



البناء العاملي للنموذج الرباعي للتوجهات الاهدفية

"مقياس كرسنوفر واس" لدى طلبة جامعة طيبة

The Factorial Structure of Achievement Goals Orientation A
(2x2) Model "Christopher Was Scale" For Students of
Taibah University

إعداد

سوسن عابد المغذوي

Sawsan Abed Al – Moghazawi

ماجستير قياس وتقويم – وزارة التعليم

د. شرف حامد الأحمدى

Dr. Sharaf Hamed Al – Ahmadi

أستاذ القياس والتقويم المشارك – جامعة طيبة

Doi: 10.21608/jasep.2024.353495

استلام البحث: ٢٢ / ٢ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٥ / ٣ / ٢٠٢٤

المغذوي، سوسن عابد و الأحمدى، شرف حامد (٢٠٢٤). البناء العاملي للنموذج الرباعي للتوجهات الاهدفية "مقياس كرسنوفر واس" لدى طلبة جامعة طيبة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٨) أبريل، ٢٤٩ – ٢٨٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

البناء العاملي للنموذج الرباعي للتوجهات الاهدفية "مقياس كرسنوفر واس" لدى طلبة جامعة طيبة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن عوامل مقياس كرسنوفر واس للتوجهات الاهدفية على طلبة جامعة طيبة والتحقق من خصائصه السيكومترية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة بمرحلة البكالوريوس بجامعة طيبة داخل المدينة المنورة للعام الجامعي ١٤٤٢ هـ والبالغ عددهم (٣٩٧٤٦) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم أولاً تطبيق المقياس والمكون من (٣٣) فقرة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة للتوصل إلى صلاحية المقياس لعينة الدراسة، ثم تطبيق المقياس على عينة الدراسة والبالغ عددها (٤٦٠) طالب وطالبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بفحص شروط التحليل العاملي، ثم تحديد المحكات لاستخراج العوامل، واختيار التدوير المناسب، وأخيراً الوصول للبناء العاملي البسيط للمقياس، وأظهرت النتائج عن وجود أربعة عوامل تفسر (٤٠.١٤ %) من التباين الكلي، وهي بُعد الاتقان، وبُعد تجنب الأداء، وبُعد إقدام الأداء، وبُعد تجنب العمل، كما أظهرت النتائج بتمتع المقياس بدلالات ثبات مناسبة باستخدام معامل ألفا والتجزئة النصفية، وأوصت الدراسة بتطبيق مقياس كرسنوفر واس على البيئة السعودية للكشف عن التوجهات الاهدفية لما يتمتع به من صدق وثبات مناسبين.

الكلمات المفتاحية : التحليل العاملي الاستكشافي- أهداف الانجاز - محكات تحديد العوامل.

Abstract:

This study is intended to define the factorial structure of *Christopher Was Scale* with regard to the achievement goals orientation on *Taibah University* students and to investigate its psychometric properties. It adopts the descriptive analytical approach and its sample comprises all undergraduates of *Taibah University, Al Madinah Al Munawwarah*, 1442 AH academic year, ranged (39,746) students. In order to achieve the objectives of the study, the scale comprising (33) paragraphs is applied to an exploratory sample of (100) students to verify the credibility of the scale for the total sample. In order to answer the study questions, the scale is applied to the study sample of (460)

students, using the exploratory factor analysis method. In the study, the analysis procedures are performed by respectively verifying the factor analysis conditions, determining the criteria to conclude the factors, choosing the appropriate rotation, and finally concluding the simple factor construction of the scale. The results show **four** factors which are effective in the explanatory differentiation at (40.14%). They are dimension mastery, dimension performance avoidant, dimension performance approach, and dimension work avoidant. Moreover, the results show that the scale has adequate reliability parameters using alpha and split-half coefficients. The study recommends *Christopher Was Scale* for the Saudi environment to define the target orientations due to its appropriate credibility and reliability.

Keyword - goal orientation- factorial structure- Exploratory Factor Analysis.

المقدمة

يعد مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي من المجالات التي تشهد تطوراً مستمراً، وذلك من خلال قياس القدرات العقلية والسمات الكامنة للطلبة كالاتجاهات والسمات الشخصية والنفسية، فشهدت دراسة الدافعية تطوراً ملحوظاً من الناحية النظرية والتطبيقية للإجابة عن مسببات حدوث واستمرار ونشاط السلوك الإنساني، وتعد الحاجة هي منشأ الدافعية، فأدرج موراي ٢٠ حاجة للطلبة الجامعيين، ومنها الحاجة للإنجاز (بيتري وجوفر، ٢٠١٣/٢٠١٦).

ويشير هداجات وآخرون (Hidajat et al., 2020)، إلى الأهمية التربوية للدافعية نحو الإنجاز كسلوك تربوي ونفسي، فهو يعد بمثابة السمة الشبه ثابتة، التي تظهر كسلوك استجابي لمثيرات خارجية أو داخلية، تسهم في توليد الرغبة المستمرة للإنجاز والتعلم، والمشاركة للوصول إلى أقصى مستويات من الإنجاز والإبداع والرغبة بالتفوق؛ ونظراً لتوالي البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الدافعية نحو الإنجاز انبثقت الكثير من المفاهيم النظرية منها، كالتوجهات الهدافية.

ويرى أنوس وآخرون (Annosi et al., 2020) أن التوجهات الهدافية Goal Orientation وهي أحد التصورات النظرية ذات الطابع المعرفي الاجتماعي

للدافعية، كما تعتبر من النظريات التي تهتم بشرح لما يحاول المتعلمون إنجازه، وأسباب أدائهم لسلوكيات التعلم المطلوبة منهم، كما أنها تستخدم باعتبارها عاملاً مفسِّراً لكيفية تعلم الطلاب المهارات الدراسية، نظراً لقابليتها للتطبيق والفهم وتحسين عمليتي التعلم والتعليم استناداً على تفسير الدافع للتعلم تفسيراً كيفياً يعتمد على نوع الدافع وليس كمية أو درجة وجوده.

ويشير كل من يوكاياما ومينا (Yokayama & Mina, 2018) إلى أن التوجهات الهدافية تعتبر الصورة الإجرائية لمجموعة المعتقدات والتمثيلات المعرفية المرتبطة بأهداف التعلم والتحصيل لدى المتعلم، وفق معايير أهداف سلوكيات التعلم والنجاح فيها؛ لذلك تعددت وتنوّعت التصورات النظرية لهذا المفهوم، فالنموذج الثنائي للتوجهات الهدافية ميّز بين نوعين من الأهداف هما: أهداف التركيز على أداء المهمة، وأهداف التركيز على قدرة الإتقان، بينما ميّز النموذج الثلاثي بين أهداف الإتقان وأهداف إقدام الأداء، وأهداف تجنب الأداء.

وأوضح موني وآخرون (Monni et al., 2020) ظهور التصور النظري للنموذج الرباعي (2x2) للتوجهات الهدافية، بتقسيم أهداف الإتقان بناءً على الإقدام والتجنب، إضافة إلى أهداف إقدام الأداء وتجنب الأداء، فالنموذج الرباعي هو تفاعل أهداف النموذج الثنائي للتوجهات الهدافية مع معيار الإقدام والتجنب، لينشكّل أربعة أبعاد للنظرية، وهي: أهداف إقدام الإتقان، ويسعى فيها الطالب إلى إتقانه وتحسنه لمهام التعلم، وأهداف تجنب الإتقان، ويسعى الطالب فيها إلى تجنب فشله أو عدم وصوله لمهام التعلم، وأهداف إقدام الأداء، ويسعى الطالب فيها إلى إظهار قدرته أمام الآخرين، والتركيز على أحكامهم، وأهداف تجنب الأداء، فيميل الطالب إلى تجنب ظهوره أقل من الآخرين.

وفي ضوء التنوع في النماذج المفسّرة للتوجهات الهدافية، دليل على اهتمام الدراسات والأبحاث بقياس التوجهات الهدافية عن طريق مقاييس مقننة وجيدة، وذلك للتنبؤ بها وملاحظة آثارها، ويتم قياس التوجهات الهدافية عن طريق مقاييس مقننة وجيدة (ريف، ٢٠١٥/٢٠١٩)، وللحكم على أي مقياس بأنه مقياس جيّد، يتم التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس، وذلك للتوصل لصدق وثبات مناسبين، وأشار كلٌّ من ليفجستون وريبولدز (٢٠١٢/٢٠١٣) إلى أن الثبات Reliability هو خلو المقياس من أخطاء القياس، واستقرار واتّساق درجات ليصبح أكثر دقة في تقدير قيمة ما، والصدق Validity هو دقة تفسير درجات المقياس، وتتعدد طرق دلالات الصدق حسب خصائص المقياس وهدفه.

وتجدر الإشارة إلى أنّ التحليل العاملي يستخدم باعتباره دليلاً على صدق التكوين الفرضي للمقاييس المنقولة لبيئات وثقافات مختلفة، فلا يقتصر ذلك على لغة

المقياس، بل على التطابق النفسي والبنائي للمقياس المطبق في بيئة مغايرة عن بيئته الأصلية؛ كون أن بعض فقرات المقياس قد يكون لها معنى مختلف من بيئة لبيئة، مما يدعو إلى كشف وفحص العوامل في بيئة الدراسة (كريش، ٢٠١٥)، وقد أكد عبدالسميع (٢٠٢٠) أهمية التحليل العاملي الاستكشافي في بناء أدوات القياس وتقنينها، فهو يكشف عن البنية العاملية ويبسط المقياس من خلال اختصار فقراته إلى عوامل مناسبة للبيئة الجديدة.

ومن زاوية أخرى، قد قيست التوجهات الاهدافية في بيئات مختلفة، إلا أن النموذج الرباعي يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث؛ لغموض بعض من مفاهيمه وتداخلها، إذ أشار كل من بيطري وجوفرن (٢٠١٣/٢٠١٦) إلى أن بُعد تجنب الإلتقان يحتاج إلى المزيد من الدعم الأمبريقي الواقعي، وقام كرستوفر واس (٢٠٠٦) Christopher Was ببناء مقياس للتوجهات الاهدافية في ضوء النموذج الرباعي، وطبق المقياس على طلبة الجامعة بتخصصي علم النفس والعلوم السياسية في البيئة الأمريكية، وصنّف التوجهات الاهدافية إلى أربعة أبعاد، وهي: توجهات أهداف الإلتقان، وتوجهات أهداف إقدام الأداء، وتوجهات أهداف تجنب الأداء، وتوجهات أهداف تجنب العمل، وتم التحقق من الخصائص السيكمترية له، فبلغ قيمة ألفا لدرجات ثبات أبعاد المقياس ما بين (٠.٨١-٠.٦٤)، والتحقق من دلالات الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، بمطابقة البيانات بالنموذج الرباعي.

وقد طُبّق مقياس كرستوفر واس في بيئات مختلفة؛ لفعاليته في قياس التوجهات الاهدافية لدى الطلبة الجامعيين، ففي ايران طُبّق كل من رشدي وجفمارد (٢٠١٢) Rashidi&Javanmard المقياس على طلبة جامعة شيراز، وتم التحقق من درجات ثبات أبعاد المقياس بواسطة معامل ألفا، إذ تراوحت القيم ما بين (٠.٨٥ - ٠.٦٨)، والتحقق من صدق المحكمين، وكما طبق المقياس على طلبة طب في الهند في دراسة باركر وآخرين (٢٠١٣) Barkur et al.، وتم التوصل إلى دلالات صدق المقياس بالتحليل العاملي الاستكشافي بوجود أربعة عوامل تفسّر ٤٠.٨% من التباين الكلي، إلا أن المقياس تعرّض لحذف الفقرات، مما أثر على ثباته، فبلغ ثبات درجات المقياس الكلي 0.63، وفي عام ٢٠١٨ قام محاسنة بترجمة المقياس للعربية وتطبيقه على البيئة الأردنية، وحساب دلالات الصدق العاملي الاستكشافي للكشف عن أربعة عوامل فسرت ٤١.٤% من التباين الكلي، وبلغ معامل ألفا لدرجات أبعاد المقياس بقيم تتراوح ما بين (٠.٨٣ - ٠.٦٤).

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة لاختلاف نتائج الدراسات التي قُنّنت المقياس في بيئات مختلفة عن بيئته الأصلية، بحذف بعض فقرات المقياس، وقد اتّفقت الدراسات على وجود أربعة عوامل للمقياس واستخدام التحليل العاملي التوكيدي

والاستكشافي، وتطبيقه على عينات من طلبة الجامعة، واختلفت هذه الدراسة في طبيعة بيئة التقنين، واتفقت مع دراسة كل من باركر وآخرين (٢٠١٣) Barkur et al.، ومحاسنة (٢٠١٨) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، للكشف عن عوامل المقياس في البيئة السعودية.

مشكلة الدراسة:

يعد مقياس كرسنوفر واس من المقاييس التي أثبتت فعاليتها في قياس التوجهات الهدافية لدى الطلبة الجامعيين، في إطار النموذج الرباعي، فأوصى كورن وآخرون (٢٠١٩) Korn et al إلى العودة للنموذج الرباعي لقياس التوجهات الهدافية؛ وذلك لتميزه بقدرة تنبؤية عالية على الاختبارات التحصيلية، والكشف عن الدوافع الداخلية، إلا أنه نظراً لتعدد مفاهيمه وتداخلها فإنه يحتاج إلى المزيد من الدراسة في بيئات ومجتمعات مختلفة، وكما يظهر من خلال مراجعة الباحثة للعديد من مقاييس التوجهات الهدافية في ضوء النموذج الرباعي في البيئة السعودية الحاجة إلى المزيد من مقاييس التوجهات الهدافية، فالملاحظ أن أغلب الدراسات والبحوث المحلية ركزت على استخدام النموذج الثلاثي للتوجهات الهدافية، على الرغم من مناسبة النموذج الرباعي لقياس التوجهات الهدافية عالمياً وعربياً؛ وذلك لمراعاته إلى حد كبير اختلاف المرحلة العمرية والمرحلة الدراسية، ومحلياً أُنْفَق كل من الوطبان (٢٠١٣)، والحربي (٢٠١٣) أن النموذج الرباعي للتوجهات الهدافية يعد من أنسب المقاييس لقياس التوجهات الهدافية، لانساقه الكبير مع خصائص مجتمعات طلاب مراحل التعليم المختلفة في المملكة العربية السعودية، ومن منطلق قلّة الدراسات التي تحقّقت من البنية العاملية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للنموذج الرباعي في البيئة السعودية كأسلوب إحصائي في الدراسات النفسية والتربوية، فقامت هذه الدراسة بدراسة البناء العاملي لمقياس كرسنوفر واس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحقق من افتراضات التحليل العاملي، والكشف عن أنسب طرق استخراج العوامل وطرائق التدوير وتحديد عدد العوامل، وذلك لإمداد الباحثين النفسيين والتربويين بهذه الأداة الجديدة في البيئة السعودية، وعليه، تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما البناء العاملي لمقياس كرسنوفر واس لدى عينة من طلبة جامعة طيبة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؟

- ما دلالات ثبات درجات مقياس كرسنوفر واس لدى عينة من طلبة جامعة طيبة ؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن البناء العاملي لمقياس كرسنوفر واس لدى عينة من طلبة جامعة طيبة الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي.

-التحقق من ثبات درجات مقياس كرستوفر واس لدى عينة من طلبة جامعة طيبة.
أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها النظرية من توفير مؤشرات للخصائص السيكمترية لمقياس كرستوفر واس للتوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة طيبة، حيث إن هناك نقصاً في مقاييس النموذج الرباعي للتوجهات الهدافية في البيئة السعودية، أما الأهمية التطبيقية للدراسة تكمن في تزويد الباحثين في علوم التربية وعلم النفس بأداة فعّالة ومقنّنة على البيئة السعودية، لقياس التوجهات الهدافية باستخدام النموذج الرباعي، للتعرف على التوجهات الهدافية لدى الطلبة الجامعيين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن البنية العاملية لمقياس التوجهات الهدافية لكرستوفر واس.
الحدود الزمانية : طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢ هـ.
الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة طيبة.
الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الكليات التابعة لجامعة طيبة داخل المدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة:

البناء العاملي Factorial Structure: مجموعة العوامل الكامنة والمرتبطة بالمتغيرات المقاسة والملاحظة التي تشبعت عليها، والتي يتم التوصل إليها إحصائياً من خلال التحليل العاملي (تغيرة، ٢٠١٢، ص٢٢). ويُعرف إجرائياً: عدد العوامل المختزلة والتي تشبعت عليها فقرات مقياس كرستوفر واس.

النموذج الرباعي للتوجهات الهدافية (2x2) Goals Orientation: **Model** المعتقدات التي يمتلكها الطالب حول الأهداف الأكاديمية، التي تدفعه أو تمنعه من تحقيقها وإنجازها، وتصنف فيه الأهداف إلى إتقان وأداء، ومعايير التقويم إلى إقدام وتجنب، لتنتج أربعة أبعاد وهي إقدام الإتيقان، تجنب الإتيقان، وإقدام الأداء، تجنب الأداء (إندرممان وإندرممان، ٢٠١٦/٢٠١٤، ص٣٢). ويُعرف إجرائياً: الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد النموذج في مقياس كرستوفر واس.

الإطار النظري:

التحليل العاملي Factor Analysis:

إن الفكرة الرئيسة في التحليل العاملي قائم على طرق إحصائية عددية، للتعرف على العوامل من خلال التباين المشترك لفقرات المقياس، ابتداءً من مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات المقياس المطبق، وذلك للكشف عن إسهامات التشبعات لكل فقرة من المقياس في العوامل، ثم إعطاء اسم لكل عامل حسب ما يتضمّنه فقرات

المقياس، ويُسمَّى المقياس بالمتجانس، إذا اشتركت فقرات المقياس بعامل واحد، ولا يعني ذلك أنه أحادي البُعد، بل قد يقيس عدداً من العوامل أو الأبعاد الفرعية، وفي حال كان المقياس أحاديّ البُعد ظاهرياً فمن المتوقع أن يكون متجانساً (كروكر والجينا ٢٠٠٨/٢٠١٧).

وأشار الراوي (٢٠١٧) إلى أن التحليل العاملي يفترض وجود التباين بين المتغيرات، فالتباين الكلي هو عبارة عن ثلاثة أشكال من التباين: الأول هو المشترك والبال على ارتباط المتغيرات بعوامل مشتركة، والشكل الثاني هو التباين الخاص والبال على الجزء الذي يرتبط مع المتغير نفسه، أما الشكل الثالث من التباين هو تباين الخطأ وهو الجزء الخاص بأخطاء القياس، وتباين الخاص والخطأ هي بواقي التباين التي لم تشترك مع بقية الفقرات ويعرف بالتباين الفريد.

وتذكر كلٌّ من أنستازي ويورينا (١٩٩٧/٢٠١٥) إلى أن بدايات التحليل العاملي ترجع للعام ١٩٠١ على يد بيرسون، وتطور في عام ١٩٠٤ بجهود سبيرمان، وكان لإسهامات كلٍّ من كيللي ١٩٣٥ وثيرستون ١٩٤٧ وبيرت ١٩٤١ الدور البارز في تطور طرق التحليل، إلا أن السبب الرئيسي في انتشار التحليل العاملي يرجع إلى توفر برامج الحاسوب التي سهّلت فهم الباحثين للنتائج بدون الدخول في التفاصيل الإحصائية والرياضية.

وعرّف علام (٢٠١١) التحليل العاملي بأنه أسلوب إحصائي متعدّد المتغيرات، يحدد أقل عدد من العوامل التي تسهم في تفسير التباين المشترك للتحقق من الصدق الفرضي للمقياس، كما عرّفه تيغره (٢٠١٢) بأنه الطرق الإحصائية متعدّدة المتغيرات يهدف إلى اختصار عدد المتغيرات أو البيانات، بتحليل البيانات أو مصفوفة معاملات الارتباط أو مصفوفة التباينات وحاصل ضربها، للكشف عن العلاقات بين المتغيرات الجديدة والكامنة، وتُسمى بالعوامل، وأيضاً عرّفه النجار (٢٠١٤) بأنه عملية رياضية تهدف إلى تحليل جميع الارتباطات المختلفة لمتغيرات الدراسة، للوصول إلى عوامل كامنة مشتركة تصف وتفسّر العلاقة البيئية بين المتغيرات المشاهدة.

ويعرّف التحليل العاملي في الظواهر النفسية كما أشار له الطريطري (٢٠١٤) بأنه إجراء إحصائي يجريه السيكومثري، للتحقق من صدق البناء الفرضي، بتحديد العامل الرئيس أو عدد من العوامل المكونة للظاهرة النفسية، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات الاختبار، ثم تحديد التشبعات، والجذر الكامن، ونتائج التدوير العامودي أو المائل، وصولاً للعوامل المشكلة للظاهرة النفسية، ومن التعاريف السابقة يتضح أن التحليل العاملي هو طريقة إحصائية تشمل مجموعة من الأساليب التي تحلّل

معاملات الارتباط بين فقرات المقياس المشاهدة، للكشف عن أصغر عدد ممكن من العوامل المشتركة والكامنة.

وتساعد دراسات التحليل العاملي على تحليل علمي ودقيق لتقدير كمي وإحصائي لصدق المقياس من خلال معاملات الارتباط، وذلك لعزل وتصنيف التشعبات المشتركة على العامل للصفة المقاسة (باهي والأزهري، ٢٠١٥)، بينما يشير النجار (٢٠١٤) إلى أهداف التحليل العاملي في أنه يختصر المتغيرات المقاسة إلى عوامل قليلة مفسرة للظاهرة الأصلية، وأنه يسعى للكشف عن السمات الكامنة والعلاقات السببية والتنبؤية بين المتغيرات التي يصعب معرفتها، وهو كذلك- يحول العلاقات المعقدة إلى صورة بسيطة خطية، ويكشف عن العلاقات المجهولة، وتمتد أهداف التحليل العاملي إلى إثبات أو رفض الفروض النظرية التي يصعب الكشف عنها بالطرق غير العاملية.

وأوضح الشوربجي وحسن (٢٠١٢) المفاهيم المتعلقة بالتحليل العاملي، ومنها التشعب Loading وهو معامل ارتباط بين المتغيرات والعوامل، وقيمة الشيوخ Communalities، وهي مجموع إسهامات المتغير في جميع العوامل المستخلصة، ويفيد في معرفة التباين المشترك الحقيقي للمتغيرات، والجذر الكامن Eigenvalue، وهو مجموع مربعات التشعبات لكل المتغيرات بالعامل، ويشير كل من ليفجستون ورينولدز (٢٠١٣/٢٠١٢) إلى أهمية التدوير Rotation للحصول على بناء عاملي بسيط قابل للتفسير، وذلك بزيادة أو تقليل التشعبات، فيؤدي التدوير المتعامد إلى عوامل مستقلة، أو عوامل مرتبطة بالتدوير المائل.

إضافة إلى ما سبق، أورد كل من كروكر والجينا (٢٠١٧/٢٠٠٨) تصنيفاً للتحليل العاملي حسب غرض الباحث، فهو استكشافي، للكشف عن العوامل المشتركة للفقرات وتصنيفها، أو توكيدي في حال وجود نظرية، وأراد الباحث اختبارها إحصائياً ومطابقتها مع نتائجه، وعرف هووت وكامير (٢٠١٦/٢٠١٤) التحليل العاملي الاستكشافي بأنه طريقة تختزل عدداً من المتغيرات المقاسة إلى عدد أقل من العوامل التي تفسر أكبر عدد من المتغيرات الأصلية، للتعرف على البنية الداخلية للمقياس، بتحديد الفقرات التي تقيس السمة نفسها، وأشار تغيرة (٢٠١٢) إلى خطوات التحليل العاملي الاستكشافي، فيتم أولاً التحقق من الافتراضات، ثم تحليل مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات، ثم استخراج العوامل، والتدوير، وأخيراً حساب التشعبات على كل عامل وتسمية العوامل.

ويشترط التحليل العاملي الاستكشافي عدداً من الافتراضات، كما أوضحها الشوربجي وحسن (٢٠١٢) ومنها اعتدالية البيانات، ومستوى قياس فئوي أو نسبي، ووجود علاقات خطية، بالإضافة إلى حجم العينة المناسب الذي هو موضع اختلاف

في الدراسات، فيحسب بنسبة الأفراد إلى الفقرات أو بتشعبات الفقرات على العوامل، وعمامةً يجب أن تكون عينة كبيرة نسبياً ومتجانسة، ويتم اختبار حجم العينة إحصائياً، بأن لا تقل القيم الناتجة عن (0.50) وذلك باختبار Kaiser- mayer -olkin (KMO) لقيم التباين المشترك لكل المتغيرات في مصفوفة الارتباط، واختبار Measures Of Sampling Adequacy (MSA) لقيم التباين المشترك لأزواج المتغيرات في قطر المصفوفة الصورية، وأشار الشافعي (٢٠١٤) إلى أنه يجب أن لا تكون مصفوفة الارتباط مصفوفة الوحدة، أي لا يكون قطرها يساوي الواحد وباقي الارتباطات صفرية، وذلك بدلالة الإحصائية لاختبار Bartlett's Test.

تصنّف طرق التحليل العاملي إلى طريقتين رئيسة، بناءً على تحليل التباين الكلي PCA وتحليل التباين المشترك CFA، وتعد طريقة المكونات الأساسية التي تستخدم التباين الكلي في التحليل، من أكثر الطرق دقة في النتائج وانتشاراً بين الباحثين، وتتميز بأن كل عامل يستخلص أقصى تباين ويقلل من التباين الفريد، مما يؤدي إلى تشعبات دقيقة (النجار، ٢٠١٥)، كما توجد عدة طرق تعتمد على التباين المشترك، ومنها طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة، لتقليل مجموع مربعات التباين بين مصفوفة الارتباط المشاهدة والمكونة والمتبقية، وطريقة المربعات الصغرى المعممة ويتم فيها ضرب معامل الارتباط مع معكوس قيمة التفرد، وطريقة المربعات الصغرى المرجحة وهي حالة خاصة من المعممة، وطريقة الاحتمال الأقصى فهي تفترض التوزيع الطبيعي للوصول إلى أقصى حد من العوامل المستخرجة، وطريقة المحاور الرئيسية فهي تفسر العوامل بوضع مربعات معاملات الارتباط بشكل قطري للتقليل من التباين الفريد، وطريقة ألفا للعوامل الأعلى ثباتاً (تغيرة، ٢٠١٢).

ولاستخراج العوامل الناتجة من التحليل هناك عدة محكات، ومنها محك كايزر وهو أن يكون الجذر الكامن للعامل أكبر من الواحد الصحيح، للحكم على العامل بأنه ذو دلالة (الشافعي، ٢٠١٤)، وكما أشار كلٌّ من ليفجستون ورينولدز (٢٠١٣/٢٠١٢) إلى اختبار الرسم البياني Scree Plot، برسم محورين متعامدين، فالمحور الأفقي يمثّل العوامل، والرأسي يمثّل الجذور الكامنة للعوامل، لينتج الخط البياني مكوناً من نقاط تبدأ من أكبر قيمة للجذر الكامن ثم يتناقص تدريجياً إلى نقطة منعطف تحدّد منها عدد العوامل، وبعدها يبدأ الخط بالاستواء، وكما أوضح تغيرة (٢٠١٢) محك المعنى النظري الذي يدل على دلالة العوامل في الإطار النظري للدراسة، ويعد محكاً حاسماً في حال اختلاف عدد العوامل الناتجة من المحكات الأخرى.

وللتوصل إلى بنية عاملية بسيطة لتفسير أفضل لقيم تشبعات الفقرات تتم عملية التدوير، للاقتصار على التشبعات الكبيرة على العوامل وتقليل التشبعات السالبة، فتتم بطريقتين: بالتعامد Othogonal في حال كانت عوامل غير مترابطة، أو المائلة Oblique في حال كانت العوامل مترابطة (كروكر والجينا ٢٠١٧/٢٠٠٨)، فأشار الشافعي (٢٠١٤) إلى محك جليفورد الذي يقتصر على قيمة مساوية أو تزيد عن ٠.٣٠ للدلالة عن تشبعات الفقرات على العوامل ثم تسمية العوامل بما يتناسب مع الصفة التي تشترك فيها الفقرات.

وبناءً على ما سبق، يتضح الدور المهم والبارز للتحليل العاملي الاستكشافي في تقنين أدوات القياس، وذلك باختزال وتصنيف المتغيرات المشاهدة والمعروفة عند الباحث إلى متغيرات كامنة ومجهولة، ليستخلص العوامل المكونة للمقياس، فهو يستكشف المتغيرات المتعددة مرة واحدة بدون أن يجزئها إلى فرضيات منفصلة لاختبارها، مع التحقق من فرضيات التحليل العاملي.

التوجهات الاهدافية Goal Orientation:

تعد الدافعية أحد موجّهات السلوك نحو الهدف، فهي حالة داخلية تبدأ وتنشط وتحافظ على السلوك (ليفي وشيرايف، ٢٠١٧/٢٠٢٠)، فتنشأ الدافعية من أسباب مباشرة وخبرات داخلية، كالحاجة والمعرفة والانفعال، وفيما تعمل الخبرات الخارجية والاجتماعية كسوابق لزيادتها أو خفضها (ريف، ٢٠١٥/٢٠١٩)، وتجيب لنا تفسيرات الدافعية عن لماذا يحدث سلوك في موقف ولا يحدث في موقف آخر، وتقاس الدافعية بشكل غير مباشر بدلالاتها بالتغيير في السلوك (بيتري وجوفرن، ٢٠١٣/٢٠١٦).

وربط علماء النفس التطوريون الدافعية بالعوامل البيولوجية والكفاح من أجل البقاء، وفُسّرت النظريات النفسية الدافعية بغريزة الحياة والموت، وفيما فسّرت النظريات السيكلوجية الدافعية بالحافز للوصول لحالة الاتزان، أما النظرية الإنسانية فركزت على تحقيق الذات لتفسير الدافعية وفق هرم ماسلو، ونظر علم النفس المعرفي إلى الدافعية للإرادة والوعي في العمليات المعرفية الداخلية للتحكم بالدوافع والسلوك (ليفي وشيرايف، ٢٠١٧/٢٠٢٠)، وحاول الاتجاه المعرفي الاجتماعي تفسير دافعية الإنجاز من العوامل الداخلية والخارجية، فالعوامل الداخلية هي القيم الذاتية والتوقع، بينما العوامل الخارجية هي الخبرة الاجتماعية للفرد، فدافعية الإنجاز (الإنجاز = التوقع x القيمة) (بيتري وجوفرن، ٢٠١٣/٢٠١٦)، وفي مرحلة لاحقة ومع تطور نظرية التوقع والقيمة، أُضيف بُعداً ثالثاً للنظرية وهو المناخ، فتتشأ الدافعية من توقعات المتعلم، يتمكنهم من إنجاز الأهداف ذات القيمة العالية في بيئة داعمة لحاجاتهم الشخصية (ويسمان وهنت، ٢٠١٤/٢٠٢٠).

افترض أتكسون أن الطلاب يميلون إلى الإنجاز نتيجة لقوة اعتقادهم عن أنفسهم من خبراتهم السابقة (التوقع)، وميلهم نحو الإنجاز (القيمة)، ويظهر عليهم إقدام أو تجنب للإنجاز، ويعتقد أن الإقدام والتجنب ناشئ عن أربعة متغيرات، وهي: دافع النجاح، دافع تجنب الفشل، توقع النجاح، قيمة حافز النجاح، فالطالب الذي يُقدم نحو الإنجاز هو من يمتلك دافع النجاح أكبر من تجنب الفشل، والطالب الذي يتجنب الإنجاز هو من يمتلك دوافع لتجنب الفشل أكبر من النجاح (بيتري و جوفرن، ٢٠١٣/٢٠١٦)، ومع تكرار النجاح يتشكل معتقد لدى الطالب بقدرته على النجاح في الوصول للأهداف، وهي ما تعرف بالفاعلية الذاتية، فالطالب ذو الفاعلية الذاتية العالية يتوجه نحو المهام بتحدٍ ومثابرة، ويستبعد الطرق غير المحققة للهدف ويتحكم في التوتر والقلق، وعلى النقيض من ذلك، يتجنب الطالب ذو الفاعلية الذاتية المنخفضة المهام التي تحتاج منه إلى تحدٍ ومثابرة، والاستمرار باستخدام الطرق غير المحققة للهدف مع قلق وتوتر عال (ويسمان و هنت، ٢٠١٤/٢٠٢٠).

ودرس نظريات دافعية الإنجاز معيار التميز بالإقدام أو التجنب، وكما اهتم الباحثون كذلك في أهداف الإنجاز التي تختلف عن مفهوم المعتاد للأهداف، فالأهداف هي نواتج السلوك المرغوب تحقيقه، أما أهداف الإنجاز هي الأسباب التي تدفع الفرد نحو تبني سلوك الإنجاز، فالتوجهات الهدفية هي البناء المتكامل والمنظم من العوامل المعرفية والانفعالية، لمعرفة مسببات حدوث السلوك وليس السلوك نفسه، إضافة إلى القدرة على تحديد السلوك المستقبلي نحو الإنجاز (ريف، ٢٠١٥/٢٠١٩)، وكما عرّف رشوان (٢٠٢٠) التوجهات الهدفية بأنها الأسباب والمقاصد التي تدفع الفرد للإقدام أو تجنب سلوك الإنجاز، وعرّف ويسمان و هنت (٢٠١٤/٢٠٢٠) التوجهات الهدفية الأكاديمية بأنها المعتقدات التي يمتلكها الطالب حول الأهداف الأكاديمية، التي تدفعه أو تمنعه من تحقيقها، باستخدام معايير تقويم للإقدام أو التجنب.

وقد أكد بيتري وجوفرن (٢٠١٣/٢٠١٦) أن دراسات التوجهات الهدفية تتم في بيئات تتطلب الإنجاز، وتبحث عن معايير للتمييز بين أفرادها، كأماكن العمل مثل المؤسسات والشركات، والبيئات الرياضية والبيئات التعليمية كالمدارس والجامعات، ويشير ريف (٢٠١٥/٢٠١٩) إلى أهمية دراسة التوجهات الهدفية في البيئات التعليمية من خلال معرفة الطلاب الذين يتبنون أهداف الأداء أو أهداف الإتقان، وتضمن استراتيجيات معينة أثناء التدريس تساعد الطلاب على تبني أهداف الإتقان أكثر من الأداء، كتقدير الجهد المبذول عند تعلم الأشياء الجديدة، وأن النجاح يحتاج إلى المثابرة والاستمرار، والنظر إلى الخطأ بأنه موقفٌ للتعلم ومرحبٌ به، وأهمية قياس الطالب وتقويمه بمدى تقدمه وتحسنه مع الابتعاد عن المعيارية أثناء التقويم.

وللتوجهات الهدافية عدة نماذج تطوّرت بتطور الأدب النظري، ووفقاً لما ذكره إندرمان وإندرمان (٢٠١٦/٢٠١٤) عن توجه عدد من العلماء في الثمانينات إلى النموذج الثنائي للتوجهات الهدافية، ودراسة سبب مشاركة الطلاب بالمهام، بامتلاكهم إما أهداف الإتقان، أو أهداف الأداء، فالطالب الذي يمتلك أهداف الإتقان هو من يحاول إتقان المهام بجهد، ويقارن نفسه بأدائه السابق، أما الطالب الذي يمتلك أهداف الأداء فهو من يظهر قدرته على الأداء، ويتجه ويقارن نفسه بالآخرين ويهتم بحكمهم. ويؤكد كلٌّ من ويسمان وهنت (٢٠١٤/٢٠٢٠) أن الطلاب الذين يتبنون أهداف الإتقان هم من يركزون حول الجهد المبذول والمثابرة والابتكار والإبداع، واختيارهم للمهام الصعبة ويتعلمون من أخطائهم، بينما الطلاب الذين يتبنون أهداف الأداء فهم يركزون حول الحصول على علامات مرتفعة، واكتساب المكانة، باستعراض قدرته والسعي إلى النجاح بأقل جهد، ويشكون بقدراتهم من أخطائهم، ويرى ريف (٢٠١٥/٢٠١٩) أن هناك علاقة بين نوعين من العقليات وتبني الأهداف، فالعقلية النامية التي تعتقد بقابليتها للتغير إلى الأفضل بسبب جهودهم، فعادة ما يتبنون أهداف الإتقان، وفي المقابل فالعقلية الثابتة التي تعتقد أن شخصياتهم وسماتهم ثابتة فعادة ما يتبنون أهداف الأداء.

وفي نهاية التسعينات قام الباحثون بتطوير النموذج الثنائي إلى ثلاثي، من خلال تقسيم أهداف الأدائية إلى إقدام وتجنب، فأشار ريف (٢٠١٥/٢٠١٩) إلى أن النموذج الثلاثي هو عبارة عن دمج لمفاهيم نظرية انتكسون وأهداف الإنجاز، ليظهر ثلاثة أنواع من الأهداف: الإتقان، إقدام الأداء، تجنب الأداء، ويؤثر كل من التوقعات والخوف من الفشل وحاجة الإنجاز كخبرات لتبني الأهداف، فمثلاً الطالب الذي يسعى إلى التوقعات العالية يتبنى أهداف الإتقان، أما الطالب الخائف من الفشل يتبنى أهداف تجنب الأداء ليتجنب الظهور بعدم الكفاءة، والطالب الذي يمتلك حاجة إنجاز عالية فيميل لأهداف إقدام الأداء، فهو يظهر كفاءته ويثبتها.

ويشير كلٌّ من إندرمان وإندرمان (٢٠١٦/٢٠١٤) إلى أن النموذج الرباعي (2x2) للتوجهات الهدافية يجمع بين أهداف الإنجاز ومعياري الإقدام أو التجنب، فأهداف إقدام الإتقان تعزّز من التعلم والفهم، وبالمقابل فإن أهداف تجنب الإتقان تركز على تجنب الفشل للمحافظة على التعلم والفهم، وتركز أهداف إقدام الأداء على الآخرين، من حيث الحصول على تقييم إيجابي والتفوق عليهم، بينما تركز أهداف تجنب الأداء على تجنب الظهور بعدم الكفاءة.

ويؤكد كلٌّ من بيتري وجوفرن (٢٠١٣/٢٠١٦) أن النموذج الرباعي للتوجهات الهدافية هو إطار تصاعدي هرمي يحتوي على دوافع عامة، وهو دافع إقدام النجاح وتجنب الفشل، تتفاعل مع نوعين من أهداف الإنجاز، ولهذا النموذج القدرة على

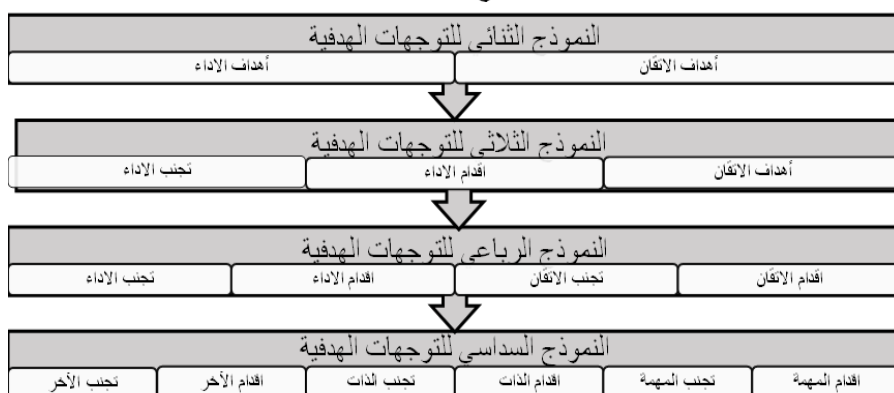
التنبؤ لإنجاز الطلاب، فبعد إقدام أداء يتنبأ إيجابياً، وبعد تجنب أداء يتنبأ سلبياً على أداء الامتحانات، أما بعد إقدام الإتيان فهو يتنبأ بالدافعية الداخلية، إلا أن بعد تجنب الإتيان يحتاج إلى مزيد من الدراسات للدعم الأمبريقي الواقعي.

وأدخل واس (٢٠٠٦) was بعد تجنب العمل عوضاً عن بعد تجنب الإتيان الذي يُعرف أيضاً بالعزلة الأكاديمية، وبعد الأكثر تأثراً عكسياً للإنجاز، والعزلة الأكاديمية هي تجنب الفشل بدون القيام بأي عمل شاق، ويستند البعد إلى مبدأ الجهد الأقل، ويتم فيه إنهاء التعلم والإتيان بتجنب الجهد والفهم، وتقضيل الجهد والفهم الأقل، ويرى ريف (٢٠١٩/٢٠١٥) أن القيام بعمل جديد يجعل من المهمات أصعب، مقارنة بتجنب العمل، فالطلبة الذين يتبنون أهداف تجنب العمل هم الذين يبذلون القليل من الجهد.

وأشار رشوان (٢٠٢٠) إلى أن النموذج السداسي ما هو إلا امتداد لأهداف النموذج الرباعي، ففصل النموذج السداسي هدف إقدام الإتيان إلى هدفين، وهما: إقدام المهمة وإقدام الذات، وقسم هدف تجنب الإتيان إلى هدفين، وهما: تجنب المهمة، وتجنب الذات، وإعادة تسمية كل من هدف إقدام الأداء وتجنب الأداء إلى إقدام الآخر وتجنب الآخر.

وبناءً على ما سبق، فالتوجهات الهدفية هي المعتقدات التي تتشكل لدى الطلاب وتدفعهم نحو تحقيق إتيانهم أو أدائهم إيجابياً أو سلبياً، وهي أحد السمات الكامنة التي تتشكل بفعل عوامل معرفية واجتماعية، واهتم بها الباحثون والعلماء، فلها عدة نماذج الثنائي، والثلاثي، والرباعي ثم السداسي ويوضح الشكل (١-١) تطور نماذج التوجهات الهدفية

شكل ١: نماذج التوجهات الهدفية



الشكل من إعداد الباحثة

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي درست التوجهات الهدافية في بيئات تتطلب الإنجاز باعتبارها معياراً للحكم على أفرادها، كبيئات التعلم والعمل والرياضة، وارتبطت دراسة التوجهات الهدافية في البيئات التعليمية على نواتج التعلم وأثاره وأساليبه، وكذلك على الخصائص النفسية والشخصية والانفعالية والاجتماعية للطلاب والطالبات، وسوف تُستعرض الدراسات السيكمترية التي بُنت أو قُننت مقاييس للتوجهات الهدافية في ضوء النموذج الرباعي، إضافة إلى الدراسات التي استخدمت مقاييس التوجهات الهدافية كأداة للدراسة. وفيما يلي استعراض للدراسات من الأقدم للأحدث:

هدفت دراسة ديمرو وآخرين (deemer et al., 2010) إلى تطوير مقياس أليوت الرباعي للتوجهات الهدافية ليتناسب مع طلبية الدراسات العليا في الإنجاز العلمي وإجراء البحوث، وتشكّل مجتمع الدراسة ١١٤٣ من طلبية الدراسات العليا بال تخصصات العلمية وعلم النفس في الجامعات الأمريكية والكندية، وبلغت كل من العينة الاستطلاعية وعينة الدراسة ١٣١ و ٣١٧ على التوالي، فصمّم الباحثون مقياساً مكوناً من ٣٦ فقرة على ٦ عوامل، وهي كالتالي: أهداف إقدام الإتيقان، وأهداف تجنب الإتيقان، وأهداف إقدام الأداء، وأهداف تجنب الأداء، وأهداف الإتيقان الإضافية للمعرفة البحثية، وأهداف الحكم الذاتي للفهم والقدرة البحثية، وتوصلت الدراسة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي إلى استخلاص ٥ عوامل تشبعت عليها ٢٥ فقرة، إذ فسرت ٧٢.٩٥ % من التباين الكلي، فتشبع على العامل الأول فقرات بُعدي إقدام الأداء وتجنب الأداء، والعامل الثاني فقرات بُعد إقدام الإتيقان، والعامل الثالث فقرات بُعد أهداف الحكم الذاتي، والعامل الرابع فقرات بُعد الإتيقان الإضافية، والعامل الخامس فقرات بُعد تجنب الإتيقان، بينما توصلت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى مطابقة البيانات للنموذج المكون من ٦ عوامل مقارنة بالنماذج ذات العوامل ٢-٣-٥، وأظهرت الدراسة دلالات للصدق التقاربي من خلال العلاقات مع المقاييس التالية: الدافع الأكاديمي واتخاذ القرار والخوف من الفشل ومقياس تثبيط السلوك، والصدق التمييزي لمقياس إعاقة الذات، وأشارت النتائج إلى دلالات ثبات مقبولة، إذ تراوحت قيم معامل ألفا لدرجات أبعاد المقياس من (٠.٨٣-٠.٩٤).

وأجرى كل من رشدي وجفتمارد (Rashidi&Javanmard ٢٠١٢) دراسة للكشف عن توجهات الهدافية التي يتبناها طلاب كلية اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في تبني التوجهات الهدافية، وتكونت عينة الدراسة من ١٨٢ طالباً وطالبة في تخصص أدب انجليزي في جامعة شيراز، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس

كرستوفر واس والمكون من ٣٣ فقرة، وتم التحقق من صدق المقياس بصدق المحكمين، وبلغت قيمة معامل ألفا للثبات لأبعاد المقياس كالتالي: الإتيقان ٠.٨٥، إقدام الأداء ٠.٧١، تجنب الأداء ٠.٧٤، تجنب العمل ٠.٦٨، وتوصلت الدراسة إلى تبني الطلاب والطالبات بالتوالي لأهداف الإتيقان، إقدام الأداء، تجنب العمل، تجنب الأداء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات.

وهدفت دراسة باركر وآخرين (٢٠١٣)، **Barkur et al.** للتعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية وأداء الطلاب المرتفع والمنخفض في الاختبارات، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٤ من طلاب الطب بالمستوى الثاني في جامعة مانينال بالهند، وقُسم الطلاب إلى أداء منخفض ومرتفع من نتائج الطلاب في الاختبارات، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس كرسنوفر واس، وعند التحقق من صدق المحكمين حذفت ٩ فقرات من المقياس لعدم مناسبتها لبيئة الدراسة، واستخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافي للدلالة على صدق التكوين الفرضي، لتفرز ٤ عوامل متشعبة عليها ١٩ فقرة من المقياس، بحيث فسر ٤٠.٨% من التباين الكلي، وبلغ نسبة التباين لأبعاد المقياس كالاتي: بُعد الإتيقان ١٦.٧%، وبُعد إقدام أداء ١٠.٨%، بُعد تجنب الأداء ٧.٧%، بُعد تجنب العمل ٥.٧%، وبلغ معامل ثبات ألفا لدرجات المقياس الكلي ٠.٦٣، وتوصلت الدراسة إلى أن بُعد تجنب العمل ينخفض لدى الطلاب ذوي الأداء العالي.

وتحققت دراسة عوفلا وآخرين (٢٠١٣)، **Awofala, et al.** من الخصائص السيكمترية لمقياس أليوت الرباعي في نيجيريا، وكما هدفت الدراسة إلى المقارنة بين طريقتي التدوير المتعامد والمائل لاستخراج العوامل، وطبق المقياس على عينة من ٦٨٠ طالباً وطالبة مؤهلين للعمل كمعلمين في تخصصي الرياضيات والعلوم، بجامعة ساوث ويست بنيجيريا، وللتوصل للنتائج استخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل المكونات، والتدوير المتعامد **Varimax** ثم التدوير المائل **oblimin**، وتوصلت الطريقتان إلى استخلاص أربعة عوامل، مع أفضلية التدوير المائل؛ لأن معاملات الارتباط موجبة، وفسرت العوامل الأربعة ٨٤.٠٧% من التباين الكلي، بحيث فسر العامل الأول ٢٤.٢٢%، العامل الثاني ٢١.٥٤%، العامل الثالث ٢٠.٦٥%، العامل الرابع ١٧.٦٦%، وتم التحقق من دلالات درجات ثبات المقياس الكلي باستخدام معامل ألفا ٠.٨٢ ومعامل الاستقرار ٠.٧٩ وهي قيم مقبولة.

وتحقق الوطبان (٢٠١٣) من الصدق البنائي لمقياسي أليوت في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي، للتعرف على البنية العاملية للتوجهات الهدفية، وأثر كل من النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي على البنية العاملية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات

جامعة القصيم بمدينة بريدة، وترجم الباحث مقياسي أليوت بالطريقة العكسية، وطبق المقياسان على عينة استطلاعية مكونة من ٢٣٦ بهدف التحقق من دلالات درجات ثبات أبعاد المقياس الرباعي والسادسي، وهي جميعها قيم مقبولة، وبلغت قيم معامل ألفا للمقياس الرباعي في الآتي: أهداف إقدام الأداء ٠.٧٨، أهداف تجنب الأداء ٠.٧٣، أهداف إقدام الإتقان ٠.٧٣، أهداف تجنب الإتقان ٠.٦٥، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق المقياسان على عينة مكونة من ٥٥٨ طالبة وطالبة، وذلك للتحقق من البنية العملية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وبينت نتائج الدراسة أفضلية النموذج الرباعي في تمثيل بنية توجهات الأهداف، وعدم تحقيق مؤشرات الجودة عند النموذج السادسي، مع عدم وجود فروق في مؤشرات الجودة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي و التخصص الدراسي.

وأجرى راضي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى بناء مقياس توجهات الهدافية في ضوء نموذج برتنش الرباعي لدى طلاب وطالبات بالمرحلة الإعدادية في البيئة العراقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ مجتمع الدراسة ٢٤٢٢ طالباً وطالبة، في حين تشكلت عينة الدراسة ٦٢٤ طالباً وطالبة، وتكون المقياس من ٣٢ فقرة، وعند التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس، أظهرت النتائج أدلة لصدق الاتساق الداخلي، بحساب معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة كل بُعد وجميعها دالة إحصائياً، وحساب معاملات الارتباط البينية وهي دالة ماعدا العلاقة بين بُعدي إقدام الإتقان وتجنب الأداء، في حين أظهرت مؤشرات ثبات درجات أبعاد المقياس قيماً مقبولة، فتراوحت القيم باستخدام كل من معامل ألفا (٠.٧٥-٠.٨٥)، سبيرمان- براون (٠.٧٣-٠.٨٤)، جتمان (٠.٧٣-٠.٨٤)، ومعامل الاستقرار (٠.٧٩-٠.٨٢). وهدفت دراسة كنج (٢٠١٥) king إلى تقنين مقياس أليوت الرباعي في البيئة الفلبينية، والكشف عن القدرة التنبؤية للمقياس على التحصيل والسلوك، وتكون مجتمع الدراسة من ٣ مدارس ثانوية في مانيلا، وتكونت عينة دراسة التقنين من ٥٨٨ طالباً وطالبة، ووزع الباحث المقياس بنسخته الإنجليزية على الطلاب والطالبات من معلميه، وتوصلت النتائج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي إلى ملائمة بيانات الدراسة مع النموذج الرباعي، وبلغت قيم معامل ألفا لأبعاد المقياس (٠.٧٢-٠.٨٧). ولتحقيق الدراسة التنبؤية استخدم الباحث في أول العام الدراسي مقياس أليوت الرباعي على عينة مكونة من ٨٤٨ طالباً وطالبة، وفي نهاية العام طبق مقياس السلوك على عينة الدراسة، وكما تم الحصول على نتائج التحصيل من إدارة المدرسة، ودلت نتائج الدراسة على تنبؤ أهداف تجنب الأداء إيجابياً مع السلوك، وتنبؤ أهداف إقدام أداء ضعيفاً مع التحصيل.

وأجرى كل من كورن و أليوت (Korn&Elliot 2016) دراسة هدفت إلى بناء مقياس، لبتناسب مع التوجهات الهدفية نحو التنمية والتظاهر لدى الأفراد، والتحقق من الخصائص السيكمترية له، والكشف عن قدرة المقياس على التنبؤ، وتشكل المقياس من وجهتي نظر حول الكفاءة (التنمية) development والتظاهر demonstration)xالتكافؤ (الإقدام والتجنب)، فالتنمية هي عملية تدعيم جوانب القوة ومعالجة الضعف بمعايير محددة، أما التظاهر هي قدرة على التفسير والتبسيط، وتكون المقياس من ٤ أبعاد، وهي: إقدام التنمية، تجنب التنمية، إقدام التظاهر، تجنب التظاهر، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّق المقياس على ٣ عينات، وشارك بالدراسة الأولى ٢٤٤ فرداً في الولايات المتحدة من خلال رابط ويب في الأمازون، وتوصلت الدراسة من خلال تحليل العاملي التوكيدي إلى ملائمة النموذج الرباعي لبيانات العينة، بمقارنته مع ٥ نماذج مقترحة للتوجهات الهدفية، وبلغت قيمة ألفا لثبات درجات المقياس الكلي ٠.٧٦، وهدفت الدراسة الثانية إلى قدرة المقياس على التنبؤ بالدوافع الداخلية، وشارك بها ٤٠٥ أفراد من الولايات المتحدة وكندا من خلال رابط ويب بالأمازون، وطلب من المشاركين التفكير في مواقف الإنجاز كالمدرسة أو وظيفة أو هواية ثم البدء في الإجابة، لقياس التوجهات الهدفية لديهم، إضافة إلى ذلك أجاب المشاركون عن مقياس التحفيز الداخلي، وأظهرت نتائج الدراسة قدرة المقياس على التنبؤ بالدوافع الداخلية، فتنبأ بعداً أهداف إقدام التنمية وتجنب التنمية إيجابياً، بينما أهداف تجنب التظاهر سلبياً، في حين هدفت الدراسة الثالثة إلى قدرة المقياس على التنبؤ بالأداء في الاختبارات، وشارك بالدراسة طلاب وطالبات علم النفس بجامعة نورث إيسترن، وبلغ عددهم ٣٣٦ طالباً وطالبة، وقد وُزِعَ المقياس عليهم قبل أداء الاختبار النهائي بمقرر علم النفس، وكشفت نتائج الدراسة الثالثة إلى تنبؤ بعداً أهداف إقدام التظاهر إيجابياً، وبعدها أهداف تجنب التظاهر سلبياً مع الأداء في الاختبارات.

وأجرى كل من ليردبورنكولرات وبونديج (Poondej & Lerdpornkulrat 2016) دراسة للتحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس أليوت الرباعي للتوجهات الهدفية في البيئة التايلاندية، والمكون من ١٥ فقرة، وطُبّق المقياس على عينة مكونة من ٥١٨ طالباً وطالبة في إحدى الجامعات بتايلاند، وكشفت النتائج عن مؤشرات مقبولة لحسن مطابقة البيانات للنموذج الرباعي، عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، في حين بلغت قيم معامل ألفا لثبات درجات كل من الأبعاد التالية: بُعد الإتيقان ٠.٦٦، بُعد تجنب الإتيقان ٠.٨٥، بُعد إقدام الأداء ٠.٨٤، وبُعد تجنب الإتيقان ٠.٧٦ وهي جميعها قيم مقبولة.

وبنى عبدالرحمن (٢٠١٨) مقياساً للتوجهات الهدافية في ضوء النموذج الرباعي من ٢٩ فقرة، بهدف الكشف عن العلاقات بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية بالانهماك في التعلم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ مجتمع الدراسة ٢٥٣٠٠ من طلاب وطالبات جامعة اليرموك بالأردن، وتشكلت عينة الدراسة من ٧٤٧ طالباً وطالبة، وقد تم التحقق من دلالات صدق البناء للمقياس، باتساق كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد المنتمية له، وكما كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي من خلال طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد باستخلاص أربعة عوامل كامنة فسرت ٤٠.٥% من التباين الكلي، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي مؤشرات مقبولة لمطابقة بيانات الدراسة مع النموذج الرباعي، وأظهر المقياس مؤشرات ثبات لدرجات أبعاد المقياس فتراوحت قيم معامل ألفا بين (٠.٧١-٠.٨٣) وكما تراوحت قيم معامل الاستقرار بين (٠.٦٩-٠.٨٢) وجميعها قيم مقبولة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سببية مباشرة لتوجهات إقدام الإتيقان، وإقدام الأداء، وتجنب الأداء مع الانهماك في التعليم.

وفيما ترجم محاسنة (٢٠١٨) مقياس كرستوفر واس للنموذج الرباعي بهدف التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس على البيئة الأردنية، والكشف عن أثر كل من النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي في تبني التوجهات الهدافية، ويتكون مقياس كرستوفر واس من ٣٣ فقرة تقيس ١٣ فقرة لأهداف الإتيقان و٨ فقرات لإقدام الأداء، و٧ فقرات لتجنب الأداء، ٥ فقرات لتجنب العمل، وطبق على عينة مكونة من ٨٠١ طالب وطالبة في الجامعة الهاشمية بالأردن، وبلغ مجتمع الدراسة ٢٦٥٣٠ طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية فقرات المقياس من خلال حساب معاملات التمييز وهي جميعها قيم مقبولة، واستخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل المكونات الأساسية والتدوير المتعامد، للتحقق من دلالات صدق المقياس لتكشف عن وجود أربعة عوامل تفسر ٤١.٦% من التباين الكلي، وبلغ نسبة التباين للعامل الأول ١٦%، والعامل الثاني ١٠.٦%، والعامل الثالث ٧.٥% والعامل الرابع ٧.٣%، وأظهرت درجات ثبات المقياس بمعامل ألفا قيماً تتراوح ما بين (٠.٨٣-٠.٦٤) وبمعامل الاستقرار قيماً تتراوح ما بين (٠.٨٦-٠.٧٠)، وكما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تبني أهداف الإتيقان وأهداف إقدام الأداء تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهداف تجنب العمل تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.

وأجرت حليم (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الطفو الأكاديمي والتوجهات الهدافية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتشكلت عينة الدراسة من ٣٦٥ طالباً

وطالبة، وللوصول للنتائج اعتمدت الدراسة على مقياسي الطفو الأكاديمي والتوجهات الهدفية، وكلاهما من إعداد الباحثة، فيكون مقياس الطفو الأكاديمي من أبعاد فاعلية الذات، والسيطرة غير المؤكدة، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب، أما مقياس التوجهات الهدفية الرباعي الذي توزعت فقراته كالتالي: بُعد إقدام الإتيقان ٩ فقرات، تجنب الإتيقان ١٠ فقرات، إقدام الأداء ٦ فقرات، تجنب الأداء ٥ فقرات، وللتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس المعد طُبّق على عينة استطلاعية مكونة من ١٢٨، واستخدمت الدراسة التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من دلالة صدق المقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن، بافتراض أن جميع العوامل الكامنة انتظمت في عامل واحد، ودلت النتائج إلى مطابقة النموذج الرباعي للبيانات، وكما تم التحقق من دلالة الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل درجة من درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد في حال حذف الفقرة، وهي جميعها قيم دالة إحصائية، في حين أظهر المقياس قيماً مقبولة بمعامل ألفا لدرجات كل بُعد من أبعاد المقياس فتراوحت القيم من (٠.٨٧-٠.٨٨)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الطفو الأكاديمي والتوجهات الهدفية، ووجود علاقة سالبة بين بُعد القلق وجميع أبعاد التوجهات الهدفية، إضافة إلى يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من التوجهات الهدفية.

قام أبو عوف (٢٠٢٠) بدراسة العلاقة بين التوجهات الهدفية وأساليب التعلم لدى طلاب وطالبات الدبلوم المهني التربوي لتخصصي التربية الخاصة والإدارة المدرسية في جامعة سوهاج بمصر، لعينة مكونة من ١٨٠ طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأعد الباحث مقياس التوجهات الهدفية بالنموذج الرباعي، وتشكل المقياس بصورته الأولية من ٥٤ فقرة، وتم التحقق من الصدق الظاهري، وصدق البناء باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسية والتدوير المتعامد، وكشفت عن وجود أربعة عوامل تفسر ٦١.١% من التباين الكلي، وتشبع ٤٦ فقرة من المقياس، وحذفت ٨ فقرات لعدم تشبعها، في حين بلغ ثبات درجات المقياس الكلي بمعامل ألفا ٠.٨٣. وهي قيمة مقبولة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين التوجهات الهدفية وأساليب التعلم.

- وبعد استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن المقاييس المستخدمة في دراسات التوجهات الهدفية أما أن تكون من إعداد الباحثين أو مقاييس مترجمة ومقننة، والملاحظ من الدراسات اختلاف وتنوع البيئات ومجتمعات، ومنها بيئات تهتم بالدراسات العليا والبحث العلمي كدراسة (deemer, et al., 2010)، وبيئات تهتم بالتنمية والتطوير في ظروف مختلفة بالعمل أو بالصفوف الدراسية كدراسة (Korn&Elliot, 2016)، وبيئات تعليمية مهنية كدراسة

(أبو عوف، ٢٠٢٠؛ Awofala et al., 2013)، وبيئات تعليمية في المرحلة الجامعية، كالدراسات التالية: (عبدالرحمن، ٢٠١٨؛ محاسنة، ٢٠١٨؛ الوطبان، ٢٠١٣؛ Rashidi&Javanmard, 2012؛ 2013، Barkur, et al؛ ٢٠١٦؛ king, 2015؛ ٢٠١٩؛ (حليم، Lerdpornkulrat&poondej)، واهتمت دراستي (حليم، ٢٠١٩؛ king, 2015)، بالمرحلة الثانوية، وكذلك دراسة التوجهات الاهدافية للمرحلة الإعدادية (راضي، 2015)، وقدم الباحثون العرب مقاييس من إعدادهم كدراسة (أبو عوف، ٢٠٢٠؛ راضي، ٢٠١٥؛ عبدالرحمن، ٢٠١٨)، وفيما ترجم وقنن الباحثون مقاييس كـمقياس أليوت الرباعي على مجتمعاتهم وبيئات مختلفة مثل (الوطبان، ٢٠١٣؛ king, 2015؛ korn&Elliot, 2016)، وكما ترجمت وقننت دراسات أخرى مقياس كرستوفر واس للتوجهات الاهدافية أمثال (محاسنة، ٢٠١٨؛ Barkur et al., 2013؛ Rashidi&Javanmard, 2012)، وكما تحققت الدراسات من صدق بناء المقياس ومطابقته باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، واهتمت دراسات بالكشف عن العوامل بالتحليل العاملي الاستكشافي (أبو عوف، ٢٠٢٠؛ عبدالرحمن، ٢٠١٨؛ محاسنة، ٢٠١٨؛ Barkur et al., 2013)، وتميزت هذه الدراسة باستخدامها مقياس كرستوفر واس الذي لم يقنن على البيئة السعودية (في حدود علم الباحثة)، والتحقق من صدق البناء العاملي بالتحليل العاملي الاستكشافي، واشتركت مع أغلب الدراسات بتطبيقه في بيئة تعليمية؛ لمناسبة فقرات المقياس للمرحلة الجامعية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات المقيدين بمرحلة البكالوريوس في الكليات العلمية والإنسانية التابعة لجامعة طيبة، داخل المدينة المنورة دون فروعها في العام الدراسي الجامعي حسب آخر الإحصائيات من البوابة الإلكترونية لجامعة طيبة (جامعة طيبة، ١٤٤٠)، والبالغ عددهم (٣٩٧٤٦) يبلغ نسبة الذكور منها ٤٠% والإناث ٦٠%، ونسبة الذكور المقيدين بكل من الكليات العلمية ٤٧%، والكليات الإنسانية ٥٣%، بينما نسبة الإناث المقيدات بالدراسة في الكليات العلمية ٣٤% وبالكليات الإنسانية ٦٦% وذلك بعد الرجوع إلى تقرير مركز الإحصاء والمعلومات بجامعة طيبة.

عينة الدراسة:

تم الحصول على عينة من طلبة جامعة طيبة عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي في مجموعات الطلاب والطالبات على الواتس آب والتليجرام، ولجأت الباحثة إلى هذه الطريقة بسبب الإجراءات الاحترازية لجائحة كورونا، وعينة

الدراسة هي عينة عشوائية، ولم يتم انتقاء أفراد العينة قصدياً، وعليه تكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) طالباً وطالبة في جامعة طيبة، وبلغ عدد الطالبات ٣٢٠، وعدد الطلاب ١٤٠، وتراوح أعمارهم بين ١٩-٢٣ وبمتوسط عمري 21، وانحراف معياري قدره 1.4، ويعتبر حجم العينة مناسب لدراسات التحليل العاملي، وذلك لموافقة نظرياً لتوصيات الدراسات التي تنصح بأن تكون نسبة المتغيرات إلى الأفراد (١٠:١) وفي هذه الدراسة يفوقها، وكما أن عدد أفراد العينة يزيد عن ٣٠٠، وهو عدد كافٍ بغض النظر عن عدد المتغيرات المتشعبة في العوامل، وهو كذلك يتوافق إحصائياً مع مؤشرات اختبار (KMO) و (MSA)، وهي جميعها قيم تزيد عن (0.50) مما يدل على ملائمة العينة للتحليل العاملي، وسيتم تفصيل هذه القيم في النتائج لاحقاً.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتلاءم مع دراسة التحليل العاملي بما يتناسب مع أهداف الدراسة، والمنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الذي يصف الواقع بدقة وبأسلوب كمي (القحطاني وآخرون، ٢٠١٣).

أداة الدراسة:

المقياس في صورته الأصلية والمعرّبة:

استخدمت هذه الدراسة مقياس كرستوفر واس (was, 2006) لقياس التوجهات الهدافية في ضوء النموذج الرباعي، وهو من المقاييس الحديثة، التي طُوّرت لقياس التوجهات الهدافية لدى طلبة الجامعة، والمكون من ٣٣ فقرة، تقيس الأبعاد التالية: أهداف الإتقان (١٣) فقرة، أهداف إقدام الأداء (٨) فقرة، أهداف تجنب الأداء (٧) فقرة، أهداف تجنب العمل (٥) فقرة، واستخدم المقياس تدريج ليكرت السداسي، بحيث تمثل درجة (٦) دائماً صحيحاً، وتمثل الدرجة (٥) غالباً صحيحاً، وتمثل الدرجة (٤) نوعاً ما صحيحاً، وتمثل الدرجة (٣) نوعاً ما غير صحيح، وتمثل الدرجة (٢) غالباً غير صحيح، وتمثل الدرجة (١) غير صحيح على الإطلاق، وتكون أعلى درجة التي يمكن الحصول عليها هي ١٩٨ وأدنى درجة هي ٣٣، وقام محاسنة ٢٠١٨ بترجمة المقياس ترجمة عكسية وتطبيقه على البيئة الأردنية، وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس الأصلي والمعرّب بالخصائص السيكومترية التالية:

صدق الاختبار الأصلي والمعرّب:

تحقق المقياس الأصلي الذي أعده واس (٢٠٠٦) was من مؤشرات صدق البناء، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لفحص وزن العامل لكل فقرة مع العامل المتوقع أن تنتمي له، فبلغ مؤشر متوسط الخطأ التقريبي ٠.٧٥، ودلالة مربع كاي للنموذج المتوقع، وكما قُدِّرَ الوزن النسبي لل فقرات المتوقعة للدلالة على صدق

المقياس، فجميع الفقرات بلغت أكبر من ٠.٣٠، ومن ثم دلت النتائج على مطابقة النموذج الرباعي للمقياس، بينما تحقق المقياس المعرب في دراسة محاسنة (٢٠١٨) من أدلة الصدق التمييزي، فبلغت مؤشرات تميز بُعد الإلتقان أعلى من ٠.٣٠، وبُعد الإقدام الأداء في الحد الأعلى ٠.٥٥، والحد الأدنى ٠.٤٥، وبُعد تجنب الأداء الحد الأعلى ٠.٥٥ والحد الأدنى ٠.٣٦، وبُعد تجنب العمل الحد الأعلى ٠.٧٥ والحد الأدنى ٠.٤٠، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بارتباط الفقرات ببُعدها وارتباطها بالمقياس، فوجدت أن جميع الفقرات مرتبطة ارتباطاً دالاً إحصائياً، وكما تحقق المقياس من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية والتدوير المتعامد varimax ليكشف المقياس عن أربعة عوامل يزيد الجذر الكامن عن الواحد الصحيح، ويفسر ٤١.٦٢% من التباين الكلي، وقد فسر العامل الأول ١٦% والعامل الثاني ١٠%، والعامل الثالث ٧.٥% والعامل الرابع ٧.٣% وفيما بلغت قيم الجذر الكامن العامل الأول ٥.٢٩، والعامل الثاني ٣.٥ والعامل الثالث ٢.٥، والعامل الرابع ٢.٤، وكما كشف قيم فقرات المقياس باستخدام معيار جليفور، فبُعد الإلتقان زاد تشعب فقراته على البُعد على ٠.٥٠ أما فقرات بُعد إقدام أداء فزادت عن ٠.٤١، وبُعد تجنب الأداء زاد عن ٠.٣٠، وبُعد تجنب العمل ٠.٤٩.

ثبات الاختبار الأصلي والمعرب :

بلغ قيم معامل ألفا لثبات درجات أبعاد المقياس الذي أعده واس (٢٠٠٦) was في التالي: الإلتقان ٠.٨١، إقدام الأداء ٠.٦٨، تجنب الأداء ٠.٦٤، تجنب العمل ٠.٧٥، وكما بلغت معاملات ألفا لثبات المقياس كرستوفر واس الذي ترجمه المحاسنة في التالي: الإلتقان ٠.٨٣، إقدام الأداء ٠.٦٨، تجنب الأداء ٠.٧٤، تجنب العمل ٠.٧١، وبلغ معامل ثبات إعادة لمقياس كرستوفر واس المترجم في التالي: الإلتقان ٠.٨٦، إقدام الأداء ٠.٧٠، تجنب الأداء ٠.٧٥، تجنب العمل ٠.٧٣.

الخصائص السيكومترية للمقياس على العينة الاستطلاعية في الدراسة الحالية:

للتحقق من صدق وثبات مقياس كرستوفر واس للتوجهات الاهدافية، طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة من جامعة طيبة، وقد جاءت النتائج في التالي:

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من صدق التكوين الفرضي بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل، وارتباط فقرات البُعد والدرجة الكلية للبُعد، ويتضح من الجدول (١) أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع المقياس ككل هي قيم دالة إحصائياً عند (٠.٠٥)، وتتراوح من (0.783-0.517)، وكما أن قيم

الارتباط بين الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي لها، فتراوحت معاملات ارتباط البُعد الإلتقان بين (٠.٧٤٣-٠.٥١٥)، وبُعد إقدام الأداء فتراوحت بين (٠.٦٢٦-٠.٣٥٥)، أما بُعد تجنب الأداء فتراوحت بين (٠.٦٤٤-٠.٣١٣)، وبُعد تجنب العمل تراوحت بين (٠.٧٣١-٠.٥٨٦) وهي جميعاً ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً، مما يدل على أن فقرات المقياس متسقة مع كل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يعد مؤشراً من مؤشرات صدق التكوين الفرضي للمقياس.

جدول (١) معاملات ارتباط الفقرة بالبُعد لمقياس كرسنوفر واس وارتباط البُعد بالمقياس ككل العينة الاستطلاعية ن=١٠٠

بُعد الإلتقان		بُعد إقدام الأداء		بُعد تجنب الأداء		بُعد تجنب العمل	
الفقرة	ارتباطها بالبُعد	الفقرة	ارتباطها بالبُعد	الفقرة	ارتباطها بالبُعد	الفقرة	ارتباطها بالبُعد
١	.651**	14	.626**	٢٢	.598**	٢٩	.586**
٢	.660**	١٥	.442**	23	.541**	٣٠	.662**
٣	.644**	١٦	.442**	٢٤	.631**	31	.627**
٤	.561**	١٧	.686**	٢٥	.412**	32	.731**
٥	.710**	١٨	.629**	٢٦	.704**	33	.610**
٦	.653**	١٩	.518**	٢٧	.313**		
٧	.619**	20	.355**	٢٨	.646**		
٨	.616**	21	.529**				
٩	.515**						
١٠	.743**						
١١	.582**						
١٢	.609**						
١٣	.720**						
ارتباط البُعد مع المقياس ككل	.663**	ارتباط البُعد مع المقياس ككل	.783**	ارتباط البُعد مع المقياس ككل	.646**	ارتباط البُعد مع المقياس ككل	.517**

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات درجات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات درجات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل. تم حساب معاملات الثبات لدرجات كل بُعد من أبعاد المقياس كما في جدول (٢).

جدول (٢)- معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لدرجات أبعاد ودرجات المقياس الكلي العينة الاستطلاعية ن=١٠٠

البُعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الإتقان	١٣	٠.٨٧٥
إقدام الأداء	٨	٠.٦٤٢
تجنب الأداء	٧	٠.٦٢٣
تجنب العمل	٥	٠.٦٤٨
المقياس ككل	33	6٠.٨٢

ويتبين من خلال جدول (٢) أن معاملات ثبات درجات الأبعاد تتراوح بين (٠.٦٢٣-٠.٨٧٥) وهي معاملات ثبات جيدة، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ لدرجات المقياس ككل يبلغ (٠.٨٢) وهو معامل ثبات مناسب، وتدل على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات جيدة من خلال الأبعاد التي يتكون منها المقياس. وتشير دلالات الصدق والثبات بأن مقياس كرسنوفر واس يتمتع بمؤشرات جيدة ومقبولة، مما يدعو إلى الثقة بنتائج المقياس وإمكانية تطبيقه على عينة الدراسة. إجراءات الدراسة :

- ١- الحصول على مقياس كرسنوفر واس الصورة المعربة والمقنن على البيئة الأردنية من المترجم عن طريق البريد الإلكتروني.
- ٢- تم التأكد من الفقرات وتعديلها بما يتلاءم مع البيئة السعودية مثل : مساق إلى مقرر، امتحان إلى اختبار، واجب إلى تكليف، علاماتي إلى درجاتي.
- ٣- إعادة ترقيم فقرات المقياس تجنباً لنمطية الاستجابة لدى العينة.
- ٤- فرغ المقياس إلكترونياً باستخدام نماذج Google، ويتميز المقياس الإلكتروني بسرعة الوصول وسهولة استخدام العينة لها، وبالنسبة للباحثين فهو قليل التكلفة المادية، وسريع التحليل بتصدير البيانات لبرامج إحصائية، وإمكانية الانتقاء من العينة بما يناسب موضوع البحث (النوح، ٢٠٢٠).
- ٥- الاستجابة على فقرات المقياس من خلال تدريج ليكرت الثلاثي، بحيث تمثل درجة (٣) دائماً، وتمثل الدرجة (٢) أحياناً، وتمثل الدرجة (١) نادراً، وتكون أعلى درجة التي يمكن الحصول عليها هي ٩٩ وأدنى درجة هي ٣٣ وبمتوسط ٦٦.
- ٦- وُزِعَ المقياس إلكترونياً من خلال مواقع التواصل الاجتماعية الخاصة بطلبة جامعة طيبة كمجموعات الواتس أب والتلجرام في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٢هـ؛ نظراً للإجراءات الاحترازية المتخذة لتداعيات جائحة كورونا

- COVID-19، مع التأكيد على حرية المشاركة، وأن نتائج المقياس تُستخدم لغرض البحث العلمي.
- ٧- طُبِّقَ على عينة عشوائية تتكون من ١٠٠ طالب وطالبة من جامعة طيبة، بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية الثبات ودلالات الصدق للتوصل إلى المقياس بصورته النهائية.
- ٨- تطبيق المقياس بصورته النهائية على العينة الأساسية.
- ٩- تصدير البيانات لبرنامج SPSS لاستخراج النتائج.
- الأساليب الإحصائية:** للحصول على تحليل البيانات تم استخدام برنامج SPSS وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال: التكرارات والنسب المئوية لتحديد العينة، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، والتحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن العوامل الكامنة والحصول على مؤشرات صدق التكوين الفرضي، ومعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمعرفة ثبات درجات المقياس.

نتائج الدراسة :

إجابة السؤال الأول ومناقشته : ما البناء العاملي لمقياس كرسنوفر واس لدى عينة من طلبة جامعة طيبة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم التحليل العاملي الاستكشافي في برنامج SPSS على عينة مكونة من ٤٦٠، وتضمنت عملية إجراء التحليل العاملي الاستكشافي الخطوات التالية:

- أ- فحص توفر شروط استخدام التحليل العاملي:
- وتم التحقق من اشتراطات التحليل العاملي الاستكشافي وذلك من خلال:
- التوزيع الاعتدالي للبيانات، وقد تم حساب المتوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال، وهي قيم متقاربة، ويتضح من جدول (٣) إلى أن توزيع الدرجات قريب من الاعتدالية.

جدول (٣) الإحصاء الوصفي للمقياس ككل عينة الدراسة ن=٤٦٠

الانحراف المعياري	المنوال	الوسيط	المتوسط
٨.٥	74	73	74.09

-كما يتضح من جدول (٤) قيمة معامل (KMO) 0.82، وهي قيمة ذات مستوى متميز، وهي أكبر من الحد الأدنى للمستوى المقبول وهو ٠.٥٠ (تغيرة، ٢٠١٢، ص٣١)، وفي حين قدرت معاملات (MSA) بقيم تتراوح من (٠.٦٣-٠.٨٩)، وذلك عند فحص قطر المصفوفة الصورية، إذ استوفت جميع

فقرات المقياس الحد الأدنى وهو ٠.٥٠ (تغير، ٢٠١٢، ص ٣٢)، مما يعني أن عينة الدراسة مناسبة للتحليل العاملي.

- اختبار بارتلليت في جدول (٤)، وذلك للتأكد من أن مصفوفة الارتباط ليست مصفوفة الوحدة، وهو يساوي (٤٠٢٠.٤١٠) وبدرجة حرية ٥٢٨ ومستوى دلالة يساوي ٠.٠٠ وهي قيمة أقل من ٠.٠٥، مما يعني وجود دلالة إحصائية والتي تدل على وجود ارتباط بين فقرات المقياس (الشافعي، ٢٠١٤، ص ٧٦٦)، ويتضح مما سبق، مناسبة التحليل العاملي لتحليل بيانات الدراسة.

جدول (٤) مؤشرات اختبارات MSA -Bartlett' Test -KMO

قيم مؤشر KMO Kaiser-Meyer-Olkin	اختبار بارتلليت Bartlett' Test	درجة الحرية	Sig.	معاملات MSA
٠.٨٢١	4020,410	528	٠.٠٠	(٠.٨٩) (٠.٦٣)

ب- طرق تحديد العوامل :

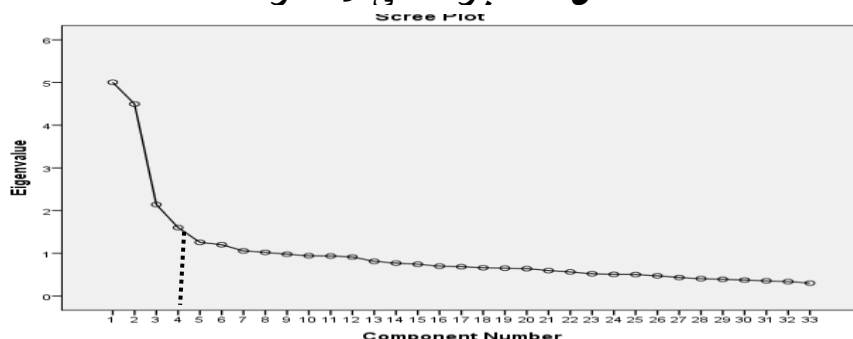
ولتحديد العوامل سستخدم الدراسة طريقة المكونات الرئيسية، وعند استخدام محك الجذر الكامن لكايزر، أظهرت النتائج وجود ثمانية عوامل، جذرها الكامن يزيد عن (١) كما هو موضح في جدول (٥)، وتراوحت قيم الجذر الكامن من (١-٥) وعند ملاحظة الجذور الكامنة للعوامل ٨،٧،٦،٥ نجد أنها متقاربة بعضها من بعض وقريبة من الواحد الصحيح، مما قد نستنتج مبدئياً وجود أربعة عوامل .

جدول (٥) الجذور الكامنة ونسبة التباين على العامل والنسبة التراكمية للعوامل عينة الدراسة ن=٦٠٤

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمي
1	5.006	15.170	15.170
2	4.495	13.622	28.792
3	2.143	6.493	35.285
4	1.602	4.856	40.141
5	1.257	3.810	43.951
6	1.202	3.641	47.592
7	1.057	3.203	50.795
8	1.023	3.100	53.895

ولذلك تم اللجوء إلى اختبار منحنى أقصى انحدار scree plot وهو الأكثر دقة؛ بهدف تحديد انكسار بين العوامل المهمة والأقل أهمية (أبو علام، ٢٠٠٩، ص ٣٩٩)، وتعتبر النقطة ذات الإحداثي (١،٤) هي نقطة تحديد العوامل، والتي يبدأ بعدها المنحنى في التباطؤ، وبذلك تم تحديد أربعة عوامل لمقياس كرسنوفر واس كما في شكل (٢)، وكما أن العوامل المحددة من محك اختبار منحنى الانحدار تتفق مع محك المعنى والتصور النظري للمقياس، وهو محك حاسم في حال اختلاف المحكات (تغيرة، ٢٠١٢، ٦١).

شكل ٢ اختبار منحنى الانحدار



ج- استخراج العوامل والتدوير
وللوصول إلى تشعب فقرات المقياس على العوامل أعيد التحليل بتحديد عدد العوامل بأربعة عوامل، بطريقة المكونات الرئيسية وتدوير متعامد EQUAMAX، وقد أُستخدِم طريقة التدوير المتعامد بسبب انخفاض الارتباط بين العوامل (ليفجستون، رينولدز، ٢٠١٣/٢٠١٢، ص ٢٤٢)، ويوضِّح جدول (٦) معامل الارتباط بين العوامل وهي قيم منخفضة.

جدول (٦) مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل المستخرجة

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
العامل الأول	١			
العامل الثاني	٠.٠٥٢	١		
العامل الثالث	٠.٥٨-	٠.٠٤٨	١	
العامل الرابع	٠.٢٤٦-	٠.٠١٩	٠.١٥٥	١

وقد تشبعت الفقرات على العوامل الأربعة، التي فسرت (٤٠.١٤%) من التباين، ففسر العامل الأول ١٣% وجذر كامن ٤.٣، بينما فسر العامل الثاني ١١.٣٨%، وجذر كامن ٣.٧٥، والعامل الثالث فسر ٨% من التباين وجذر

كامن ٢.٦، والعامل الرابع فسر ٧.٦% من التباين وبجذر كامن ٢.٥ كما في جدول (٧).

جدول (٧) بطريقة المكونات وتدوير EQUAMAX قبل وبعد التدوير

العوامل قبل التدوير			العوامل بعد التدوير			العوامل
التباين الكلي	التباين	الجذر الكامن	التباين الكلي	التباين	الجذر الكامن	
13.089	13.089	4.319	15.170	15.170	5.006	١
24.473	11.383	3.756	28.792	13.622	4.495	٢
32.539	8.066	2.662	35.285	6.493	2.143	٣
40.141	7.602	2.509	40.141	4.856	1.602	٤

د- تسمية العوامل والبنية العاملية :

في هذه الدراسة تم اختيار الفقرات بمحك جليفوردي بحيث تساوي أو تزيد التشبعات عن ٠.٣٠، واختيار الفقرات الأكثر تشبعاً على العامل، وسيتم تسمية العامل لأكثر الفقرات تشبعاً عليه، ويبيّن جدول (٨) و (٩) تشبع جميع فقرات المقياس على العوامل الأربعة لمقياس كرستوفر واس.

جدول (٨) تشبعات فقرات مقياس كرستوفر واس على العوامل الناتجة

الفقرة	العامل الأول	الفقرة	العامل الثاني	الفقرة	العامل الثالث	الفقرة	العامل الرابع
١	.529	١٨	.491	١٤	.454	٢٦	.595
٢	.634	١٩	.556	١٥	.515	٢٧	.414
٣	.485	٢١	.619	١٦	.509	٣١	.519
٤	.486	٢٢	.523	١٧	.631	٣٢	.511
٥	.667	٢٣	.630	٢٠	.315	٣٣	.644
٦	.513	٢٤	.528	٢٥	.362		
٧	.585	٢٨	.559				
٨	.342	٢٩	.539				
٩	.510	٣٠	.442				
١٠	.608						
١١	.429						
١٢	.482						
١٣	.646						

جدول (٩) تشبعات فقرات مقياس كرسنوفر واس على العوامل الناتجة

م	فقرات المقياس				تشبعات الفقرات على العوامل			
					1	2	3	4
١	أتحدى نفسي بوضع أهداف خاصة بتأدية اختباراتي ؛ استناداً على نتائجي في اختبارات سابقة.				529.			
٢	أنا أهتم بتحسين أدائي من أسبوع لأسبوع آخر ، أكثر من اهتمامي بأن أكون أفضل من زملائي في نفس المقرر.				634.			
٣	حتى عندما أحصل على درجات جيدة في هذا المقرر ، أنا أوصل العمل بجد لتحسين فهمي للمادة.				485.		305.	
٤	أنا أفضل المادة التي تُثير فضولي ، حتى لو كان من الصعب تعلمها.				486.	460.		
٥	أشعر بأن الجهد الذي أبذله ويُودي إلى التحسن في أدائي ، يزيد من قدراتي.				667.			
٦	هدفي في هذا الفصل أن أعمل ما بوسعي ، حتى لو كان زملائي يعملون أفضل مني.				513.			430.
٧	أحاول تحسين درجاتي في التكاليفات والامتحانات على مدى الفصل الدراسي.				585.			
٨	أشعر أن الطالب يمكنه أن يزيد من قدراته العقلية من خلال بذله للجهد المتواصل.				342.			
٩	سأحاول بذل قصارى جهدي في كل اختبار حتى لو كنت أعرف أنه يمكنني الحصول على درجة جيدة ببذل القليل من الجهد فقط.				510.			
١٠	يدفعني مستوى أدائي في الاختبارات الدورية لأعمل بشكل أفضل في المرات القادمة.				608.			
١١	يشكل فهمي لمحتويات المقررات التي أدرسها أهمية أكبر من مجرد الحصول على درجة مرتفعة فيها.				429.	413.		-303.
١٢	أفضل المادة التي تتحدى قدراتي.				482.	462.		-375.
١٣	أنا أهتم بأن أبذل قصارى جهدي ، أكثر من أن أكون أفضل من زملائي.				646.			
١٤	حتى وإن لم يحاول الطالب بذل جهده في المقرر فإنه لا بد أن يكون شخصاً ذكياً.					454.		
١٥	من المهم بالنسبة لي أن أعمل بشكل جيد مقارنة بزملائي.				373.		515.	
١٦	أعتقد أن الذكاء شيء يُولد مع الفرد.						509.	
١٧	أريد أن أحقق درجات عالية في هذا المقرر ، ليقدرني زملائي وعائلي ، وأساتذتي ويعرفون قدراتي.						631.	
١٨	عندما تُعلن نتائج الاختبارات ، أريد أن أقارن درجاتي					491.	461.	

			بدرجات زملائي فوراً في هذا المقرر.	
١٩		556	حتى وإن بذل الطالب جهداً كبيراً في المقرر فإنه لا بد أن يكون طالباً فاشلاً.	
٢٠		315	هدفي الوحيد في هذا المقرر أن أحصل على أفضل درجة.	
٢١		619	اهتمامي بأن أكون أحسن من الطلاب الآخرين في هذا المقرر، أكثر من اهتمامي بأن أبذل قصارى جهدي	
٢٢		523	أخشى أن طلبت المساعدة من المدرس أن يعتقد أنني لست ذكياً.	
٢٣		630	عندما يحصل زملائي على نفس درجاتي في هذا المقرر، فغالباً ما أكذب وأقول بأنني درست أفضل مما هو في الحقيقة.	
٢٤		528	عندما تظهر نتائج الاختبارات، لا أربح أن يعرف زملائي كيف كانت نتائجي.	
٢٥		362	غالباً أشعر بالقلق من أن يكون أدائي ضعيفاً في هذا المقرر.	
٢٦		316	قلقي بشأن حصولي على درجة منخفضة أكثر من قلقي حول فهم المادة.	
٢٧		414	أحبّ الفصول الدراسية بصورة أفضل عندما لا يكون فيها الكثير من المواد المطلوب مني دراستها.	
٢٨		559	أشعر أن الطالب الذي يبذل الكثير من الجهد الدراسي ضعيف في قدرته على التعلم.	
٢٩		539	أريد أن أعمل أقل ما يجب عمله في هذا المقرر.	
٣٠		442	سأترأخى عن بذل الجهود، إذا كنت أعرف أن بإمكانني الحصول على تقدير (+) في هذا المقرر دون بذل الكثير من الجهد.	
٣١		352	الحصول على درجة مرتفعة في هذا المقرر أكثر أهمية بالنسبة لي من فهم المادة.	
٣٢		321	أريد أن أعمل بقدر المطلوب مني فقط لكي أجتاز هذا المقرر.	
٣٣		644	هدفي الأساسي في هذا المقرر أن أتفادى الحصول على درجة منخفضة.	

فالعامل الأول تشبعت عليه جميع فقرات بُعد الإلتقان ، وهي من (١ إلى ١٣) وتراوحت التشبعتات من (٠.٦٦-٠.٣٤) ، والعامل الثاني تراوحت التشبعتات عليه من (٠.٦١-٠.٤٤) ، إذ تشبعت عليه ٩ فقرات منها ٤ فقرات من بُعد تجنب الأداء و ٣ فقرات من بُعد إقدام الأداء وفقرتان من بُعد تجنب العمل، وعند الرجوع إلى الفقرة ١٨ (عندما تعلن نتائج الاختبارات، أريد أن أقرن درجتي بدرجات زملائي فوراً في

هذا المقرر)، فالفقرة تشبعت على عاملين تجنب الأداء ٠.٤٩١، إقدام الأداء ٠.٤٦١. فهي تصف مقارنة الطالب بزملائه بأن يؤدي أفضل منهم بالإقدام أو تجنب الأداء الضعيف (ريف، ٢٠١٥/٢٠١٩) ومعيار التجنب كان أكبر من الإقدام في عينة الدراسة، أما الفقرة ١٩ وهي (حتى وأن بذل الطالب جهداً كبيراً فإنه لا بد أن يكون طالباً فاشلاً) وتشبعت على بُعد تجنب الأداء ٠.٥٥٦. ولم تنتشعب على عاملها وهو إقدام الأداء؛ ويرجع ذلك إلى ما أكدته ريف في أنه كلما كان الطالب أكثر خوفاً من الفشل يزداد احتمالية تبنيه لأهداف تجنب الأداء، والفقرة ٢١ وهي (اهتمامي بأن أكون أحسن من الطلاب الآخرين في هذا المقرر أكثر من اهتمامي بأن أبذل قصاري جهدي) وتشبعت على عامل تجنب الإقدام ٠.٦١٩. بينما تشبعت على عاملها بقيمة أقل (٠.٣٥٩، فهي تفضل المقارنة للظهور بالكفاءة على الجهد المبذول وإقدامهم على الأداء، إلا أن الفقرة تشبعت على تجنب الإقدام التي تمثل النمط السلبي للدافعية (إندرمان وإندرمان، ٢٠١٦/٢٠١٤)، أما الفقرة ٢٩ (أريد أن أعمل أقل مما يجب في هذا المقرر) والفقرة ٣٠ (سأترأخى عن بذل الجهود، إذا كنت أعرف أن بإمكانني الحصول على تقدير (أ+) في هذا المقرر دون بذل كثير من الجهد)، وكلتا الفقرتين تنتمي إلى بُعد تجنب العمل، إلا أنها تشبعت على بُعد تجنب الأداء بقيم ٠.٥٣٩ و ٠.٤٤٢. على التوالي؛ ويرجع ذلك إلى ما أشار إليه كل من إندرمان وإندرمان، بأن الطلاب يميلون لتبني أهداف الأداء عوضاً عن أهداف الإتقان والتعلم عندما يدركون أن التقويم في المقررات الدراسية يركز على الدرجات.

والعامل الثالث تراوحت التشعبات عليه من (٠.٥١-٠.٣١) وتشبعت عليه ٦ فقرات ومنها ٥ فقرات من بُعد إقدام الأداء وفقرة من تجنب الأداء، وعند الرجوع للفقرة ٢٥ (غالباً أشعر بالقلق من أن يكون أدائي ضعيفاً في هذا المقرر) التي تنتمي لبُعد تجنب الأداء، إلا أنها تشبعت على عامل إقدام الأداء، لوجود علاقة بين القلق والدافعية، فوجود قدر معين من القلق لدى الطلبة يؤدي إلى الإقدام وتحسين الأداء والوصول إلى نتائج إيجابية (هنت ويسمان، ٢٠١٤/٢٠٢٠، ص ١٠١).

أما العامل الرابع تراوحت التشعبات عليه من (٠.٦٤-٠.٤١) فتشبعت عليه ٥ فقرات منها ٣ من بُعد تجنب العمل وفقرتان من بُعد تجنب الأداء، وعند الرجوع إلى فقرات بُعد تجنب الأداء التي تشبعت على بُعد تجنب العمل، فالفقرة ٢٦ (قلقي بشأن حصولي على درجة منخفضة أكثر من قلقي حول فهم المادة)، فالفقرة ٢٧ (أحب الفصول الدراسية بصورة أفضل عندما لا يكون فيها الكثير من المواد المطلوب مني دراستها)، فكلتا الفقرتين تنتمي لبُعد تجنب العمل لاختيار السلوك الذي يتطلب إنجاز وعمل أقل، فمحاولة فهم المادة تتطلب عملاً أكثر من الحصول على درجة، وكذلك الحال في المقررات الكثيرة بالفصل الدراسي، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه ريف

(٢٠١٩/٢٠١٩، ص ٣٥٠) من أن محاولة تجنب العمل يتطلب عملاً أقل من القيام بعمل جديد.

ويتضح مما سبق، اتفاق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات من حيث عدد العوامل الكامنة للتوجهات الهدافية، وهي أربعة عوامل مثل: (أبو عوف، ٢٠٢٠؛ حلیم، ٢٠١٩؛ راضي، ٢٠١٥؛ حلیم، ٢٠١٩؛ محاسنة، ٢٠١٨؛ الوطبان، ٢٠١٣)، واتفقت كذلك مع دراسات (Barkur et al., 2013؛ Awofala et al., 2013؛ Rashidi & Javanmard, 2012؛ Korn & Ellio, 2016؛ king, 2015؛ lerdopornkulrat & Poondej, 2016؛) إلا أنها تختلف مع دراسة (2010 deemer et al.)، والتي كشفت عن وجود ٥ عوامل، بالإضافة إلى ذلك تتقارب نتيجة هذه الدراسة في قيمة نسبة التباين الكلي المفسرة لأبعاد المقياس الرباعي كدراسات (عبدالرحمن، ٢٠١٨؛ محاسنة، ٢٠١٨؛ Barkur et al., 2013)، وهي قيم قريبة من ٤٠%، إلا أنها تختلف مع دراستي (أبو عوف، ٢٠٢٠؛ ٢٠١٣، ٢٠١٨؛ awofala et al.)، التي فسرت التباين بقيم تفوق عن ٦٠%، واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي قننت مقياس كرستوفر واس، من حيث عدد العوامل ونسبة التباين الكلي المفسر لأبعاد المقياس كدراسة كل من (محاسنة، ٢٠١٨؛ Barkur et al., 2013)، إلا أن هذه الدراسة اختلفت من حيث تشبع فقرات المقياس على الأبعاد، فقرات بُعد الإتقان تشبع مع بُعدها، بينما اختلفت في تشبع فقرات المقياس على أبعاد: تجنب الأداء وإقدام الأداء وتجنب العمل؛ ويعزو ذلك إلى اختلاف البيئة المطبقة فيها.

جدول (١٠) معاملات ثبات درجات لأبعاد مقياس كرستوفر واس ودرجات المقياس ككل

البُعد	الفقرات	معامل ألفا	التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون
بُعد الإتقان	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13	0.80	0.80
تجنب الأداء	18-19-21-22-23-24-28-29-30	0.80	٧٦٠.
إقدام الأداء	14-15-16-17-20-26	0.60	٠.٦٢
تجنب العمل	26-27-31-32-33	0.63	0.63
المقياس ككل		0.81	0.87

إجابة السؤال الثاني ومناقشته: ما دلالات ثبات درجات مقياس كرسنوفر واس لدى عينة من طلبة جامعة طيبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال أستخدم برنامج SPSS، وذلك ليتم التحقق من دلالات ثبات درجات المقياس ككل ولأبعاد المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بطريقة سيبرمان براون عن طريق تقسيم فقرات المقياس إلى فردي-زوجي، بحيث يشكل القسم الأول الفقرات الفردية، والقسم الثاني الفقرات الزوجية. ويتضح من الجدول (١٠) قيم الثبات لدرجات المقياس ككل بطريقتي ألفا (٠.٨١) والتجزئة النصفية بطريقة سيبرمان براون (٠.٨٧)، وتراوح قيم معامل ألفا لدرجات أبعاد مقياس كرسنوفر واس بين (٠.٦٠-٠.٨٠)، أما قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسيبرمان براون فتتراوح بين (٠.٦٢-٠.٨٠)، وهي قيم ثبات مناسبة لمثل هذا النوع من المقاييس.

وبمقارنة نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، يتضح أنها قيم معاملات ألفا لدرجات المقياس الكلي تتقارب مع دراستي (أبوعوف، ٢٠٢٠؛ ٢٠١٣، Awofala et al) ولكنها تختلف مع دراستي (Barkur et al., 2013؛ Korn&Ellio, 2016)، وأما بالنسبة لمعامل ألفا لدرجات أبعاد المقياس، فهي تتقارب مع دراسة كل من (محاسنة، ٢٠١٨؛ الوطبان، ٢٠١٣) ودراساتي (Rashidi&Javanmard, 2012؛ Ierdpornkulra&poondej, 2016)، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسات (راضي، ٢٠١٥؛ حليم، ٢٠١٩؛ عبدالرحمن، ٢٠١٨؛ deemer et al., 2010؛ king, 2015)، وكما تقاربت قيم معامل ألفا من المقياس الأصلي (WAS, 2006) الذي تراوحت قيمه من (٠.٦٤-٠.٨١)، وفي حين اختلفت قيم معاملات بطريقة التجزئة النصفية مع دراسة (راضي، ٢٠١٥)؛ ويعزو ذلك إلى اختلاف خصائص عينة الدراسة.

وخلصت الدراسة إلى الثقة بنتائج مقياس كرسنوفر واس في قياس التوجهات الهدافية في البيئة السعودية؛ نظراً لما توصلت إليه الدراسة من أدلة تدعم الصدق الفرضي للمقياس عن طريق التحليل العامل الاستكشافي، ومؤشرات ثبات درجات المقياس بقيم مقبولة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة في الكشف عن البناء العامل للنموذج الرباعي للتوجهات الهدافية لمقياس كرسنوفر واس على طلبة جامعة طيبة توصي الدراسة بما يلي :

- استخدام مقياس كرسنوفر واس في الدراسات المستقبلية في البيئة السعودية، وذلك للكشف عن التوجهات الهدافية لدى الطلبة، لما يمتاز به من دلالات صدق عاملي وثبات مناسب .
- عدم الاقتصار على قيمة الجذر الكامن والذي يزيد عن الواحد الصحيح كمحك للكشف عن العوامل الكامنة للمقاييس، واستخدام عدد من المحكات الأخرى كمحك منحني الانحدار ومحك المعنى.

مقترحات بحثية :

- انطلاقاً من نتائج الدراسة وتوصياتها يمكن اقتراح الدراسات التالية:
- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس كرسنوفر واس على فئات عمرية مختلفة.
- الكشف عن البنية العاملية لمقياس كرسنوفر واس بمحك التحليل الموازي .
- إجراء دراسة تأكيدية للبنية العاملية لمقياس كرسنوفر واس في البيئة السعودية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، لإجراء مقارنة للبنية العاملية لمقياس كرسنوفر واس.
- بناء مقياس للتوجهات الهدافية للمجتمعات الخاصة كمجتمع الصم والمكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

المراجع

- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٩). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج spss*. (ط.٣). دار النشر للجامعات.
- أبو عوف، طلعت محمد محمد. (٢٠٢٠). *توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق فلندر سيلفرمان لدى طلاب التربية المهنية بكلية التربية بسوهاج. المجلة التربوية جامعة سوهاج*، ٢٠ (٧٠)، ١١٧٩-١٠٨٧.
- اندرمان، أ.؛ اندرمان، ل. (٢٠١٦). *دافعية الغرفة الصفية (أحلام الباز حسن، ترجمة؛ ط.١)*. دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).
- أنستازي، أ.؛ يورينا، س. (٢٠١٥). *القياس النفسي (صلاح الدين محمود علام، ترجمة؛ ط.١)*. دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ١٩٩٧).
- باهي، مصطفى حسين؛ الأزهرى، منى أحمد (٢٠١٥). *البحث العلمي وأدوات التقويم في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية*. مكتبة الانجلو المصرية.
- بيتري، هريبرت؛ جوفرن، جون (٢٠١٦). *الدافعية النظرية والبحوث والتطبيقات*. (مجدي سليمان المشاعلة، كامل مطر الفراج، محمد صبري سليط، ترجمة؛ ط.١). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٣).
- تيغرة، أحمد بوزيان. (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS ولينزل LISREL (ط.١)*. دار الميسرة.
- جامعة طيبة. (١٤٤٠، صفر ٣). *البيانات المفتوحة للطلاب المقيدين*. البوابة الإلكترونية لجامعة طيبة.
- <https://taibahu.edu.sa/Pages/AR/CustomPage.aspx?ID=87>
- الحربي، مروان علي (٢٠١٣). *نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية*، ١٠٨ (٢٧)، ٣٨٣-٣٥٤.
- حليم، شيري مسعد (٢٠١٩). *العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٢٢ (١)، ٢٣٨-٢٩٥.
- راضي، عبود جواد (٢٠١٥). *بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج برنتش الرباعي. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، ١٧ (١٧)، ١٢٣-١٦٧.
- الراوي، زياد رشاد (٢٠١٧). *طرق التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات*. (ط.١). المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية.

- رشوان، ربيع عبده (٢٠٢٠). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة منحى التنبؤ وتحليل التجميعات. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (٨)، ٦٩-٧٠.
- ريف، جون مارشال (٢٠١٩). فهم الدافعية والانفعال. (ثائر أحمد غباري، ترجمة؛ ط١). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٥).
- الشافعي، محمد منصور محمد. (٢٠١٤). الإحصاء التقليدي والمتقدم في البحوث العلمية والإنسانية أسس نظرية وتطبيقية باستخدام برامج SPSS-LISREL-AMOS. (ط١). مكتبة الرشد
- الطبريري، عبد الرحمن سليمان. (٢٠١٤). القياس النفسي والتربوي نظريته-أسسه- تطبيقاته (ط٢). مكتبة الرشد.
- عبد الرحمن، عبد السلام هاني عبد الله. (٢٠١٨). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية والانهماك في التعلم. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- عبد السميع، محمد عبد الهادي. (٢٠٢٠). تأثير عدد فئات الاستجابة على افتراضات ومخرجات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لبنود أدوات القياس في البحوث النفسية. المجلة التربوية جامعة سوهاج. (٢٧). 1153-1222
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي والنفسية: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (ط٥). دار الفكر العربي.
- القحطاني، سالم بن سعيد؛ العامري، أحمد بن سالم؛ آل مذهب، معدي بن محمد؛ العمر، بدران بن عبد الرحمن (٢٠١٣). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS (ط٤). مكتبة العبيكان.
- كركور، ل؛ الجينا، ج. (٢٠١٧). مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة. (هند الحموري، زينات دعنا، ترجمة؛ ط١). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).
- كريش، أحمد. (٢٠١٥، نوفمبر ١٠-١٢). أهمية التحليل العاملي التوكيدي المتعدد المجموعات كأسلوب للقياس في ميدان علم النفس الجنائي [ورقة معروضة]. المؤتمر العلمي الدولي الأول: علم النفس وقضايا المجتمع الراهنة. جامعة الجزائر، الجزائر.
- ليفجستون، رونالد ب؛ رينولدز، سيسيل ر. (2013). إتقان القياس النفسي الحديث (صلاح الدين محمود علام، ترجمة؛ ط١). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٢).

- ليفي، د.؛ شيراييف، أ. (٢٠٢٠). علم النفس عبر الثقافي التفكير الناقد والتطبيقات المعاصرة. (مفيد نجيب حواشين، طارق محمد بلعج، ترجمة؛ ط. ١). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٧).
- محاسنة، أحمد محمد موسى. (٢٠١٨). الخصائص السيكمترية لمقياس كرسنوفر واس للتوجهات الهدفية "Christopher Was". مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، ١٩ (١)، ٤٣٦-٤٠٧.
- النجار، نبيل جمعة صالح. (٢٠١٥). الإحصاء التحليلي مع تطبيقات برمجية spss (ط. ١). دار الحامد للنشر والتوزيع.
- النوح، مساعد عبد الله (٢٠٢٠). المرجع في البحث التربوي. (ط. ١). مكتبة الرشد.
- هويت، د.؛ كريم، د. (2016) مقدمة لحزمة البرامج الإحصائية SPSS في علم النفس. (صلاح الدين محمود علام، ترجمة؛ ط. ١). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٤).
- وايسمن، دنيس ج.؛ هنت، جيلبرت ه. (٢٠٢٠). أفضل الممارسات في الدافعية والإدارة في غرفة الصف (رفعة رافع الزعبي، ترجمة؛ ط. ١). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).
- الوطبان، محمد سليمان. (٢٠١٣). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، ٢٥ (٣)، ٧٥٢-٧٢٥.
- Adom,D. ; Mensah,J. & Dake,D(2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education, *International Journal of Evaluation and Research in Education*,9(1),109-119.
- Annosi,M.C ,Monti,A.& Monti,A.(2020). INDIVIDUAL LEARNING Goal Orientations In Self- Managed Teambased Organizations: A Study On Individual And Contextual Variables, *Creativity and Innovation Management*, 29(3), 528-545.
- Awofala, A. O. A., Arigbabu, A. A., Fatade, A. O., & Awofala, A. A. (2013). Examining the psychometric properties of the achievement goals questionnaire among nigerian preservice mathematics and science teachers. *Electronic Journal of*

- Research in Educational Psychology*, 11(3), 743-770.
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13037>
- Barkur, R.R.; Govindan, S., & Kamath, A. (2013). Correlation Between Academic Achievement Goal Orientation and the Performance of Malaysian Students in An Indian Medical School. *Education for Health*, 26(2), 89-102.
- Deemer, Eric D; Carter, Alice P. & Lohrman, Michael T. (2010). Extending the 2x2 Achievement Goal Framework: Development of a Measure of Scientific Achievement Goals. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 376-392.
- Edgar, S., Carr, S.E., Connaughton, J. & Celenza, A. (2019). Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program?. *BMC Med Educ* 19, 111.
<https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>
- Hidajat, H. G., Hanurawan, F., Chusniyah, T., & Rahmawati, H. (2020). Why I'm Bored in Learning? Exploration of Students' Academic Motivation. *International Journal of Instruction*, 13(3), 119-136.
- King, Ronnel B. (2015). Examining the dimensional structure and nomological network of achievement goals in the Philippines. *Journal of Adolescence*, 44, 214-218.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.019>
- Korn, R.M. & Elliot, A.J. (2016) The 2x2 Standpoints Model of Achievement Goals. *Front. Psychol*, 7.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2016.00742>
- Korn, R.M.; Elliot, A.J. & Daumiller, M. (2019). Back to the roots: The 2 x 2 standpoints and standards achievement goal model. *Learning and Individual Differences*, 27, 92-102.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.009>

- Medina-Díaz, M & Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-284
- Monnia, A. , E. Olivierb, E. ,. Morinb , A.J.S, Olivetti Belardinellia, M., Mulvihilld ,K. & Scalas, L.F. (2020). Approach and avoidance in Gray's, Higgins', and Elliot's perspectives: A theoretical comparison and integration of approach-avoidance in motivated behavior. *Personality and Individual Differences*, 116. [http://doi-org.sdl.idl.oclc.org/10.1016/j.paid.2020.110163](http://doi.org.sdl.idl.oclc.org/10.1016/j.paid.2020.110163).
- Poondej, C., & Lerdpornkulrat, T. (2016). Examining the construct validity of the Thai version of the 2 × 2 achievement goal orientation scale among undergraduate students. *Current Issues in Education*, 19(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1418>
- Rashidi, N.; Javanmardi, F.(2012). The Relationship between Iranian EFL Students Achievement Goal Orientations and Their Gender. *Education*, 2(1), 8-15.
- Urdana,time; , Kaplanb, Avi (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*. 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- WAS,C.(2006). Look Another Taking Orientation Goal Achievement Academic.*Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 4(3),529-550.
- Yokayama,M., & Mina,K. (2018,Oct 21-23). *Relationship Between Goal Orientation, Conception Of Learning And Learning Behavior*. [paper presentation]. 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, Japan.