ^2/df	1.113	2.597	1.855	3.221	3.630	3.426
GFI	0.965	0.941	0.951	0.850	0.869	0.861
CFI	0.993	0.914	0.952	0.886	0.873	0.871
TLI	0.991	0.882	0.934	0.831	0.838	0.835
IFI	0.994	0.916	0.953	0.870	0.875	0.873
NFI	0.940	0.870	0.904	0.822	0.835	0.829
RMSEA	0.022	0.071	0.039	0.096	0.092	0.066

ويتضح من الجدول (4) أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي تدل على تطابق بنية أهداف الإنجاز، وعدم اختلافها باختلاف النوع (ذكور، إناث)، بينما النموذج السداسي علاوة على عدم مطابقته لبيانات الذكور أو الإناث فإن بنية أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي تختلف كثيرًا في حالة الذكور عنها في حالة الإناث، مع ملاحظة أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي تدل على أن هذا النموذج غير مقبول بدرجة كبيرة. وهذه النتائج جاءت متوافقة مع الدراسات التي تناولت الفروق في البنية العاملية

لتوجهات الأهداف وفقاً للجنس (Alkharasi & Aldafri. 2010; Abu hilal & Alkhati. 2011; Finney & Davis, 2003; Wang, Biddle, & Elliot, 2007; witkow & Fuligni, 2007)، والتفسير المنطقي لهذه النتيجة أن الاختلاف بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز فروق في مستوى التوجه نحو أحد الأهداف، ولكن ليس في البناء العاملي لتلك الأهداف، وبالتالي فإن هذه الاختلافات لا ترقى لمستوى الاختلاف في البناء العاملي لتلك التوجهات.

نتائج التساؤل الثالث وتفسيراتها:

«هل تختلف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية باختلاف التخصص (علمي وأدبي)؟».

فيما يتعلق باختلاف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي) باختلاف النوع (ذكر- أنثى) جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (5). مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي والنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء التخصص.

النموذج / التخصص	الرباعي			السداسي		
	علمي	أدبي	التخصص	علمي	أدبي	التخصص
χ^2	77.390	79.230	156.625	445.209	360.866	806.139
df	48	48	96	120	120	240
χ^2/df	1.612	1.651	1.632	3.710	3.007	3.359
GFI	0.952	0.959	0.956	0.836	0.882	0.861
CFI	0.965	0.961	0.963	0.834	0.904	0.874
TLI	0.952	0.946	0.949	0.788	0.878	0.839
IFI	0.966	0.962	0.964	0.837	0.906	0.875
NFI	0.915	0.908	0.912	0.789	0.865	0.831
RMSEA	0.050	0.046	0.034	0.104	0.081	0.065

ويتضح من الجدول (5) أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي تدل على تطابق بنية أهداف الإنجاز، وعدم اختلافها باختلاف التخصص (علمي، أدبي)، بينما النموذج السداسي علاوة على عدم مطابقته لبيانات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية فإن بنية أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي تختلف كثيرًا في حالة التخصص العلمي عنها في حالة التخصص الأدبي، مع ملاحظة أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي تدل على أن هذا النموذج غير مقبول بدرجة كبيرة. والتفسير المنطقي لهذه النتيجة أن طبيعة الدراسة ليست متغيراً هاماً في تشكيل البنية العاملية لتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب في

المرحلة الجامعية، وهذا قد يكون عائداً إلى أن البنية العاملية لتوجهات الأهداف قد تشكلت لدى الأفراد بوضوح قبل المرحلة الجامعية وقبل تحديد طبيعة دراستهم.

التوصيات

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

- أشارت الدراسة الحالية إلى أن النموذج الرباعي أصدق النماذج للتعبير عن توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في السعودية، وهذا لا يعني قطعاً أن هذا النموذج أصدق النماذج لقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب المراحل الدراسية الأخرى، لذا نوصي بتبني دراسات للتأكد من صدق النماذج المختلفة في المراحل الدراسية المختلفة.

- أشارت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق في البنية العاملية لتوجهات أهداف الإنجاز تبعاً لمتغير النوع، وهذا لا يعني – يقيناً – أن هذا ينطبق على طلاب المراحل الدراسية الأخرى وطالباتها؛ حيث إن الطالب في المرحلة الجامعية قد تشكل لديه بناء توجهات أهداف الإنجاز بوضوح، بينما الطالب في المراحل الأخرى لازال في تطور التشكل لذا نوصي بتبني دراسات تتناول الفروق في البنية العاملية في توجهات أهداف الإنجاز وفقاً لمتغير النوع.

- حداثة النموذج السداسي وقلة الدراسات قد تكون متغيراً هاماً في نتائج الدراسة الحالية، لذا يرى الباحث تبني دراسات للتأكد من صدق هذا النموذج في مراحل دراسية أخرى، وفي بيئات أخرى، وباستخدام مقاييس أخرى.

***

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هلال، ماهر؛ ودرويش، خليل. (2005م). البناء العاملي لتوجهات الهدف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة: دراسة للدافعية في إطاري علم النفس الاجتماعي والشخصية. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 32* (1)، 100-114.

عامر، عبدالناصر السيد. (2002م). *الصدق البنائي لتصنيف بلوم المعرفي في علاقته بتصنيف كراثول الانفعالي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

خطاب، علي ماهر؛ والصياد، عبد العاطي أحمد. (1990م). التحليل العاملي التوكيدي للبناء العقلي لعينة من طلاب شرق أفريقيا. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، 13، 1-23.

عامر، عبدالناصر السيد. (2004م). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 14* (45)، 105-157.

مراد، صلاح أحمد. (2000م). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbott, A. (2003). A Confirmatory factor analysis of the professional opinion scale: A Values assessment instrument. *Research on Social Work Practice, 13*(5), 641-666.

Abrahamsen, F.E., Robert, G.C, & Pensgaard, A.M. (2007). Achievement goals and gender effects on multidimensional anxiety in national elite sport. *Psychological Sport Exercise, 9*,449-464.

Abu-Hilal, M, & Darwish, K. (2005). factorial structure of goal orientations and their relationship to academic achievement among school students and university students: a study of motivation in the framework of social psychology and personality (In Arabic). *Studies in Humanities and Social Sciences. 32*(1), 100-114.

Ames, C. (1992). Classrooms Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76,* 478-487.

Amer, A, S. (2004). Performance indicators of goodness of fit to evaluate the structural equation model (In Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies, 45*(14), 105-157.

Barron, K. E., Baranik, L. E. & Finney, S. J. (2007). *Achievement goals for work domain.* Paper presented at AERA's national Conference in san Francisco.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Achievement goals and optimal motivation: a multiple goals approach.* In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance (pp. 229–254). New York: Academic Press

Breland, B. T, & Donovan ,J. (2005). The role of state goal orientation in the goal establishment process. *Human Performance, 18*(1), 23-53.

Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 26–48.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psycholog.,93*, 43-54.

David, D. M. (2009). Achievement goals in mathematics. *The Assessment Handbook, 2*, 53-63.

Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct- and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology, 28,* 434 – 464.

Duda, J. L., & Allison, M. T. (1989). The attributional theory of achievement motivation: Cross-cultural consideration. *International Journal of Intercultural Relations, 13,* 37–55.

Duda, J. L., Chi, L.; Newton, M. L.; Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 40–63.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84,* 290–299.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist,41,* 1040-1048.

Chang, J.; Torkzadeh, G. & Dhillon, G. (2004). Re-Examining The Measurement Models of Success for Internet Commerce. *Information & Management, 41*, 577–584

Finney, S.; Pieper, S. & Barron, K. (2004). Examining the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire in A General Academic Context. *Educational and Psychological Measurement, 64*(2), 365-382

Elliot, A. & McGregor, H. (2001): A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100,* 613–628.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103,* 632-648.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review, 13,* 139–156.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34, 169–189.

Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a more general academic context, *Educational and Psychological Measurement,64,* 365–382.

Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94,* 638–645.

Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*(2), 75-84.

Hewitt, A.; Foxcroft, D. & MacDonald, J. (2004). Multitrait-Multimethod Confirmatory Factor Analysis of the Attributional Style Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 37*, 1483 –1491.

Nasser, F. & Takahashi, T. (2003). The Effect of Using Item Parcels on Ad Hoc Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: An Example Using Sarason's Reactions to Tests. *Applied Measurement in Education, 16(*1), 75 –97.

Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P., Thorkildsen, T., & Lauer, J. (1989). Can achievement motivation succeed with only one conception of success? In F. Halisch & J. Van den Beroken (Eds.), *Competence considered* (pp. 185–193). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91,* 328–346.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pajares, F.&, Cheong,Y.F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educatinal Research., 39*, 437-455.

Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 32,* 8-47.

Simon, M. & Tovar, E. (2004). Confirmatory Factor Analysis of The Career Factors Inventory on a Community College Sample. *Journal of Career Assessment, 12*(3), 255–269.

Smith, L.(2004). Changes in student motivation over the final year of high school. *Journal of Educational Enquiry, 5*, 64-85

Somuncuoglu, Y, & Yildirim, A. (2001). Relationship between Achievement goal orientation and use of learning. *The Journal of Educational Research, 92*(5*)*, 267-277

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement, 57,* 995-1015.

VandeWalle, D. (2001). Goal orientation: Why wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics, 30*, 162-171.

Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology., 90*, 202-209.

Wilkins, N.J. (2006). *Why try? Achievement motivation and perceived academic climate among Latino youth*. Unpublished MA Thesis. Georgia State University.

Yu, A.-B., & Yang, K.-S. (1994). The nature of achievement motivation in collectivist societies. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 239–250). Thousand Oaks, CA: Sage.

❊ ❊ ❊

Hipp, J.; Bauer, D. & Bollen, K. (2005). Conducting Tetrad Tests Of Model Fit and Contrasts of Tetrad-Nested Models: A New SAS Macro. Structural Equation Modeling, 12(1), 76–93.

Jagacinski, C. M., & Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational & Psychological Measurement, 61*(6), 1013-1039.

Khattab, A. M, & Alsayyad, A. A. (1990). Confirmatory factor analysis for mental structure of a sample of students from East Africa.(In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, University of Zagazig, 13*, 1-23

Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 365–382.

Lau, K.L., & Lee, C.K. (2008). Validation of a Chinese achievement goal orientation questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 331–353.

Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 12,* 1–27.

Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221–267). New York,: Academic Press.

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 77–104). New York, NY: Routledge.

Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 299–315). New York, NY: Academic Press.

Maehr, M. L. (1974). Culture and Achievement motivation. *American Psychologist, 29*, 887–896.

Martin, A. J. (2003). Boys and motivation. *Australian Educational Researcher., 30*, 43-65

McInerney, D. M., Yeung, A. S., & McInerney, V. (2001). Cross-cultural validation of the Inventory of School Motivation (ISM): Motivation orientations of Navajo andAnglo students. *Journal of Applied Measurement,2*, 135–153.

Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., & Kaplan, A. (1996). Patterns of adaptive learning survey (PALS), Ann Arbor, MI: Center for Leadership and Learning.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93,* 77–86.

Moreno, J.A., Cervello, E , & González-Cutre. D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *Spanish Journal of Psychology., 11*, 181-191.