International Journal for Research in Education

Volume 40 | Issue 1 Article 2

2016

Metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy As predicators of achievement goal orientations among Sample of graduate students in Education College

Khaled N. Alotaibi
kragges@ksu.edu.sa

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Art Education Commons, Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons, and the Curriculum and Instruction Commons

Recommended Citation

Alotaibi, Khaled N. (2016) "Metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy As predicators of achievement goal orientations among Sample of graduate students in Education College," *International Journal for Research in Education*: Vol. 40 : Iss. 1 , Article 2.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol40/iss1/2

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

Metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy As predicators of achievement goal orientations among Sample of graduate students in Education College

Prof. Khaled N. Alotaibi
Professor of Educational Psychology
King Saud University-Saudi Arabia
kragges@ksu.edu.sa

Abstract;

This study aimed toinvestigate the possibility of predicting achievement goal orientations from metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy among graduate students. The study sample consisted of 182 graduate students from the College of Education at King Saud University. In this study, four types of scales were used, namely the 2x2 Achievement Goal Orientation Scale developed by Elliot andMcGregor (2001) the Metacognitive Skills Scale developed by Al-Watban (2006), the Adaptive and Maladaptive Scale developed byFrostetet. al (1993) and the Academic Self-Efficacy Scale developed by Wood and Locke(1987). The results of the study revealed that there were significant impacts of metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy on achievement goal orientations, and metacognitive skills, adaptive perfectionism, and academic self-efficacy were good predicators of mastery-approach goal orientation. In addition, there was a good possibility of predicting performance-avoidance goal orientation from both maladaptive perfectionism and academic self-efficacy. The results also showed that two types of perfectionism can be a good predicator of mastery-avoidance, and maladaptive one can predict performance-approach goal orientations.

***Key words**: Achievement goal orientations, Metacognitive skills, Adaptive and Maladaptive perfectionism, Academic self-efficacy, graduate Students .*

مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية
كمنبئات لتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية

د. خالد بن ناهس الرقاص العتيبي
جامعة الملك سعود– كلية التربية – قسم علم النفس
kragges@ksu.edu.sa

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإمكانية المحتملة للتنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. وتكونت عينة الدراسة من (182) طالباً من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. واستُخدم في الدراسة مقياس توجهات أهداف الإنجاز الرباعي (2X2) لإليوت ومكجروجر (Elliot & McGregor, 2001)، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، إعداد محمد الوطبان (2006)، ومقياس الكمالية التكيفية واللاتكيفية لفورست وآخرين (Frost et al., 1993)، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية لوود ولوك (Wood & Locke, 1987)، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً لكل من مهارات ما وراء المعرفة والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية، على توجهات أهداف الإنجاز، مع إمكانية للتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية التكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية، وكذلك إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإحجامية من خلال الكمالية اللاتكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية، كما استطاعت الكمالية بنوعيها التكيفي واللاتكيفي بالتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية، في حين استطاعت الكمالية اللاتكيفية وحدها بالتنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإقدامية.

الكلمات المفتاحية: توجهات أهداف الإنجاز، مهارات ما وراء المعرفة، الكمالية التكيفية واللاتكيفية، طلاب الدراسات العليا.

المقدمة

تُعد نظرية "أهداف الإنجاز" (Theory of Achievement Goals) من أهم النظريات ذات التوجهات الحديثة في تناول دافعية الإنجاز؛ لأنها تعكس التوجه العام للطلبة نحو تحقيق التقدم والأداء الأكاديمي، والانخراط به وتقييمه في سياقات الإنجاز، إضافةً إلى التعرف على الأسباب الكامنة وراء محاولة الطلبة تحقيق مستويات إنجاز معينة (Damian, Stoeber, Negru, & Bâban, 2014). ويرى كاديفار وآخرون (Kadivar, Kavousian, Arabzadeh & Nikdel, 2011)، أن هدف الإنجاز عبارة عن نمط من المتعقدات والتصورات التي تؤدي إلى تكوين الميول الفردي نحو مواقف التعلم وبأشكال متباينة، بحيث تظهر كاستجابات سلوكية موجهة نحو تحقيق هدفٍ ما. كما تُعرّف توجهات أهداف الإنجاز على أنها " أطر شخصية للمتعلم تؤثر على استجاباته المعرفية والعاطفية والسلوكية في المواقف التعليمية" (Mesa, 2012, P. 65). وفي هذا الإطار، تفترض نظرية "أهداف الإنجاز" أن جميع الأفعال تحمل معاني وتوجهات وغايات في ضوء الأهداف التي يبحث عنها الفرد، كما أن نوعية السلوك وقوته يمكن أن تتغير في حالة تغيّر هذه الأهداف" (Elliot & Covington, 2001, p. 174).

وقد خلص الاهتمام بدراسات توجهات أهداف الإنجاز (Achievement Goal Orientations) عن وجود عددٍ من نماذج القياس، ابتدأت بالنموذج الثنائي ووصلت حديثاً إلى النموذج السداسي (3X2)، وفي إطار النموذج الثنائي، تم التمييز بين نوعين من توجهات أهداف الإنجاز التي تمثل الغرض من الإنخراط في سلوك الإنجاز، وهما: أهداف الإتقان وأهداف الأداء. وتركز أهداف الإتقان (يطلق عليها أيضاً أهداف المهمة أو أهداف التعلم) على التطوير الذاتي للكفاءة (Competency) والتمكن من المهمة وتنفيذها بشكلٍ متقن، بينما تركز أهداف الأداء (ويطلق عليها أيضاً أهداف الأنا) إثبات وإظهار القدرة والتميّز عن الآخرين أدائياً (الوطبان، 2013).

وعليه، فالطلبة الذين لديهم توجه نحو أهداف الإتقان يسعون إلى تحسين مهاراتهم، ويفضلون المهام الصعبة، ولديهم مثابرة في مواجهة الفشل، كما أن لديهم ميول نحو استخدام الإستراتيجيات المعرفية العميقة، ويستطيعون تنظيم ومراقبة الموضوعات التي يدرسونها (Middleton & Midgley, 1997)، بالإضافة إلى كونهم يعتبرون أخطاءهم في التعلم جزء طبيعي من عملية تعلمهم، ويستجيبون بشكل تكيفي معها، وينظرون إليها على أنها مدخل للتطوير الذاتي (Akin, 2010)، أما الطلبة الذين لديهم توجه نحو أهداف الأداء، فإنهم يسعون إلى التحقق من قدراتهم، والتفوق على زملائهم في الصف، ولا يميلون للانخراط في المهام التعليمية الصعبة؛ لكونها تمثل تهديداً لإظهار كفاءاتهم، ولديهم رغبة عالية في الانسحاب في حالات مواجهة الفشل (Wu, 2012). أضف إلى ذلك، ميلهم إلى استخدام إستراتيجيات التعلم السطحي، وحاجتهم إلى طلب العون بشكلٍ عاجل عند مواجهة مهام تعليمية صعبة، كما أنهم لا يستطيعون التكيّف في حالات الفشل، وينظرون إلى أخطائهم في التعلم على أساسٍ من فقدان القدرة والكفاءة (Mesa, 2012).

وفي ضوء تضارب نتائج الدراسات حول أثر أهداف الأداء على بعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية، رأى إليوت وتشرج (Elliot & Church, 1997) أن أهداف الأداء لا تؤدي دوماً إلى نتائج سلبية، فقد تقود الطلبة أحياناً إلى تبني أنماط تكيفية للإنجاز تسهم في تحسين مخرجاتهم الدافعية والأكاديمية. وبناءً على ذلك، قام إليوت وتشرج بتقسيم أهداف الأداء إلى: أهداف أداء الإقدام (Approach) (إثبات القدرة والكفاءة وإظهارها–حالة دافعية إيجابية)، وأهداف أداء الإحجام (Avoidance) (تجنب عدم إظهار القدرة والكفاءة–حالة دافعية سلبية)، مع الإبقاء على أهداف الإتقان بدون تغيير، وبالتالي انبثق النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز The Trichotomous Achievement Goal Model وتضمن كل من: أهداف الإتقان، وأهداف الأداء الإقدامية، وأهداف الأداء الإحجامية(الوطبان، 2013).

ولاحقاً، تم تطوير هذا النموذج من قبل إليوت ومكجروجر (Elliot & McGregor, 2001) ليصبح نموذجاً رباعياً (2X2)، من خلال تقسيم توجهات أهداف الإنجاز بالاستناد لبعدي معيار الكفاءة، وهما: التعريف (Definition)، والتكافؤ

(Valence). بحيث يميّز البعد الأول (التعريف) بين التوجهات المعيارية (الأداء) والتوجهات المطلقة/الداخلية (الإتقان)، أما البعد الثاني (التكافؤ) فيميّز بين التوجهات الإيجابية (تحقيق النجاح–الإقدام) والتوجهات السلبية (تجنب الفشل–الإحجام). وفي هذا السياق، اشتمل النموذج الرباعي (2X2) على أربعة تقسيمات لتوجهات أهداف الإنجاز وهي: أهداف الإتقان الإقدامية، وأهداف الإتقان الإحجامية، وأهداف الأداء الإقدامية، وأهداف الأداء الإحجامية، ويبين الشكل (1) تمثيلاً لهذا النموذج.

بعدي الكفاءة		التعريف Definition	
		مطلق/شخصي/ذاتي	معياري/بينشخصي
التكافؤ Valence	إيجابي	أهداف إتقان إقدامية	أهداف أداء إقدامية
	سلبي	أهداف إتقان إحجامية	أهداف أداء إحجامية

شكل (1): الإطار التمثيلي للنموذج الرباعي لكل من إليوت ومكجروجر

وفي ضوء هذا النموذج، فإن الطلبة الذين لديهم توجه نحو أهداف الإتقان الإقدامية يسعون إلى التركيز على تطوير القدرة والكفاءة والتعلم والتمكن من إتقان المهام، في حين فإن الطلبة الذين لديهم توجه نحو أهداف الإتقان الإحجامية يركزون على عدم فقدان القدرة والكفاءة والتعلم والتمكن من إتقان المهام (Elliot et al., 2011). ومن جهة أخرى، الطلبة الذين لديهم توجه نحو أهداف الأداء الإقدامية يسعون إلى التركيز على إظهار الكفاءة بالنسبة للآخرين من خلال التفوق عليهم أدائياً، وعلى النقيض تماماً، نجد أن الطلبة الذين لديهم توجه نحو أهداف الأداء الإحجامية يركزون على تجنب إظهار عدم الكفاءة بالنسبة للآخرين، ومحاولة تجنب تفوق الآخرين عليهم أدائياً.

ولقد أظهرت الدراسات –التي تبنت النموذج الثنائي– كدراسة ميدجلي وأوردان (Midgley & Urdan, 2001) الأثر الإيجابي لأهداف الإتقان على الفاعلية الذاتية، والإنخراط في المهمة، واستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الأكاديمي. كما أظهرت بعض الدراسات الأثر السلبي لأهداف الأداء على مجالات عدة منها: الاستقرار النفسي، والحالة الوجدانية، ومستويات القلق (Eppler & Harju, 1997). وفي نفس الوقت، وجد بعض الباحثين وجود أثر إيجابي لأهداف الأداء على التحصيل والأداء الأكاديمي (Barron & Harackiewicz, 2003; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002). إما الدراسات التي تبنت النموذج الثلاثي، فقد أظهرت بشكل متسق إرتباط توجهات أهداف الأداء الإحجامية بشكل إيجابي مع بعض المتغيرات السلبية: كالخوف من الفشل (Elliot & Church, 1997)، واستخدام إستراتيجيات التعلم السطحية (Elliot & McGregor, 2001)، وانخفاض الدافعية الداخلية، والأداء الأكاديمي المتدني (Church, Elliot, & Gable, 2001). في حين جاءت بعض الدراسات التي استخدمت النموذج الرباعي (2X2)، لتؤكد الأثر السلبي لأهداف الأداء الإحجامية (Oertig et al., 2013)، والأثر الإيجابي لأهداف الإتقان الإقدامية (Baranik, Stanley, Bynum, and Lance, 2010; Wigfield & Cambria, 2010) على بعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية. في حين أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وضوح الدور لكل من أهداف الأداء الإقدامية وأهداف الإتقان الإحجامية على هذه المتغيرات (Maehr & Zusho, 2009). ويرى بارنك وآخرون (Baranik et al., 2010) أن سبب عدم وضوح هذا الدور يعزى بشكل جوهري إلى محدودية الدراسات التي تناولت أثر هذه الأهداف على المتغيرات ذات العلاقة.

وحديثاً، ظهر النموذج السداسي لأهداف الإنجاز (3X2) كمحاولة للفصل بين الأهداف المتعلقة بكل من المهمة، والذات، والآخرين، وفي ضوء معيار تقييم الكفاءة (Elliot et al., 2011). فأصبحت أهداف الإنجاز تتمحور حول ستة أبعاد هي: أهداف المهمة (إقدام، تجنب)، وأهداف الذات (إقدام، وتجنب)، وأهداف الآخر (إقدام، تجنب) (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011). ويرى محمد الوطبان (2013) أن "الدراسات التي تناولت بنية أهداف الإنجاز ليست واسعة الانتشار، ولم يراعى في معظمها تأثير الثقافة ولا النوع على بنية أهداف الإنجاز" (ص 730)، وهذا بدوره أسهم في تباين نتائج الدراسات وعدم اتساق نتائجها

وتضاربها أحياناً. فقد أظهرت دراسة الوطبان (2013) التي أجريت على عينة قوامها (558) طالباً وطالبة بجامعة القصيم، أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الإنجاز في البيئة السعودية هو النموذج الرباعي، حيث أظهر هذا النموذج مؤشرات جودة المطابقة عالية، في حين تبين أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي غير مقبولة بدرجة كبيرة. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متطابقة مع العديد من الدراسات التي أجريت في بيئات أخرى، والتي أكدت على تميّز النموذج الرباعي وقدرته على التمييز بين الأفراد في توجهات أهداف الإنجاز (الوطبان، 2013). كما أظهرت دراسة ايردم–ككلك وككلك (Erdem-Keklik & Keklik, 2013) والتي أجريت على طلبة المدارس في تركيا (ن=465)، البنية العاملية العالية للنموذج الرباعي في بيئة المدارس التركية. ويرى هاراسشوز ولينبرنج (Harachiewicz & Linnenbrink, 2005) أن التباين العرقي والثقافي للمجتمعات قد يحد من إمكانية تطبيق نماذج توجهات أهداف الإنجاز، بالرغم من القبول الواسع لها في البيئة الغربية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، سيقوم الباحث باعتماد النموذج الرباعي لكونه الأقدر على التمييز بين الطلبة في توجهات أهداف الإنجاز.

وخلال السنوات القليلة الماضية، بدأ التوجه نحو دراسة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وبعض المتغيرات المعرفية المرتبطة بالدافعية، والتي يمكن أن تسهم في التنبؤ بتوجهات هذه الأهداف أو تعزز دورها في تحسين الدافعية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة (Shabani & Mohammadian, 2014)، ومن أبرز هذه المتغيرات: مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive) والكمالية (Perfectionism) وفاعلية الذات الأكاديمية (Self-efficacy Academic). وفيما يلي توضيح لتلك المتغيرات والتي ستشكل محاور هذه الدراسة:

تعد مهارات ما وراء المعرفة من المهارات الضرورية للمتعلمين، حيث تمكّن مهارات ما وراء المعرفة المتعلمين من تطوير قدراتهم في البحث والتقصي والتنظيم والمراقبة الواعية والهادفة لعمليات التفكير لديهم. ويرى فلافل Flavell – والذي يعد أول من اقترح مفهوم ما وراء المعرفة – أن لُب هذا المفهوم يقوم على وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية؛ وبمعنى آخر تفكير المتعلم في تفكيره للتعامل مع المواقف والمشكلات التعليمية في إطار من المراقبة النشطة والتنظيم الذاتي في ضوء هدف معرفي معين (Yailagh, Birgani, Bosstani, Hajiyakhchali, 2013).

ويرى عبدالناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011) أن التفكير ما وراء المعرفي والمهارات ذات العلاقة به تسهم بشكل ملحوظ في تحسين تفكير الطلبة، من حيث زيادة وعيهم بما يتناولونه من معلومات ومعارف في أثناء المواقف التعليمية ومواجهة المشكلات ذات العلاقة بها، فالمتعلم المفكر تفكيراً ما وراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد منها: توليد الأفكار والتخطيط وتوجيه النقد ومراقبة التقدم والتدعيم الفكري والمفاضلة بين البدائل وتنظيم خطوات الحل وغيرها، مما يجعله مفكراً منتجاً. كما يمكن أن تسهم مهارات ما وراء المعرفة في تقليل الجهد والوقت لإنجاز المهام التعليمية، وتحسين قدرة المتعلم على الإبداع والتفكير الناقد؛ وذلك نتيجةً لوعيه بإستراتيجيات التعامل مع العمليات المعرفية وضبطها والرقابة عليها (Shabani & Mohammadian, 2014).

وفي إطار تحديد مهارات ما وراء المعرفة، يُلاحظ تعدد وجهات النظر حولها، فمن زواية تم تناولها على أساس مكونات لمفهوم ما وراء المعرفة، ومن زواية أخرى تم تناولها على أساس القدرات والمجالات المرتبطة بهذا المفهوم. إجمالاً لم تخرج هذه المهارات عن ثلاث مهارات؛ كونها عبارة عن عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء المتعلم في المواقف التعليمية وحل المشكلات، وهذه المهارات هي (الوطبان، 2006):

1–مهارة التخطيط (Planning): وتتمثل في قدرة المتعلم على وضع أهداف محددة يسعى إلى تحقيقها في عملية التعلم، ويتضمن ذلك إعداد خطة عمل محددة وواضحة تشتمل على إستراتيجيات ومصادر تعلم مناسبة، وعملية تنظيم الوقت في سبيل تحقيق الأهداف التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها.

2– مهارة المراقبة والتحكم (Controlling & Monitoring): وتشير إلى العمليات والإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لمراقبة وتنفيذ الخطة المعدة سلفاً لتحقيق الأهداف المعرفية.

3- مهارة التقويم (Assessment): وتشير إلى قدرة المتعلم على تحديد معايير لأدائه، وملاحظة أخطائه وتقويمها بهدف تحسين عملية التعلم.

ولقد أظهرت العديد من الدراسات الدور الإيجابي والمحوري الذي تمارسه مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مستويات الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، ومن هذه الدراسات: دراسة الوطبان (2006)، ودراسة كوتنهو (Coutinho, 2007)، ودراسة توران وديميرال (Turan & Demirel, 2010)، ودراسة عبدالناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011)، ودراسة جول وشهزاد (Gul & Shehzad, 2012)، ودراسة سيكريكسي وأوداسي (Çikrıkci & Odacı, 2013).

وبالمقابل تعد الكمالية سمة شخصية تدفع الفرد إلى الكفاح من أجل الكمال (الخلو من الأخطاء)، ووضع معايير أداء عالية، يصحبها نقد مبالغ فيه للذات ومخاوف من تقييمات الآخرين (Joachim & Childs, 2010). وتاريخياً، تم التعامل مع مفهوم الكمالية على أنه بناء غير مركب، كما في ورد في دراسات إليس (Ellis) في عام 1962، ودراسات بورنز (Burns) في عام 1980، حيث تم اعتبار الكمالية جانب سلبي للشخصية يؤدي إلى اختلالات في الأفكار والمشاعر واضطربات نفسية متباينة (منصور، 2012)، ومن عهدٍ قريب، انبثقت العديد من الأدلة الإمبريقية لتؤكد اشتمال مفهوم الكمالية على جوانب إيجابية (كدافع للإنجاز والأداء والطموح)، وجوانب سلبية (كالشعور بالفشل والذنب والتردد وإنخفاض تقدير الذات)، وبالتالي بدأ تناول هذا المفهوم في علم النفس على أنه سمة شخصية متعددة الأبعاد تأخذ أشكال مختلفة (كالكمالية السوية والعصابية، والكمالية التكيفية واللاتكيفية، والتكاملية الإيجابية والسلبية)، ولكل شكل من هذه الأشكال خصائص متباينة تميّزها عن بعضها البعض (منصور، 2012).

وقد توسعت التصورات حول مفهوم الكمالية في ضوء تطوير مقاييس متعددة الأبعاد لقياسها، ومن أبرز هذه المقاييس: مقياس "فروست للكمالية متعددة الأبعاد" (Frost Multidimensional Scale)، الذي قام بتطويره فروست ومارتن ولاهارت وروزنبلايت (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990)، حيث تضمن هذا المقياس (6) أبعاد لقياس الكمالية وهي: (1) الشكوك حول الأداء (Doubts About Action): امتلاك الفرد للشكوك بقدراته ومهاراته، (2) توقعات الوالدين (Parental Expectation): الاعتقاد أن أحد الوالدين أو كليهما لديه توقعات أدائية عالية للفرد (3) النقد الموجهة من الوالدين (Parental Criticism): الاعتقاد بأن أحد الوالدين أو كليهما لديه انتقادات لاذعة (4) المعايير الشخصية (Personal Standards): وضع الفرد لنفسه معايير أداء عالية (5) التنظيم (Organization): ميل الفرد إلى ترتيب الأولويات في ضوء أهميتها (6) الاهتمام بالأخطاء (Concern for Mistakes): ميل الفرد للقلق المفرط حيال الأخطاء التي يرتكبها، والاعتقاد بأن هذه الأخطاء تمثل وجهاً للفشل. كما طوّر كل من هيوت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) مقياساً للكمالية على اعتبارها سمة متعددة الأبعاد لها مصدراً واتجاهاً محدداً، ففي ضوء هذا المقياس المسمى "مقياس الكمالية متعدد الأبعاد" (Multidimensional Perfectionism Scale)، قام كل من هيوت وفليت بتحديد ثلاثة أبعاد أساسية لهذا المفهوم، وكانت على النحو التالي (الزغاليل، 2008):

1- الكمالية الموجهة ذاتيًّا (Self-Oriented Perfectionism): وتشير إلى وضع الفرد معياراً شخصياً يتضمن مستويات عالية للأداء. ويرتبط هذا البعد بالذات، ممتلكاً المقومات الدافعية الداخلية للسلوك.

2- الكمالية الموجهة للآخرين (Other-Oriented Perfectionism): وتشير إلى التوقعات العالية التي يضعها الفرد حول أداء المحيطين به ويطالبهم بتحقيقها، وفي بعض الحالات يقوم بفرضها عليهم وتقييمهم في ضوئها. ويمثل هذا البعد من الكمالية سياقاً بين-شخصي (Interpersonal).

3-الكمالية المحددة إجتماعياً (Socially-Prescribed Perfectionism): وتشير إلى اهتمام الفرد بتحقيق مستويات الأداء العالية التي يتوقعها الآخرون منه، معتقداً بأن المحيطين به يتوقعون منه أداء يفوق قدراته، وهذا بدوره يسهم في توليد الضغوط على الفرد وبالتالي زيادة القلق الاجتماعي لديه وكذلك التقييم السلبي.

وللجمع بين المقياسين المذكورين، وتقليص عدد أبعاد قياس الكمالية، قام كل من فورست وهمبرغ وهولت وماتيا ونيوبور (Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993) باستخلاص عاملين أساسيين للكمالية في ضوء ارتباطهما

بالمشاعر السلبية والأعراض الاكتئابية، وهما: اهتمامات التقييم الغير تكيفية–الكمالية اللاتكيفية (Maladaptive Evaluation Concern–Maladaptive Perfectionism)، والكفاح الإيجابي–الكمالية التكيفية (Positive Strivings–Adaptive Perfectionism). حيث يتضمن العامل الأول كل من الأبعاد التالية: الكمالية المحددة إجتماعياً، والشكوك حول الأداء، وتوقعات ونقد الوالدين، والاهتمام بالأخطاء، في حين تضمن العامل الثاني كلاً من الكمالية الموجهة ذاتيًّا، والكمالية الموجهة للآخرين، والمعايير الشخصية، والتنظيم.

أما سليد وأونز (Slade & Owens, 1998)، فقد ميزا في نموذجهما المسمى بالعملية المزدوجة (Dual Process) بين نوعين من الكمالية وهما: الكمالية السلبية (اللاتكيفية) والكمالية الإيجابية (التكيفية)، فالطلبة المرتفعون في الكمالية السلبية لديهم دوافع سلبية ومخاوف عالية من الفشل؛ ولديهم توجهاً عالياً نحو تجنب المهام والأنشطة التي تمثل تهديداً صريحاً لقدراتهم، بينما الطلبة من النوع الثاني، فلديهم دوافع ذاتية داخلية إيجابية نحو الطموح والإنجاز، والرغبة الشديدة بتحقيق النجاح، فلذلك نجد لديهم توجهات إقدامية واضحة نحو المهام والأنشطة التي تمثل تحدياً لقدراتهم (منصور،2012). ومن هنا يمكن النظر إلى الكمالية على أساس أنها طاقة موجِهة لسلوك الطلبة، يمكن أن تستخدم بطريقة سلبية أو إيجابية استناداً إلى مستوى الوعي والإدراك لدى الطلبة.

وفي ضوء العديد من الدراسات السابقة، ارتبطت الكمالية التكيفية بمتغيرات معرفية وشخصية إيجابية كالأداء الأكاديمي المرتفع، والرضا عن الحياة، والحالات الشعورية الإيجابية، والقدرة على التحمل والانبساطية ويقظة الضمير (Bieling, Israeli, Smith, & Antony, 2003; Chang, Watkins, & Banks, 2004). وفي نفس الوقت أظهرت بعض الدراسات المحدودة ارتباطها المحدود ببعض المتغيرات السلبية كالقلق والاكتئاب والعصابية (Bieling et al., 2003). وفي البيئة العربية، أظهرت دراسة منصور (2012) التي أجريت على عينة من الطلاب الذكور (ن=269) بجامعة الطائف–السعودية، إرتباط الكمالية التكيفية بكل من المساندة الاجتماعية وحل المشكلات وتقدير الذات والانفعال الإيجابي.

وفي إطار فاعلية الذات الأكاديمية والتي ترتبط بنظرية التعلم الاجتماعي التي طورها باندورا (Bandura)، تم التأكيد على العلاقات التبادلية بين المتغيرات النفسية والبيئية التي تحدد طبيعة السلوك وتوجهه، على اعتبار أن النظام الذاتي يشكل أهم المتغيرات النفسية التي تضبط السلوك الفردي وتوجهه؛ فمن خلال هذا النظام يستطيع الفرد ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله. كما أن سلوك الفرد ينتج من خلال التفاعل بين نظامه الذاتي ومصادر البيئة الخارجية التي يتأثر بها (المخلافي، 2010). ويرى باندورا أن فاعلية الذات مفهوم يشير إلى الأحكام التي يصدرها الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأنشطة والأعمال للوصول لغاية معينة(المخلافي، 2010)

وتُعبر فاعلية الذات الأكاديمية عن معتقدات الطلبة وقناعتهم بقدرتهم على الأداء لتحقيق النجاح في المهام الأكاديمية أو الأهداف الأكاديمية ذات العلاقة بتعلمهم (Al–Baddareen, Ghaith, & Akour, 2014).

ويرى بعض الباحثين أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر بشكل واضح على دوافع الطلبة وتوجهاتهم الأكاديمية ومستويات الطموح لديهم (Yailagh et al., 2013)، وهي بالتالي أحد أهم العوامل الدافعية التي تسهم في تحقيق الإنجازات الأكاديمية. كما يرى بعض المنظرين في فاعلية الذات الأكاديمية أن هذا المفهوم يستند إلى ما يسمى بمعتقدات التوقعات الأكاديمية (Academic Expectancy Beliefs)، والتي تتضمن بعدين أساسيين وهما (Eccles & Wigfield, 2012, p. 111):

1–توقعات النواتج الأكاديمية (Academic Outcomes Expectations): وتمثل معتقدات وتصورات الطالب حول السلوكيات ونتائجها، فسلوك معين سيقود إلى نتائج معينة (على سبيل المثال: إذا قمت بأداء واجباتي الدراسية، فإن درجاتي ستتحسن).

2–توقعات الفاعلية الأكاديمية (Academic Efficacy Expectations): وتمثل معتقدات وتصورات الطالب حول مدى قدرته على أداء سلوك معين لتحقيق نتائج معينة (على سبيل المثال: أنا أمتلك الدافعية الكافية لدراسة هذا الإختبار بجد).

وفي ضوء هذه التوقعات، فإن توافر القدرة على التعلم والتحصيل لا يعد شرطاً كافياً لحدوث التعلم؛ إذ يجب أن يقترن ذلك بوجود اعتقاد إيجابي بهذه القدرة لإنجاز المهمات والأنشطة التعليمية. وعليه يمثل الاعتقاد المحور الأساسي الكامن وراء فاعلية الذات الأكاديمية، والمحرك للسلوك وضبطه وتوجيهه نحو الهدف المنشود.

وتؤثر فاعلية الذات الأكاديمية على نواحي أكاديمية عدة في حياة الطلبة، منها (أبو ازريق وجرادات، 2013، الوطبان، 2006، الحربي، 2006):

1- اختيار الأنشطة وطريقة تنفيذها: فالمتعلم يختار الأنشطة التي تحقق له مستويات نجاح أعلى، وتجنب الأنشطة التي تؤدي إلى الفشل، وكذلك اختيار الأنشطة والطرق التي تمكنه من التكيّف مع واقعه الأكاديمي بفاعلية أكبر، والابتعاد عن الأنشطة التي لا تحقق المستويات التكيفية المطلوبة.

2- مقدار الجهد والمثابرة: تؤثر هذه الفاعلية في مقدار الجهد ومستويات المثابرة والحماس التي يبذلها المتعلم للوصول إلى أهدافه المعرفية، والتغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجهه في تعلمه، بالإضافة إلى مقدار المقاومة التي يبديها المتعلم في مواجهة ذلك.

3- التعلم والإنجاز: فالمتعلمون من ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة أقدر على تحقيق درجات تعلم ومستويات إنجاز أعلى؛ وذلك أن الاعتقاد بالقدرة يولد لديهم قدرات فعلية وواقعية نابعة من الذات ومتناسبة مع طموحات التعلم والإنجاز لديهم (Al-Harthy, 2012).

كما أظهرت الدراسات السابقة أن الطلبة من ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة لديهم قدرات عالية في التفكير العميق وحل المشكلات واتخاذ القرارات، واستخدام إستراتيجيات معرفية متقدمة عند تنفيذ المهمات الصعبة والمعقدة (Turgut, 2013)، كما أنهم يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويظهرون مستويات عالية من الدافعية والحماس والتفاؤل والتكيّف؛ وبالتالي تحقيق مستويات أداء عالية (Nie, Lau, & Liau, 2011). في حين فإن الطلبة من ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة تحيط بهم الشكوك وعدم القناعة بقدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمهم، وكذلك ميلهم إلى التعلم السطحي وأساليب التفكير الدنيا، إضافةً إلى الشعور بالقلق والإحباط والتشاؤم وتوقع الفشل بإستمرار؛ مما يؤدي إلى تدني مستويات أدائهم.

مشكلة الدراسة

يعتبر التوجه نحو هدف الإنجاز بمثابة تمثيلات معرفية يتبناها الطلاب لتعلمهم في مواقف التعلم التي تتطلب درجات معينة من الإنجاز. كما أن الأهداف التي يضعها المتعلم لنفسه تسهم في زيادة توجيه الانتباه والجهد والمثابرة، وكذلك تطوير الوسائل والإستراتيجيات اللازمة لتوجيه السلوك نحو الإنجاز، وهذا بدوره يشكل المكونات الأساسية لدافعية الإنجاز (الرغبة في تحقيق النجاح). كما أن لنظرية "أهداف الإنجاز" أهمية خاصة في التعليم والتدريس من خلال تعزيز بعض الأهداف دون غيرها وبشكل متمايز، يستطيع المعلم التأثير على الأسباب والغايات الكامنة وراء تعلم الطلبة من خلال تعزيز دافعيتهم نحو التعلم (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011) استناداً إلى دور بعض المتغيرات المعرفية والشخصية المتصلة بتوجهات أهداف الإنجاز كمهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية. وباستقراء واقع الدراسات السابقة، لوحظ عدم اتساق في نتائجها حيال العلاقة بين كل من توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة، والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية؛ وقد يعزى ذلك إلى تباين أساليب القياس المستخدمة من جهة، وإلى قلة وحداثة الدراسات التي تناولت هذه العلاقة من جهة أخرى، وقد يعزى أيضاً إلى التباين الثقافي والسياقات الإجتماعية للمجتمعات. حيث أشار دامين وآخرون (Damian, et al., 2014) إلى أنه بالرغم من الدور الذي تمارسه بعض المتغيرات كالكمالية ومهارات ما وراء المعرفة وغيرها في التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز، إلا أن فهمنا للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات في السياق التربوي ما زال محدوداً نسبياً. وفي ضوء الغياب النسبي لمثل هذه الدراسات في البيئة العربية، ومنها السعودية، والذي بدوره قد يؤدي إلى زيادة الفجوة المعرفية الحالية لدينا بهذا النوع

من العلاقات، وأثرها في البناء التكاملي للمتعلم، تكمن مشكلة الدراسة في محدودية معرفتنا بالعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة، والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية، ومدى إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال هذه المتغيرات خاصةً في البيئة التربوية العربية، ومنها السعودية؛ لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤال التالي: "هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟". ويتفرع عن هذا السؤال، الأسئلة الفرعية التالية:

1–هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟.

2–هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟.

3– هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟.

4– هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإحجامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من قلة وحداثة الدراسات التي تناولت تأثير عدة متغيرات معرفية ودافعية وشخصية على توجهات أهداف الإنجاز. كما تعتبر هذه الدراسة –حسب حد علم الباحث– الأولى من نوعها التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة، والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية في إطار نموذج تنبؤي يحتويها معاً، وموجهة نحو طلبة الدراسات العليا. ومن الناحية النظرية، يُمكن لهذه الدراسة إثراء المجال المعرفي والتربوي بالعلاقة التي تحتكم إليها كلاً من توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية، وبالتالي مزيداً من الفهم حول تأثير بعض المتغيرات المعرفية والشخصية على تعلم الطلبة وخاصة طلاب الدراسات العليا. أما من الناحية التطبيقية، فمن المأمول أن تساعد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس على فهم أعمق لتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا، ودور كل من مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية في تعزيز هذه التوجهات، مما يسهم في بلورة أساليب التعليم المناسبة، وتوفير البيئات التعليمية المحفزة التي تعزز هذه الجوانب وتوجهها الوجهة السليمة لتحقيق الأداء الأكاديمي المتميز. كما يمكن لطلبة الدراسات العليا الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لمراعاة متغيرات الدراسة الحالية أثناء عملية تعلمهم.

وثمة أهمية أخرى لهذة الدراسة تتمثل في تقنين مقياس الكمالية في الثقافة السعودية، بحيث يحتوي فقط على العاملين الذين طورهما فورست وآخرون (Frost et al., 1993) للكمالية، وهما: اهتمامات التقييم الغير تكيفية، والكفاح الإيجابي، مما سيتيح المجال أمام الباحثين لاستخدامه لاحقاً.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1–الوقوف على مستوى كل من توجهات أهداف الإنجاز و مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

2–دراسة تأثير مهارات ما وراء المعرفة في توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

3– دراسة تأثير الكمالية التكيفية واللاتكيفية في توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

4- دراسة تأثير فاعلية الذات الأكاديمية في توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

1-توجهات أهداف الإنجاز: وهي مجموعة من التمثيلات المعرفية(التوجهات الدافعية) التي يتبناها الطلبة في ضوء معتقداتهم وتصوراتهم وميولهم لإنجاز مهمة ما في مواقف التعلم الأكاديمي (Fadlelmula, 2010). وإجرائياً تم تحديدها في ضوء الدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا على مقياس إليوت ومكجروجر (Elliot & McGregor) -النموذج الرباعي (2X2) لتوجهات أهداف الإنجاز-، ترجمة محمد الوطبان (2013).

2-مهارات ما وراء المعرفة: تشير إلى قدرة الفرد على إدارة واستخدام العمليات المعرفية أثناء معالجة المعلومات (الوطبان، 2006)، وبالتالي فهي تمثل الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة، وتتضمن كل من مهارة التخطيط، ومهارة المراقبة والتحكم، ومهارة التقويم. وإجرائياً تم تحديدها في ضوء الدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا على مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد محمد الوطبان (2006).

3- الكمالية: وهي سمة مرتبطة بشخصية الفرد تدفعه إلى الكفاح من أجل الكمال (الخلو من الأخطاء)، ووضع معايير أداء عالية، يصحبها نقد مبالغ فيه للذات ومخاوف من تقييمات الآخرين (Joachim & Childs, 2010). وإجرائياً تم تحديدها من خلال الدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا على المقياس الذي قام الباحث بترجمته في ضوء المقياس الذي اعتمده فورست وآخرون (Frost et al., 1993)، والذي يحتوي على عاملين لقياس الكمالية، وهما: اهتمامات التقييم الغير تكيفية-الكمالية اللاتكيفية، والكفاح الإيجابي-الكمالية التكيفية.

4- فاعلية الذات الأكاديمية: وهي معتقدات وتصورات المتعلم نحو قدرته لتحقيق مهام دراسية محددة عند مستوى أداء معين. وإجرائياً تم تحديدها من خلال الدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية الذي أعده كل من وود ولوك (Wood & Locke)، ترجمة حنان الحربي (2013).

الدراسات السابقة

في ضوء توجة دراسات علم النفس التربوي نحو الوقوف على طبيعة علاقة توجهات أهداف الإنجاز ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالدافعية، والتي يمكن أن تسهم في التنبؤ بتوجهات هذه الأهداف أو تعزز دورها في تحسين الدافعية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، نورد بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة.

أ- دراسات تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة:

أجرى سوماكوجلو ويلديريم (Somuncuoglu & Yildirim, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة، وأجريت هذه الدراسة على عينة من (198) طالباً وطالبة في جامعة الشرق الأوسط التقنية في تركيا، ولقد أظهرت الدراسة إرتباط توجهات أهداف الإتقان الإقدامية إيجابياً مع مهارات ما وراء المعرفة، وارتباط توجهات أهداف الأداء الإحجامية عكسياً مع هذه المهارات، وعدم وجود إرتباط لأهداف الإتقان الإحجامية وأهداف الأداء الإقدامية مع مهارات ما وراء المعرفة.

كما أجرى هونج وآخرون (Huang et al., 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة على عينة من طلبة جامعة تايوان بلغ قوامها (219) طالباً وطالبة. ولقد استخدم الباحثون النموذج الثلاثي في قياس توجهات أهداف الإنجاز، وأظهرت نتائج دراستهم وجود علاقة إيجابية بين توجهات أهداف الإتقان ومهارات

ما وراء المعرفة، ووجود علاقة سلبية بين توجهات أهداف الأداء وهذه المهارات. كما أظهرت هذه الدراسة إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال مهارات ما وراء المعرفة.

وأما دراسة جول وشهزاد (Gul & Shehzad, 2012) فقد أجريت على خريجي بعض الجامعات الأمريكية في ولاية إلينوي، بهدف التعرف على العلاقة بين ثلاثة متغيرات وهي: توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة، والنجاح الأكاديمي. على عينة قوامها (179) خريجاً، واستخدم الباحثان النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز. وخلصت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من توجهات أهداف الإتقان ومهارات ما وراء المعرفة، وعدم وجود علاقة بين هذه المهارات وتوجهات أهداف الأداء.

كما قام مروان الحربي (2013) بدراسة للكشف عن أفضل نموذج بنائي يوضح مسارات التأثيرات السببية المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (341) طالباً بكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز، طبقت عليهم ثلاث أدوات هي: مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وقائمة إستراتيجيات التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين أغلب توجهات أهداف الإنجاز وإستراتيجيات التعلم، ومهارات ما وراء المعرفة باستثناء توجهات أهداف الأداء الإحجامية، وكذلك وجود علاقة ارتباط موجبة بين إستراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة، وجود علاقة إرتباط موجبة دالة إحصائياً بين كل من توجهات أهداف الإنجاز وإستراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي. كما أظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز، ومن خلال إستراتيجيات التعلم المعرفية والتنظيم الذاتي، ومن خلال مهاراتي المراقبة والتقييم.

ب– دراسات تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والكمالية:

أظهرت نتائج دراسة فيرنر–فيليون وجودراو (Verner–Filion & Gaudreau, 2010) والتي أجريت على عينة من طلبة بعض الجامعات الكندية قوامها(237)، أن الكمالية الموجهة ذاتيًّا ترتبط بشكل إيجابي مع توجهات أهداف الإتقان الإقدامية، في حين ترتبط الكمالية المحددة إجتماعياً إيجابياً مع كل من توجهات أهداف الأداء الإقدامية والإحجامية، وبشكل عكسي مع توجهات أهداف الإتقان الإقدامية.

كما هدف دراسة هانشون (Hanchon, 2010) إلى التعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والكمالية. وقد تم الإستناد إلى النموذج الرباعي في قياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس "فروست للكمالية متعددة الأبعاد". وتم تطبيقهما على عينة بلغ قوامها (180) طالباً يدرسون في كلية عسكرية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين توجهات أهداف الإتقان والكمالية التكيفية، في حين لم تُظهر الدراسة وجود علاقة بين بعد المعايير الشخصية للكمالية وأهداف الإتقان الإقدامية.

في حين أظهرت دراسة فلتشر وشم وونج (Fletcher, Shim, & Wang, 2013)، إرتباط الكمالية بجميع أنواع توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الثلاثي. حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعات بلغ قوامها (367) طالباً وطالبة. كما أكدت هذه النتيجة دراسة شيه (Shih, 2013)، التي أجريت على عينة من طلبة الصف الثامن في مدارس تايوان.

وأما دراسة دامين وآخرون (Damian, et al., 2014) فقد استخدمت مقياس توجهات أهداف الإنجاز الرباعي (2X2)، وأجريت على طلبة المدارس في رومانيا (ن=584)، وأظهرت أن الكمالية الموجهة ذاتيًا يمكنها التنبؤ وبإرتباط إيجابي بكل من أهداف الإتقان الإقدامية والإحجامية، بينما تتنبأ الكمالية المحددة إجتماعياً بكل من أهداف الأداء الإقدامية والإحجامية.

ج- دراسات تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وفاعلية الذات الاكاديمية:

وأما فيما يتعلق بعلاقة فاعلية الذات الأكاديمية بتوجهات أهداف الإنجاز، فأظهرت دراسة أسماء عبدالحميد(2011) التي أجريت على عينة قوامها (91) طالبة بجامعة الطائف في السعودية عن وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجهات أهداف الإتقان، وعلاقة سلبية مع توجهات أهداف الأداء.

كما قام الحارثي (Al-Harthy, 2012) بإجراء دراسة على عينة قوامها (265) طالباً وطالبة في جامعة ولاية الغرب الأوسط، فقد أظهرت أن فاعلية الذات الأكاديمية كانت من أقوى العوامل المنبئة وبشكل إيجابي بتوجهات أهداف الإتقان، وبشكل سلبي لتوجهات أهداف الإتقان والأداء الإحجامية.

وجاءت دراسة يلاج وآخرون (Yailagh, et al., 2013) لتُظهر وجود علاقة ارتباط إيجابية بين فاعلية الذات الأكاديمية لـــ(230) طالبة في الجامعات الإيرانية وكل من توجهات أهداف الإنجاز باستثناء توجهات أهداف الإتقان الإحجامية،

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تتعدد نماذج قياس توجهات أهداف الإنجاز، وتتابن نتائج دراساتها وفقاً للعوامل الثقافية، وحرى بالذكر أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الإنجاز في البيئة السعودية هو النموذج الرباعي، لقدرته على التمييز بين الأفراد في توجهات أهداف الإنجاز وفقاً لما كشفت عنه دراسة(الوطبان، 2013). لذا سوف تعتمد الدراسة الراهنة على النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز(2X2).
- بفحص الدراسات السابقة سنجد عدم اتساق في نتائجها حيال العلاقة بين كل من توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة، والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية؛ وقد يعزى ذلك إلى تباين أساليب القياس المستخدمة من جهة، وإلى قلة وحداثة الدراسات التي تناولت هذه العلاقة من جهة أخرى، وقد يعزى أيضاً إلى التباين الثقافي والسياقات الإجتماعية للمجتمعات المختلفة.
- أجريت معظم الدراسات السابقة على طلبة المدارس وطلبة الجامعة لدرجة البكالوريوس وتغييبها لطلبة الدراسات العليا؛ لذا ستقوم الدراسة الحالية بدراسة توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة، والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية معاً ضمن نموذج واحد بهدف التعرف على إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال بقية المتغيرات الثلاثة الأخرى.
- ثمة ندرة في الدراسات التي تناولت مدى إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال مهارات ما وراء المعرفة، والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية في مجتمعنا السعودي في حدود علم الباحث، مما يحتم علينا القيام بهذه الدراسة بغية فهم تأثير بعض المتغيرات المعرفية والشخصية على تعلم طلاب الدراسات العليا في اطار توجهات أهداف الإنجاز لديهم.

منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لدراسة متغيرات الدراسة الثلاث (توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة، والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية) كمحاولة للتعبير عنها كمياً وكيفياً، وفهم العلاقات والتأثيرات فيما بينها، والوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات ذات العلاقة بها.

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الدراسات العليا المنتظمين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في كلية التربية بجامعة الملك سعود في السعودية خلال العام الدراسي 1437/1436هـ والبالغ عددهم (240) طالباً.

العينة الاستطلاعية وعينة الدراسة الفعلية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (35) طالباً من مجتمع الدراسة من غير عينة الدراسة الفعلية تم اختيارهم بهدف التحقق من بعض الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة. في حين تكونت عينة الدراسة الفعلية من (182) طالباً من طلبة الدراسات العليا، وبنسبة بلغت (88.8%) من مجتمع الدراسة، وبلغ متوسط أعمارهم (32.9) وبإنحراف معياري (7.6).

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس توجهات أهداف الإنجاز الرباعي (2X2) لإليوت ومكجروجر (Elliot & McGregor)، ترجمة محمد الوطبان (2013): يتكون المقياس من (12) فقرة، وتتم الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت السباعي، بحيث يمثل الرقم (1) أن الفقرة غير صحيحة على الإطلاق، في حين يمثل الرقم (7) أن الفقرة صحيحة تماماً. وتوزعت فقرات المقياس على أربعة توجهات لأهداف الإنجاز، وهي: أهداف الإتقان الإقدامية، وأهداف الإتقان الإحجامية، وأهداف الأداء الإقدامية، وأهداف الأداء الإحجامية، ولكل منها (3) فقرات. وقام الوطبان بالتأكد من ثبات المقياس بحساب معامل ألفاكرونباخ على عينة استطلاعية بلغت (263) طالباً وطالبة في جامعة القصيم، حيث تراوحت قيم هذا المعامل بين (0.65) و(0.78). كما قام الوطبان بالتأكد من البنية العاملية لهذا المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والذي أظهر تمتع هذا المقياس بمؤشرات جودة مطابقة عالية، حيث أكدت نتائجه أن كل هدف من الأهداف المفترضة بالمقياس تمثل بنية حقيقة مستقلة، ولمزيد من التحقق من ثبات المقياس، قام الباحث الحالي باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث تم توزيع المقياس على العينة الاستطلاعية، وبفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة (0.89)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وقد بلغت (0.82) لتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية، و(0.85) لتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية، و(0.76) لتوجهات أهداف الأداء الإقدامية، و(0.80) لتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية؛ وهي بالتالي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وبما أن أعلى درجة يمكن أن يحققها المفحوص على مقياس كل هدف هي (21)، وأدنى درجة هي (7)، فللحكم على الاستجابات، تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1) و(7) درجات، وذلك من خلال تقسيم الدرجة الكلية لمقياس الهدف على عدد فقراته. وبذلك تم تقسيم الاستجابات إلى ثلاث فئات هي: توجه مرتفع، وتوجه متوسط، وتوجه منخفض. وقد تم اعتماد طول الفئة كأساس لتحديد الاستجابات، وذلك من خلال طرح الدرجة العليا للفقرة (وهي 7) من الدرجة الدنيا (وهي 1)، وقسمة الناتج على عدد فئات الاستجابة (وهي 3)، وكانت النتيجة على النحو التالي:

1–توجه منخفض من (1–3)، ويمثل الثلث الأدنى من استجابات العينة.

2– توجه متوسط من (3.1–5.1)، ويمثل الثلث الأوسط من استجابات العينة.

3– توجه مرتفع من (5.2–7)، ويمثل الثلث الأدنى من استجابات العينة.

ثانياً: مقياس مهارات ما وراء المعرفة، إعداد محمد الوطبان (2006):

قام الوطبان (2006) بإعداد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لقياس كلاً من المهارات الثلاث لما وراء المعرفة وهي: التنظيم الذاتي للمعرفة، والمراقبة والتحكم في التعلم، وتقويم عملية التعلم ذاتياً. ويتكون المقياس من (21) فقرة موزعة على النحو الآتي: مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة (11) فقرة، ومهارة المراقبة والتحكم في التعلم (7) فقرات، ومهارة التقويم الذاتي للتعلم (3) فقرات. حيث تتم الإجابة على هذه الفقرات من خلال مقياس ثلاثي (موافق، متردد، غير موافق)، بحيث يمثل الرقم

(3) للإجابة "موافق"، والرقم (1) للإجابة "غير موافق". كما قام الوطبان بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة (ألفاكرونباخ) على عينة استطلاعية قوامها (297) طالباً من طلاب جامعة القصيم في السعودية، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.86)، وتبين أن المقياس يتضمن درجة عالية من الاتساق الداخلي؛ حيث ارتبطت أبعاده الثلاثة بالدرجة الكلية، بمعاملات اتساق كلها دالة عند (0.01). وللتأكد من الصدق العاملي للمقياس، قام الوطبان بإخضاع استجابات الطلاب للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد عدد العوامل بثلاثة عوامل، حيث بلغت النسبة المئوية للتباين بالنسبة للعامل الأول (23.45)، و(16.87) للعامل الثاني، و(13.84) للعامل الثالث، وبلغت النسبة المئوية التراكمية للعوامل الثلاثة مجتمعة (53.84)؛ مما يشير إلى يشير إلى إمكانية التعامل مع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة والصدق والثبات في البيئة السعودية. وأكدت نتائج الدراسة الحالية من خلال استقصاء عينتها الاستطلاعية، درجة الاتساق العالية للمقياس، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة على العينة الاستطلاعية (0.91). كما أظهرت قيم معامل ألفاكرونباخ ثبات هذا المقياس، حيث بلغت (0.76) لمهارة التنظيم الذاتي للمعرفة، و(0.84) لمهارة المراقبة والتحكم، و(0.79) لمهارة التقويم، و(0.88) للمقياس ككل. وللحكم على استجابات عينة الدراسة، تم تقسيم مستوى مهارات ما وراء المعرفة اعتماداً على طول الفئة، وذلك من خلال طرح الدرجة العليا للفقرة (وهي 3) من الدرجة الدنيا (وهي 1)، وقسمة الناتج على عدد فئات الاستجابة (وهي 3)، وكانت النتيجة على النحو التالي:

1–مستوى منخفض من (1–1.67)، ويمثل الثلث الأدنى من استجابات العينة.

2– مستوى متوسط من (1.68–2.35)، ويمثل الثلث الأوسط من استجابات العينة.

3– مستوى مرتفع من (2.36–3)، ويمثل الثلث الأدنى من استجابات العينة.

ثالثاً: مقياس الكمالية التكيفية واللاتكيفية لفورست وآخرين (Frost et al., 1993)، ترجمة الباحث: ويعتبر هذا المقياس محاولة من فورست وآخرين (Frost et al., 1993) للجمع بين مقياس "فروست للكمالية متعددة الأبعاد" و"مقياس الكمالية متعدد الأبعاد"، بحيث يحتوي هذا المقياس على عاملين للكمالية، وهما: اهتمامات التقييم الغير تكيفية–الكمالية اللاتكيفية، والكفاح الإيجابي–الكمالية التكيفية، وتتم الإجابة على هذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت الخماسي، بحيث يمثل الرقم (5) للإجابة "موافق بشدة"، والرقم (1) للإجابة "غير موافق بشدة". ولقد أثبتت بعض الدراسات السابقة ثبات هذا المقياس وصدقه العاملي كدراسة دامين وآخرين (Damian, et al., 2014)، ودراسة ستيوبر (Stoeber, 2012). وقام الباحث الحالي بترجمة المقياس، والتحقق من صحة الترجمة باستخدام الترجمة العكسية– من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية– من قبل اثنين من المختصين بالترجمة بكلية المجتمع[1]، ثم تم عرضه على أربعة من المختصين في علم النفس.[2] وبعد ذلك قام الباحث بحساب الصدق العاملي للمقياس بعد توزيعه على عينة الدراسة الفعلية (ن=182)، وذلك باخضاع استجابات الطلاب للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، مع تحديد عدد العوامل باثنين وفقاً للتقسيمات النظرية للمقياس (كمالية تكيفية، وكمالية لاتكيفية)، حيث كان عدد الفقرات الخاضعة للتحليل (35) فقرة؛ (13) منها للكمالية التكيفية، و(22) للكمالية اللاتكيفية. وقد حدد الباحث محكاً لقبول الفقرات قدرة (0.40) لتشبع كل فقرة بعاملها (Costello & Osborne, 2005). وأسفرت نتائج هذا التحليل على تأكيد وجود بنية عاملية للمقياس، انحصرت في كل من "الكمالية التكيفية" و"الكمالية اللاتكيفية"، وتشبع على هذين العاملين الفقرات ذات العلاقة بهما. حيث كانت النسبة المئوية للتباين بالنسبة للكمالية التكيفية (29.66%)، وللكمالية اللاتكيفية (21.12%)، وبلغت النسبة المئوية التراكمية للعاملين معاً (50.78%).

وللتحقق من ثبات المقياس، قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث تم توزيع المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة، وبفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، ويبين الجدول (1) أبرز النتائج ذات العلاقة.

---

[1] يشكر الباحث الزملاء الدكاترة بقسم الآداب والتربية :عدنان عاشور، عمر جبق على مراجعتهم للترجمة.

[2] يشكر الباحث السادة المحكمين بقسم علم النفس على توجيهاتهم وهم د.محمد الحيدري، د. عبدالمحسن المبدل، د. خالد زيادة، د.علي العفنان.

جدول 1

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة على مقياس الكمالية

العوامل (المتغيرات)	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفاكرونباخ	ثبات الإعادة
الكمالية التكيفية	13	0.81	0.79
الكمالية اللاتكيفية	22	0.87	0.83
المقياس ككل	35	0.92	0.88

ويظهر من نتائج الجدول (1) أن جميع معاملات ثبات للمقياس مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وعليه يتمتع مقياس الكمالية بخصائص سيكومترية مرتفعة ومناسبة للبيئة السعودية. وبما أن أعلى درجة يمكن أن يحققها المفحوص على كل مقياس هي (100)، وأدنى درجة هي (20)، فقد تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1) و(5) درجات للحكم على الاستجابات، وذلك من خلال تقسيم الدرجة الكلية لكل مقياس على عدد فقراته. وبذلك تم تقسيم الاستجابات إلى ثلاث فئات هي: مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة. وتم اعتماد طول الفئة كأساس لتحديد الاستجابات، وذلك من خلال طرح الدرجة العليا للفقرة (وهي 5) من الدرجة الدنيا (وهي 1)، وقسمة الناتج على عدد فئات الاستجابة (وهي 3)، وكانت النتيجة على النحو التالي:

1- منخفضة من (1-2.33)، ويمثل الثلث الأدنى من استجابات العينة.

2- متوسطة من (2.34-3.67)، ويمثل الثلث الأوسط من استجابات العينة.

3- مرتفعة من (3.68-5)، ويمثل الثلث الأدنى من استجابات العينة.

ثالثاً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لوود ولوك (Wood & Locke)-ترجمة حنان الحربي (2013):

يعد مقياس وود ولوك (Wood & Locke) من أهم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في البيئة الجامعية، حيث يحتوي هذا المقياس على أبعاد فاعلية الذات الثلاث، وهي: المستوى، والقوة، والعمومية، كما يتضمن ستة أبعاد لقياس مدركات المستجيب لقدرته على أداء مهمات دراسية مختلفة، وهي: التركيز داخل المحاضرات، والتذكر، والفهم، وشرح وتفسير المفهوم، والتمييز بين المفاهيم، وأخذ الملاحظات، وتم بناء المقياس من خلال استخلاص الفقرات التي أظهرت ثباتاً واتساقاً وصدقاً عالياً من عدد كبير من الفقرات بعد إجراء (4) دراسات لمُعدَي المقياس.

ويحتوي هذا المقياس الذي ترجمته حنان الحربي (2013) وطبقته في البيئة السعودية على (29) فقرة، يشمل كل منها على جزئين، حيث يتطلب الجزء الأول الاستجابة على كل مفردة (بنعم أو لا)، ثم تقدير مدى ثقة المستجيب في تقييمه على الفقرة وذلك على مقياس متدرج من الدرجة (1) إلى الدرجة (10)، وذلك على أربعة مستويات تشمل (50%، 70%، 90%، 100%). ويتم احتساب الدرجات لكل فقرة بدرجة الثقة التي يعطيها المستجيب لقراره. ويكون مجموع درجات جميع الفقرات هو الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية. ولقد أظهرت دراسة حنان الحربي (2013) ثبات المقياس وصدقه في البيئة السعودية، حيث بلغ معامل ألفاكرونباخ للاتساق الداخلي (0.89)، كما بلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (0.80). وقامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب معامل إرتباط بيرسون بينه وبين مقياس فاعلية الذات المعرب من قبل الغول، حيث كان هذا المعامل دال إحصائياً وبلغ (0.48). ولقد توصلت الحربي (2013) أنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس فاعلية الذات الأكاديمية في المجتمع السعودي.

ولمزيدٍ من التحقق من ثبات المقياس، قام الباحث الحالي باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث تم توزيع المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة، وبفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة (0.91)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وقد بلغت (0.88) للمقياس ككل؛

وهي بالتالي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. كما قام الباحث بتحديد درجة قطع افتراضية للمقياس اعتماداً على بيانات العينة الاستطلاعية للدراسة (المتوسط الحسابي=153.21، والانحراف المعياري=45.43)، وبالتالي تم اعتماد مقياس التحليل التالي:

1- فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة: الحصول على درجة (198 فأكثر)، وهي أعلى من الدرجة المقابلة لإنحراف معياري إيجابي واحد (+1).

2- فاعلية الذات الأكاديمية المتوسطة: الحصول على درجة بين (108 و198)، وهي الدرجة التي تقع بين إنحراف معياري إيجابي واحد (+1) وإنحراف إيجابي سلبي واحد (-1).

3- فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة: الحصول على درجة (108 فأقل)، وهي أقل من الدرجة المقابلة لإنحراف معياري سلبي واحد (-1).

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق وثبات مقاييس الدراسة الأربعة، قام الباحث بتجميع هذه المقاييس باستمارة واحدة وتوزيعها بمساعدة طالبين[3] من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود على عينة الدراسة الفعلية في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437/1436هـ، بعد الحصول على معلومات التواصل معهم من وكالة الكلية للدراسات العليا. ولقد تمكن الباحث ومساعديه باسترجاع جميع الاستمارات معبأة بالشكل الصحيح والمطلوب. ولقد تبين أن ما نسبته (76.8%) من الطلاب عينة الدراسة هم من برنامج الماجستير والبقية من برنامج الدكتوراه. أما بالنسبة للتخصص، فقد تبين أن ما نسبته (32.9%) من العينة يمثلون تخصص الإدارة التربوية، و(29.1%) في تخصصات مناهج وطرق التدريس، وأن (18.1%) يلتحقون بتخصص التربية الخاصة، و(9.4%) في تخصص السياسات التربوية. أما البقية وبنسبة (10.5%) فيتوزعون على بقية تخصصات كلية التربية من علم نفس وتقنيات التعليم والدراسات الإسلامية التربية الفنية.

[3] يشكر الباحث الأستاذ عمر الصبي والأستاذ صالح النقيدان على مساعدة الباحث في جمع البيانات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج الوصفية لمتغيرات الدراسة

وبهدف التعرف على توجهات أهداف الإنجاز، ومستويات مهارات ما وراء المعرفة، والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة، تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات العينة في ضوء مقاييس الدراسة الأربعة. ويبين الجدول (2) هذه النتائج.

جدول2

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة

م	توجهات أهداف الإنجاز	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	الدلالة
1	أهداف الإتقان الإقدامية	2.89	0.674	توجه منخفض
2	أهداف الإتقان الإحجامية	4.54	0.703	توجه متوسط
3	أهداف الأداء الإقدامية	5.34	0.801	توجه عالي
4	أهداف الأداء الإحجامية	3.34	0.609	توجه متوسط
5	مهارات ما وراء المعرفة	2.26	0.554	مستوى متوسط
6	الكمالية التكيفية	3.72	0.601	عالية
7	الكمالية اللاتكيفية	2.89	0.731	متوسطة
8	فاعلية الذات الأكاديمية	145.34	25.011	متوسطة

يتضح من الجدول (2) تباين توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب عينة الدراسة، ويظهر ذلك من خلال تباين المتوسطات الحسابية لدرجاتهم على مقياس توجهات أهداف الإنجاز. وتُظهر النتائج، أن توجه الطلاب عينة الدراسة نحو أهداف الأداء الإقدامية كان عالياً، وبمتوسط حسابي بلغ (5.34). أما توجههم نحو أهداف الإتقان الإحجامية وأهداف الأداء الإحجامية، فقد بلغت المتوسطات الحسابية لهما على التوالي(4.54) و(3.34). وأخيراً جاء توجههم نحو أهداف الإتقان الإقدامية منخفضاً وبمتوسط حسابي قوامه (2.89). وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب عينة الدراسة يسعون بشكل عال إلى التركيز على إظهار الكفاءة بالنسبة للآخرين من خلال التفوق عليهم أدائياً، ويسعون بشكل منخفض وضعيف إلى التركيز على تطوير القدرة والكفاءة والتعلم والتمكن من إتقان المهام التعليمية؛ بمعنى آخر، فإنهم يميلون إلى التركيز على المعايير الخارجية للكفاءة، ويسعون للحصول على أحكام إيجابية عن كفايتهم أو قدرتهم وإثبات ذلك من خلال التنافس مع زملائهم الآخرين والتفوق عليهم. كما يمكننا القول في ضوء هذه النتيجة، أن عينة الدراسة تضعف لديهم الدافعية الذاتية الداخلية، وتغلب عليهم الدافعية الخارجية بشكل أكبر، حيث ترتبط التوجهات نحو أهداف الإتقان بالدافعية الداخلية، في حين ترتبط أهداف الأداء الإقدامية بالدافعية الخارجية (Tuominen–Soini, Salmela–Aro, & Niemivirta, 2012). وهذه النتيجة تعتبر غير مطمئنة، حيث أشارت بعض الدراسات السابقة التي استخدمت النموذج الرباعي (2X2) لتوجهات أهداف الإنجاز إلى الأثر السلبي لأهداف الأداء الإحجامية (Oertig et al., 2013)، والأثر الإيجابي لأهداف الإتقان الإقدامية (Baranik et al., 2010; Wigfield & Cambria, 2010) على كل من التحصيل الأكاديمي والدافعية.

وأما فيما يتعلق بمستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب عينة الدراسة، فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (2) وجود مستوى متوسط لديهم في هذه المهارات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لذلك (2.26). وفي ضوء الأهمية النسبية لمهارات ما وراء المعرفة في تقليل الجهد والوقت اللازمين لإنجاز المهمات التعليمية، وتحسين قدرة الطالب على الابتكار والإبداع والتفكير الناقد (Shabani & Mohammadian, 2014)، مما يجلعنا نخلص إلى أن طلاب عينة الدراسة لديهم قدرات متوسطة في توجيه

وتنسيق التفاعلات بين مكونات الموقف التعليمي، وهي: الطالب والمعلم والبيئة والمهام والأنشطة؛ وذلك لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة والمتمثلة بالهدف المحدد مسبقاً. ومن ناحيةً أخرى، أظهرت النتائج الواردة في الجدول (2)، أن عينة الدراسة لديهم مستوى كمالية تكيفية عال، وكمالية لا تكيفية بدرجة متوسطة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (3.02) و(2.89) على التوالي. وتعتبر هذه النتيجة جيدة، في ضوء إرتباط الكمالية التكيفية بمخرجات ونواتج أدائية إيجابية كالقدرة على حل المشكلات، والأداء الأكاديمي المرتفع، والرضا عن الحياة، والحالات الشعورية الإيجابية، والقدرة على التحمل والانبساطية ويقظة الضمير، (Bieling et al., 2003; Chang, Watkins, & Banks, 2004; Parker & Stumpf, 1995; Parker, 2000)، وإرتباطها أيضاً بكل من المساندة الاجتماعية، وحل المشكلات، وتقدير الذات والإنفعال الإيجابي كما في دراسة السيد كامل منصور (2012) التي أجريت في سياق البيئة السعودية. كما تشير نتائج الجدول (2) إلى أن المتوسط الحسابي لفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الدراسة قد بلغ (145.34)، مما يشير إلى شيوع درجة متوسطة لدى العينة من فاعلية الذات الأكاديمية، وهذا يعني أن اعتقاد الطلاب عينة الدراسة وقناعتهم بقدرتهم على الأداء لتحقيق النجاح في المهام الأكاديمية أو الأهداف الأكاديمية ذات العلاقة بتعلمهم وبالمستوى المطلوب كان متوسطاً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

طرحت الدراسة الحالية أربعة تساؤلات للكشف عن القدرة التنبؤية لكل من مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية على توجهات أهداف الانجاز، وقد قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار التدريجي المتعدد (Multiple Regression) بطريقة Stepwise، باعتبار كل من درجات مهارات ما وراء المعرفة، ودرجات الكمالية (التكيفية واللاتكيفية)، ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية متغيرات مستقلة، ودرجات كل مقياس من مقاييس توجهات أهداف الإنجاز كمتغير تابع. ولتحقيق هذا الغرض، تم بداية التأكد من طبيعة توزيع متغيرات الدراسة باستخدام اختبار كولمجروف–سمرنوف (1–Sample K–S) واختبار شابيرو–ولك (Shapiro–Wilk) لمعرفة هل بياناتهم تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا. وقد تبين من نتائج الاختبارين أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة تتبع التوزيع الطبيعي، حيث أشارت نتائج كل الاختبارين إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لجميع متغيرات الدراسة، وبالتالي خضوعها للتوزيع الطبيعي. كما قام الباحث بالتأكد من عدم وجود إزدواج خطي (Multicollinearity) بين متغيرات الدراسة المستقلة من خلال حساب معاملات الارتباط بينها، وقد تبين من النتائج أن معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة للدراسة الحالية لم تتجاوز (0.80)، وهذا مما يشير إلى غياب هذا النوع من الإزدواج بينها.

التساؤل الأول: هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟. ويبين الجدول (3) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن التساؤل الأول للدراسة.

جدول 3

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية من خلال

مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية(ن=*182*)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المتنبأة)	معامل الإرتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة β	قيمة F
توجهات أهداف الإتقان الإقدامية	مهارات ما وراء المعرفة	**0.241	0.058	**0.23	**32.23
	الكمالية التكيفية	**0.304	0.092	**0.28	
	فاعلية الذات الأكاديمية	**0.422	0.178	**0.35	

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) –قيمة الثابت تساوي 8.24

يتبين من نتائج الجدول (3) أن مهارات ما وراء المعرفة والكمالية التكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية قد دخلت معادلة الانحدار وبتأثيرات متباينة على توجهات أهداف الإتقان الإقدامية. وعليه يمكننا القول بإن متغيرات مهارات ماوراء المعرفة والكمالية التكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية قادرة على التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية وبمستويات دالة من الناحية الإحصائية، في حين لم يستطع متغير الكمالية اللاتكيفية التنبؤ بهذه التوجهات، كما يُلاحظ من الجدول (3) أن متغير فاعلية الذات الأكاديمية كان على رأس المتغيرات التي تسهم في تفسير توجهات أهداف الإتقان الإقدامية، حيث فسر هذا المتغير ما نسبته (17.8%) من التباين في متغير توجهات أهداف الإتقان الإقدامية، في حين استطاع متغيري الكمالية التكيفية ومهارات ما وراء المعرفة معاً من تفسير ما نسبته (15%) من التباين في متغير توجهات أهداف الإتقان الإقدامية، وتأتي هذه النتائج متفقة مع دراسة الحارثي (Al–Harthy, 2012) والتي توصلت إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية كانت من أقوى العوامل المنبئة وبشكل إيجابي لتوجهات أهداف الإتقان.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة هدف الإنجاز الذي يمثل نمط من المتعقدات والتصورات التي تؤدي إلى تكوين الميول الفردي للطالب نحو مواقف التعلم وبأشكالٍ متباينة، وبالتالي تمثل فاعلية الذات الأكاديمية عاملاً مهماً في بناء هذه المعتقدات والتصورات والتأثير عليها بشكل أكبر من غيرها من المتغيرات الدافعية والمعرفية والشخصية. وبما أن الطلاب الذين لديهم توجهات أهداف الإتقان الإقدامية يسعون باستمرار إلى التطوير الذاتي للكفاءة، والتمكن من المهمات الصعبة وتنفيذها بشكلٍ متقن، والسعي نحو تحسين معارفهم وقدراتهم، فإن فاعلية الذات الأكاديمية العالية قد تسهم في تعزيز هذه التوجهات وتدعيمها وصولاً للهدف المرغوب. ولكن في ضوء النتائج الواردة في الجدول (3)، نلاحظ تأثير كلاً من الكمالية التكيفية ومهارات ما وراء المعرفة على توجهات أهداف الإتقان الإقدامية بشكل إيجابي أيضاً، وهذا يعني ضرورة مساندة فاعلية الذات الأكاديمية بعمليات تكيفية ومهارات متقدمة كمهارات ما وراء المعرفة لتحقيق توجهات أهداف الإتقان الإقدامية بشكلٍ أفضل. ويمكننا تفسير تأثير الكمالية التكيفية على توجهات أهداف الإتقان الإقدمية في ضوء نموذج العملية المزدوجة لكل من سليد وأونز (Slade & Owens, 1998)، فقد أشارا إلى أن الكمالية التكيفية هي كمالية إيجابية في طبيعتها، فالطلاب من ذوي الكمالية التكيفية المرتفعة لديهم توجهات إقدامية واضحة نحو المهام والأنشطة التي تمثل تحدياً لقدراتهم، ووضع معايير أداء ذاتية عالية، وتكون مشتقة من الذات، وتمتلك المقومات الدافعية الداخلية للسلوك. وعليه، فإن توجهات أهداف الإتقان تتوافق بشكل واضح مع الكمالية التكيفية، حيث أن أساس توجهات أهداف الإتقان يكمن في الدوافع الذاتية لتحقيق النجاحات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دامين وآخرين (Damian, et al., 2014) التي أظهرت أن الكمالية التكيفية (الإيجابية) يمكنها التنبؤ بأهداف الإتقان الإقدامية.

كما تكشف النتائج الواردة في الجدول (3) عن وجود تأثير إيجابي ودال إحصائياً لمهارات ما وراء المعرفة على توجهات أهداف الإنجاز الإقدامية؛ لكون هذه التوجهات تتطلب استخدام الإستراتيجيات المعرفية العميقة، والقدرة على تنظيم المعلومات والمعارف ومراقبتها، وهذا يمكن تحقيقه من خلال امتلاك مهارات غير تقليدية، كمهارات ما وراء المعرفة التي تمكن الطالب من الإحاطة الإدراكية لتعلمه، وتمكينه من وضع الأهداف والاستراتيجيات المناسبة والمفاضلة بينها، إضافةً إلى قدرته على المراجعة الذاتية والتقييم المستمر لكل ما يتصل بذلك. وعليه فالطلاب الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بدرجة عالية، يكون لديهم ميل واضح نحو توجهات أهداف الإتقان الإقدامية التي تنسجم مع هذه المهارات وتطلعاتها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هونج وآخرين (Huang et al., 2012) التي أظهرت إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان من خلال مهارات ما وراء المعرفة.

وفي إطار هذه النتائج يمكننا التأكيد على أن توافر القدرة على التعلم والتحصيل والتكيّف مع المواقف التعليمية لا يعد شرطاً كافياً لحدوث التعلم؛ إذ يجب أن يقترن ذلك بوجود اعتقاد إيجابي بهذه القدرة لإنجاز المهمات والأنشطة التعليمية، وعليه يمثل الاعتقاد المحور الرئيس والمحرك الأساس لتوجهات السلوك وضبطه نحو الهدف، وفي حالة تعزيز هذا الاعتقاد الإيجابي بتوجهات كمالية تكيفية ومهارات ما وراء معرفية عالية، فإنه بالإمكان زيادة دافعية الطالب نحو توجهات أهداف الإتقان الإقدامية.

التساؤل الثاني: هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟. يبين الجدول (4) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة.

جدول 4

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية بنوعيها وفاعلية الذات الأكاديمية (ن=*182*)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المتنبأة)	معامل الإرتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة β	قيمة F
توجهات أهداف الإتقان الإحجامية	الكمالية التكيفية	**0.351	0.123	**0.18	**19.79
	الكمالية اللاتكيفية	*0.128-	0.016	*0.09-	

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01) * دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

-قيمة الثابت تساوي 6.42

يتضح من نتائج الجدول (4) أن الكمالية بشكليها التكيفي واللاتكيفي دخلت معادلة الانحدار وبتأثير إيجابي للكمالية التكيفية وبتأثير سلبي للكمالية اللاتكيفية على توجهات أهداف الإتقان الإحجامية، وعليه يمكننا القول بأن الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية يمكنهما التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية وبمستويات دالة من الناحية الإحصائية، حيث فسرت الأولى ما نسبته (12.3%) من التباين في متغير توجهات أهداف الإتقان الإحجامية، في حين فسرت الثانية ما نسبته (1.6%) من هذا التباين. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة دامين وآخرين (Damian, et al., 2014) التي أظهرت إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية من خلال الكمالية الإيجابية (التكيفية) وبشكل إيجابي، ولم تتفق معها في عدم إمكانية التنبؤ بهذه التوجهات في ضوء الكمالية اللاتكيفية. وقد يعزى ذلك إلى التباين في الفئة المستهدفة في كلا الدراستين، وإلى طبيعة المقاييس المستخدمة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على اعتبار أن الكمالية تمثل سمة مرتبطة بشخصية الطالب، وتدفعه نحو الأداء، فمن المنطقي أن تؤثر الكمالية على دافعية الإنجاز القائمة على الهدف وتباينها لدى الطلاب، من منطلق أن هذه الدافعية تسهم في تعزيز توجهات الطالب نحو إنجاز المهمات والأنشطة التعليمية بكفاءة عالية وتميّز وإتقان. ومن هنا يمكن النظر إلى الكمالية على أساس أنها طاقة موجِهة لسلوك الطلاب نحو أهداف الإنجاز، يمكن أن تستخدم بطريقة سلبية أو إيجابية استناداً إلى مستوى وعي وإدراك الطلاب لتوجهات الأهداف الإنجازية لديهم.

وبسبب التباين في طبيعة الدوافع بين الكمالية التكيفية (دوافع إيجابية داخلية) والكمالية اللاتكيفية (دوافع سلبية خارجية)، فقد تباين تأثيرهما في ضوء توجهات أهداف الإتقان الإحجامية، فقد أثرت الكمالية التكيفية إيجابياً على توجهات أهداف الإتقان الإحجامية، في حين أثرت الكمالية اللاتكيفية بشكل سلبي على توجهات هذه الأهداف. من هنا تؤكد هذه النتائج بعد التعريف لمعيار الكفاءة لتوجهات أهداف الإنجاز القائم على مرتكزات الدافعية الذي طوره كل من إليوت ومكجروجر (Elliot & McGregor, 2001) في ضوء نموذجهما الرباعي (2X2) والواردة في الشكل (1)، حيث تمركزت المفاهيم ذات العلاقة بتوجهات أهداف الإتقان على الدوافع الداخلية–المطلقة للطالب. في حين لم تؤيد نتائج الدراسة الحالية معيار التكافؤ (Valence)–لهذا النموذج– الذي يقوم على التمييز بين التوجهات الإيجابية (تحقيق النجاح–الإقدام) والتوجهات السلبية (تجنب الفشل–الإحجام)، حيث نلاحظ من نتائج الدراسة الحالية أن أثر كلا نوعي الكمالية على توجهات أهداف الإتقان الإحجامية قد خالف تقسيمات معيار التكافؤ. أضف إلى ذلك تناقض هذه النتيجة مع نموذج العملية المزدوجة لكل من سليد وأونز (Slade & Owens, 1998)، حيث إفترض نظرياً أن الكمالية التكيفية تركز على العمليات المعرفية والسلوكيات الموجهة نحو الإقدام، في حين تركز الكمالية اللاتكيفية على العمليات المعرفية والسلوكيات الموجهة نحو تجنب الفشل (الإحجام). ويمكن أن يُعزى ذلك إلى وجود تداخل (Overlap) أو ارتباط خطي داخلي موجب (Positive Intercorrelation) في تقسيمات توجهات أهداف الإنجاز (الإقدامية–

الإحجامية)، أو تقسيمات الكمالية (التكيفية واللاتكيفة) (Shih, 2013)، حيث أظهرت دراسة دامين وآخرين (Damian, et al., 2014) أن عدم السيطرة على هذه التداخلية يسهم في الحد من قدرة الباحثين في هذا الموضوع من ايجاد علاقات وتأثيرات متسقة بين كل من توجهات أهداف الإنجاز والكمالية. كما يمكن أن يُعزى ذلك إلى تباين الثقافات والمنطلقات الإجتماعية بين الطالب العربي والطالب الغربي، حيث يمكن أن تلعب حرية الطالب الغربي وفرديته العالية في تحديد أهداف الإنجاز وتوجهاتها –والتي يختلف بها نسبياً عن الطالب العربي– سبباً في عدم انسجام هذه النتائج مع افتراضات نموذج العملية المزدوجة النظرية.

التساؤل الثالث: هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟. يبين الجدول (5) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة.

جدول 5

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية بنوعيها وفاعلية الذات الأكاديمية (ن=*182*)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المتنبأة)	معامل الإرتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة β	قيمة F
توجهات أهداف الأداء الإقدامية	الكمالية اللاتكيفية	*0.411	0.169	*0.21	**17.46

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01) –قيمة الثابت تساوي 3.03

يتبين من نتائج الجدول (5) أن الكمالية اللاتكيفية فقط قد دخلت معادلة الانحدار وبتأثير إيجابي على توجهات أهداف الأداء الإقدامية. وعليه يمكننا القول بأن الكمالية اللاتكيفية قادرة على التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإقدامية وبمستويات دالة من الناحية الإحصائية، حيث فسرت ما نسبته (16.9%) من التباين في توجهات هذا النوع من أهداف الإنجاز. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة دامين وآخرين (Damian, et al., 2014) التي أظهرت في بعض جوانبها إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإقدامية من خلال الكمالية السلبية (اللاتكيفية) وبشكل إيجابي.

وقد تعزى هذه النتيجة الغير متسقة مع نموذج العملية المزدوجة، أن كل من توجهات أهداف الأداء الإقدامية والكمالية اللاتكيفية يرتبطان بشكل أكبر بالدوافع الخارجية الاجتماعية وليس بالدوافع الداخلية الذاتية. وهذا بدوره أدى إلى وجود تأثير إيجابي للكمالية اللاتكيفية على توجهات أهداف الأداء الإقدامية. حيث أن هذه التوجهات تشير إلى تركيز الطالب على المعايير الخارجية للكفاءة، وميله إلى الحصول على إحكام إيجابية عن كفايته أو قدرته من خلال التنافس مع الآخرين، والرغبة فى إثبات الكفاءة الذاتية من خلال التفوق على الآخرين (عبد الحميد، 2011). وتعزز هذه النتيجة ما تم التوصل إليه في سابقاً من أن هذه النتائج تؤكد على بعد التعريف (Definition) لمعيار الكفاءة لتوجهات أهداف الإنجاز للنموذج الرباعي، وعدم تأكيد معيار التكافؤ (Valence) لهذا النموذج، فاحتمالية وجود تداخلية أو إرتباط خطي داخلي موجب في تقسيمات توجهات أهداف الإنجاز والكمالية وارد في ضوء نتائج هذه الدراسة، وعليه لم تؤيد هذه الدراسة في بعض جوانبها الطبيعة الإقدامية للكمالية التكيفية، والطبيعة الإحجامية للكمالية اللاتكيفية كما تم طرحه نظرياً من قبل بعض النماذج ذات العلاقة.

التساؤل الرابع: هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإحجامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية؟. يبين الجدول (6) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن التساؤل الرابع للدراسة.

جدول 6

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإحجامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية (ن=*182*)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المتنبأة)	معامل الإرتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة β	قيمة F
توجهات أهداف الأداء الإحجامية	الكمالية اللاتكيفية	**0.526	0.277	**0.35	**18.86
	فاعلية الذات الأكاديمية	**0.326-	0.106	**0.21	

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01) – قيمة الثابت تساوي 4.51

يتضح من الجدول (6) أن متغير الكمالية اللاتكيفية ومتغير فاعلية الذات الأكاديمية فقط استطاعا التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإحجامية، حيث استطاع متغير الكمالية اللاتكيفية أن يفسر ما نسبته (27.7%) من التباين في توجهات هذا النوع من أهداف الإنجاز وبشكل إيجابي، في حين استطاع متغير فاعلية الذات الأكاديمية أن يفسر ما نسبته (10.6%) من هذا التباين وبشكل سلبي، وتتفق النتيجة الأولى مع دراسة دامين وآخرين (Damian, et al., 2014) التي أظهرت أن الكمالية المحددة اجتماعياً (اللاتكيفية) يمكنها التنبؤ وبشكل إيجابي بأهداف الأداءالإحجامية، وتتفق النتيجة الثانية مع دراسة الحارثي (Al-Harthy, 2012) التي أظهرت أن فاعلية الذات الأكاديمية كانت من العوامل المنبئة وبشكل سلبي لتوجهات أهداف الأداء الإحجامية. ويمكن تفسير النتيجة الأولى بأن الطلاب مرتفعي الكمالية السلبية لديهم دوافع سلبية ومخاوف عالية من الفشل، فهؤلاء يمتلكون توجهاً عالياً نحو تجنب المهام والأنشطة التي تمثل تهديداً صريحاً لقدراتهم، واهتمام بتحقيق مستويات الأداء العالية التي يتوقعها الآخرين منهم. وعليه، فإن توجهات أهداف الأداء الإحجامية تتوافق بشكل واضح مع طبيعة هذا النوع من الكمالية. وفي ضوء أن الطلاب من ذوي توجهات أهداف الأداء الإحجامية يركزون على تجنب إظهار عدم الكفاءة بالنسبة للآخرون، ومحاولة تجنب تفوق الآخرون عليهم أدائياً، وعليه، تعتبر الكمالية اللاتكيفية الملاذ الآمن لديهم؛ لكونها تستند إلى التركيز على المعايير الخارجية للكفاءة والدوافع الخارجية نحو الإنجاز. أما النتيجة الثانية، فيمكن تفسيرها في ضوء أن فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة تؤثر سلباً على دوافع الطلبة وتوجهاتهم الأكاديمية ومستويات الطموح لديهم (Yailagh, Birgani, Bosstani, & Hajiyakhchali, 2013)، وبالتالي الميل نحو توجهات هدفية إنجازية قائمة على تجنب الفشل وليس السعي وراء تحقيق النجاح. كما أن إستناد فاعلية الذات الأكاديمية إلى معتقدات التوقعات الأكاديمية (Academic Expectancy Beliefs) يمكن أن يسهم في تكوين أثر واضح على توجهات أهداف الإنجاز وخاصة الإحجامية منها، فإذا كانت توقعات السلوك ونتائجه قائمة على توجهات تجنب الفشل، بالتالي فإن معتقدات الطالب وتصوراته حول مدى قدرته على أداء سلوك معين لتحقيق نتائج معينة ستكون ضعيفة، وهذا سيسهم في توجهه نحو أهداف أداء إحجامية.

الخلاصة والتوصيات المستقبلية

من خلال عرض نتائج الدراسة ، يمكننا الخلوص إلى أن تطبيق الدراسة على طلاب الدراسات العليا– وكما هو الحال على طلاب الجامعة والمدارس– كشف عن وجود تأثير لكل من مهارات ما وراء المعرفة والكمالية بنوعيها، وفاعلية الذات الأكاديمية، على توجهات أهداف الإنجاز، مع إمكانية للتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية التكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية، وكذلك التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإحجامية من خلال الكمالية اللاتكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية، في حين استطاعت الكمالية بنوعيها التكيفي واللاتكيفي بالتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية، كما أن الكمالية اللاتكيفية أمكنها التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإقدامية، وفي ضوء ذلك ، يمكننا اقتراح عدداً من التوصيات المستقبلية على النحو التالي:

1- تشجيع طلاب الدراسات العليا على تبني توجهات أهداف الإتقان الإقدامية خاصة لما لها من دور في تعزيز سعيهم نحو اكتساب مهارات ما وراء المعرفة، وتبني الكمالية التكيفية، وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية في توجيه عملياتهم المعرفية والسلوكية ذات العلاقة.

2- ضرورة وعي أعضاء هيئة التدريس بالكمالية كأحد التوجهات الدافعية لدى طلاب الدراسات العليا، وعدم النظر إليها من جانب أحادي وسلبي فقط، وذلك في ضوء إسهامها في تباين توجهات أهداف الإنجاز لدى هؤلاء الطلاب، وبالتالي تباين مستويات إنجازهم الأكاديمي ودافعيتهم نحو التعلم.

3- تقديم برامج تدريبية وطرق تدريسية مناسبة موجهة لطلاب الدراسات العليا؛ لتحسين مستوياتهم في مهارات ما وراء المعرفة، ودرجة الكمالية التكيفية لديهم؛ وتحسين فاعلية ذواتهم الأكاديمية؛ لتعزيز التوجهات ذات العلاقة بأهداف الإنجاز الإقدامية، وتقليل التوجهات الإحجامية ذات العلاقة بها.

4- إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على طبيعة العلاقات بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا من جهة، ولمراحل دراسية مختلفة من جهة أخرى.

5-إجراء دراسة لفحص العلاقات والتأثيرات لمتغيرات الدراسة الأربع في ضوء نماذج أخرى كالنموذج السداسي (3X2) لتوجهات أهداف الإنجاز.

المراجـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــع

– أبو ازريق، محمد؛ وجرادات، عبدالكريم (2013). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، *9*(1)، 15- 27.

– الزغاليل، أحمد سليمان (2008). كمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والإختلاف في ذلك تبعا لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مؤتة للبحوث والدراسات : سلسلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، *23* (3)، 170–134.

–الجراح، عبدالناصر؛ وعبيدات، علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، *7* (2)، 145–162.

–الحربي، حنان (2013). معتقدات الكفاية العامة الأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *34*(1)، 199–236.

–الحربي، مروان (2013). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية، *27*(108)، 345–383.

–المخلافي، عبد الحكيم (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. مجلة جامعة دمشق، *26*، 514–481.

–الوطبان، محمد (2006). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم. رسالة التربية وعلم النفس، 27، 335–380.

–الوطبان، محمد (2013). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، *25*(3)، 725–752.

–عبد الحميد، أسماء محمد (2011). توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كناتج للنظرية الضمنية للذكاء، فعالية الذات، والإتجاه نحو المقرر، وخصائص التقييم. مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر، *145*(2)، 285–339.

–منصور، السيد كامل الشربيني (2012). إستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. دراسات تربوية ونفسية–مجلة كلية التربية بالزقازيق، *27*(77)، 51–120.

Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling. ***Eurasian Journal of Educational Research***, *38*, 1-18.

AL-Baddareen, G.,Ghaith, S., & Akour, M. (2014). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predicators of academic motivation. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***. *12*(5), 251-263.

Al-Harthy, I. S. (2012). Knowledge monitoring, goal orientations, self-efficacy, and academic performance: A path analysis. ***Journal of College Teaching & Learning***, *10*(4), 263-278.

Baranik, E., Stanley, J., Bynum, H., & Lance, E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. ***Human Performance***, *23*, 265–282.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). ***Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach***. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), ***Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*** (pp. 229–254). New York: Academic.

Bieling, J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. ***Personality and Individual Differences***, *35*, 163-178.

Chang, E., Watkins, A., & Banks, H. (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism relate to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in Black and White female college students. ***Journal of Counseling Psychology***, *51*, 93−102.

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

Çikrıkci, C., & Odacı, H. (2013). The relationship between problematic Internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. ***Children and Youth Services Review***, *35*(3), 505-508.

Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. ***Journal of Practical Assessment Research & Evaluation***, *10*(7), 1-9.

Coutinho, S. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. ***Educate***, *7*(1), 39-47.

Damian, E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2014). Perfectionism and achievement goal orientations in adolescent school students. ***Psychology in the Schools***, 51(9), 960-971.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2012). Motivational beliefs, values, and goals. ***Annual Review of Psychology***, *53* (1), 109-132.

Elliot, A., & Covington, V. (2001). Approach and avoidance motivation. ***Educational Psychology Review***, *13*, 73–92.

Elliot, A., & McGregor, A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *80*(3), 501-519.

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

Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *72*, 218-232.

Eppler, M. A., & Harju, B. A. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college student. ***Research in Higher Education***, *38*(5), 557-573.

Erdem-Keklik, D., & Keklik, I. (2013). Exploring the factor structure of the 2x2 achievement goal orientation scale with high school students. ***Procedia -Social and Behavioral Sciences***, *84*, 646-651.

Fadlelmula, F. K. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. ***Procedia -Social & Behavioral Sciences***, *2*, 859 – 863.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. ***American Psychologist***, *34*, 906–911.

Fletcher, K., Shim, S., & Wang, C. (2013) Perfectionistic concerns mediate the relationship between psychologically controlling parenting and achievement goal orientations. ***Personality and Individual Differences***, *52*(8), 876-881.

Frost, R., Heimberg, R., Holt, C., Mattia, I., & Neubauer, L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. ***Personality and Individual Differences***, *14*, 119–126.

Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. ***Cognitive Therapy and Research***, *14*, 449–468.

Gul, F., & Shehzad, S. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, *47*, 1864–1868.

Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. ***Personality and Individual Differences***, *49*, 885-890.

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

Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J., & Elliot, J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. ***Journal of Educational Psychology****, 94*, 562-575.

Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** *60*, 456–470.

Huang, J., Yang, J., Chiang, Y., Tzeng, S. (2012). Building an e-portfolio learning model: Goal orientation and metacognitive strategies. ***Knowledge Management & E-Learning: An International Journal,*** *4*(1), 16-36.

Joachim, S., & Childs, J. (2010). The Assessment of self-oriented and socially prescribed perfectionism: subscales make a difference. *Journal of Personality Assessment, 92*(6), 577-585.

Kadivar, P., Kavousian, J., Arabzadeh, M., & Nikdel, F. (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. ***Procedia Social & Behavioral Sciences****, 30*, 453 – 456.

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

Mesa, V. (2012). Achievement goal orientations of community college mathematics students and the misalignment of instructor perceptions. ***Community College Review***, *40*, 64- 74.

Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of Lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. ***Journal of Educational Psychology***, *89*(4), 710-718.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. ***Contemporary Educational Psychology****, 26, 61-75.*

Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. (2011). Role of academic self – efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. ***Learning and Individual Differences****, 21*, 736-741.

Oertig, D., Schüler, J., Schnelle, J., Brandstätter, V., Roskes, M., & Elliot, A. J. (2013). Avoidance goal pursuit depletes self-regulatory resources. ***Journal of Personality***, *81*, 365–375.

Parker, W. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. ***Journal of Secondary Gifted Education****, 11*, 173-182.

Parker, W., & Stumpf, H. (1995). An examination of the Multidimensional Perfectionism Scale with a sample of academically talented children. ***Journal of Psychoeducational Assessment****, 13*, 372-383.

Slade, P., & Owens, R. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. ***Behavior Modification****, 22*, 372–390.

Shabani, M., & Mohammadian, M. (2014). Relationship between goal orientation, critical thinking, meta-cognitive awareness and self-regulated learning of Iranian students. ***International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World****, 5*(1), 403-418.

Shih, S. (2013). Autonomy support versus psychological control, perfectionism, and Taiwanese adolescents' achievement goals. ***Journal of Educational Research****, 106*, 269–279.

Somuncuoglu, Y., & Yildirim, A. (2010). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. ***The Journal of Educational Research****, 92*, 267-277.

Stoeber, J. (2012). ***Perfectionism and performance***. In S. M. Murphy (Ed.), ***The Oxford handbook of sport and performance psychology*** (pp. 294–306). New York: Oxford University Press.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. ***Learning and Individual Differences***, *22*, 290- 303.

Turan, Z., & Demirel, O. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and achievement: a case from hacettepe university medical school. ***H. U. Journal of Education****, 38,* 279-291.

Turgut, M. (2013). Academic self – efficacy beliefs of undergraduate mathematics education students. ***ACTA DIDACTCA NAPOCENSIA***, *6*(1), 33-40.

Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. ***Personality and Individual Differences***, *49*, 181–186.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). ***Expectancy-value theory: Retrospective and prospective***. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement (***Advances in motivation and achievement***, Vol. 16, pp. 35-70).

Wu, C. (2012). The cross-cultural examination of 3×2 achievement goal model in Taiwan. ***Procedia Social & Behavioral Sciences***, *69*, 422- 427.

Yailagh, M., Birgani, S., Boostani, F., & Hajiyakhchali, A. (2013). The relationship of self-efficacy andachievement goals with metacognition in female high school students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *84*, 117 – 119.