" الاسهام النسبي للكمالية وأهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة "

د/هاله عبد اللطيف محمد رمضان

- **ملخص البحث** :

الهدف من البحث الحالي هو التحقق مما اذا كانت التباينات في التحصيل ترجع الي اهداف الانجاز و الكمالية . وتكونت عينة الدراسة من ٢٢١ طالبا بالفرقة الرابعة بكليتي التمريض والتربية بالاسماعيلية. وقد استكمل المشاركون الاستبيان الديموجرافي، ومقياس فروست للكمالية (Frost-MPS-A; Dunn, Dunn, & Syrotuik, 2002) ، ومقياس هيويت وفليت للكمالية (Hewitt & Flett, 1991) واستبيان اهداف الانجاز المعدل Achievement Goals Questionnaire-Revised ,(Elliot and Murayama, 2008) . وتم استخدام النموذج الرباعي ٢× ٢ لاهداف الانجاز وتتضمن (التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، والاداء ـ احجام)، كما اشتملت متغيرات الكمالية علي ابعاد (الكمالية الموجهه نحو الذات، الكمالية الموجهه نحو الاخرين، والكمالية المفروضة اجتماعيا)، وكذلك ابعاد الكمالية لمقياس فروست (التنظيم، المعايير الشخصية، المعايير الوالدية، النقد الوالدي، الاهتمام بالاخطاء، والشكوك حول التصرفات) ويعد من ابرز واهم النتائج التي تضمنها البحث الحالي هي نتيجة نموذج الانحدار والتي اثبتت اسهام الكمالية واهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي.

كلمات مفتاحية : الإسهام النسبي – الكمالية – أهداف الإنجاز – التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي

The Relative Contribution of Perfectionism and Achievement Goals in the Prediction of Academic Achievement Among the University's Students

Dr. Hala Abd Ellatif Mohamed Ramadan

Abstract:

The purpose of this study was to investigate whether differences in academic achievement are related to variations in achievement goals and perfectionism in the high school population. The sample was comprised of included 221 university's students, Ages 20 through 23 in the final year at educational and nursery colleges. Students completed a demographic questionnaire and the following self-report scales: the Hewitt and Flett Multidimensional Perfectionism Scale, the Frost Multidimensional Perfectionism scale, and the Achievement Goal Questionnaire-Revised. A major contribution of the current investigation is the finding that perfectionism and achievement goals added significance to the regression model, account for a significant amount of variance in academic achievement.

Keywords : The Relative Contribution – Perfectionism - Achievement Goals - Prediction of Academic Achievement

- **المقدمة** :

لقد كان ينظر الي الكمالية في البداية باعتبارها عامل خطر للاصابه بالاضطرابات النفسية (مثل الاكتئاب، والقلق، واضطرابات الاكل، وغيرها)، وبأنها بناء أحادي البعد ذو طبيعه غير سويه (Hollander, 1965)، الا ان تلك النظرة قد تغيرت منذ وضع هاماشيك (Hamachek, 1987) مفهوما للكماليه

وصفها فيه بأنها ذات طبيعة ثنائية البعد تشتمل علي جانبين هما الكمالية السوية والكمالية غير السوية، الا انه ومع تزايد الابحاث في السنوات الاخيرة حول الكمالية ، دعمت النموذج متعدد الابعاد للكماليه والذي يشتمل علي مكونات شخصية واجتماعية يندرج بعض من هذه المكونات تحت الجانب السوي للكمالية بينما يعد البعض الاخر غير سويا (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990;Hewitt & Flett, 1991).

ولقد درس مفهوم الكمالية بشكل كبير، وبخاصة من خلال التركيز علي بعديها وهما الكمالية السويه التي يسعي الفرد فيها لوضع معايير شخصية لأهدافه ، و الكمالية غير السوية وفيها تكون الأهداف مفروضة علي الفرد من قبل المجتمع (Hewitt & Flett, 1991). ، ويعد مفهوم أهداف الانجاز مفهوما مماثلا لمفهوم الكمالية حيث تميز نظرية أهداف الانجاز بين اثنين من المصادر المختلفة لأهداف الانجاز: يركز الأول منها علي اتقان المهام من خلال تحسين الفرد لقدراته الذاتيه وبذل أقصي جهد لديه للتعلم والتمكن ، وهي ما يطلق عليها أهداف التمكن، أما النوع الثاني من الاهداف وهو ما يعرف بأهداف الأداء فيتميز بوجود قلق من التقييم الاجتماعي ويسعي الفرد الى إثبات القدرة الفائقة لديه من خلال نتائج الأداء (Duda &Treasure, 2001). وقد أكدت الدراسات أن الكمالية تنبيء بالاختلافات الفردية بين الطلاب في أهداف الانجاز (Dunn, Dunn, & Syrotuik, 2002; Hall, Kerr, & Mathews, 1998) ، كما استخدمت اهداف الانجاز في الابحاث والدراسات للمساعدة في فهم الاختلافات بين الكمالية السوية وغير السوية لدي الطلاب (Hanchon, 2010)، حيث ترتبط الكماليه الموجهه ذاتيا بأهداف الانجاز من نوع التمكن، بينما ترتبط الكمالية المفروضه من قبل المجتمع بأهداف الانجاز من نوع الاداء وبخاصة الاداء ـ احجام (Blankstein, Hewitt, Koledin, & Flett, 1992; Fletcher, Shim, & Wang, 2012; Neumeister & Finch, 2006)

وتوجد علاقة بين نمط اهداف الانجاز وبين التحصيل الاكاديمي فالطلاب الذين تكون أهداف الانجاز لديهم موجهه نحو اتقان الماده الدراسية والتمكن منها أي ان اهداف الانجاز لديهم هي من نوع اهداف التمكن، يكونوا اكثر تحصيلا واندماجا في المواد الدراسية واكثر تقديرا لقيمة العلم والتعلم (Ames,1992; Meece, 1991) ، ان هؤلاء الطلاب يتمتعون بوجود دافعية لفهم المواد الدراسية، وللتعلم من اخطائهم، ولأن يكونوا أكثر نجاحا أكاديميا Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Midgley et al., 1998; Urdan, (1997)

ومن ناحية أخري فالطلاب الذين تكون اهداف الانجاز لديهم من نوع اهداف الاداء يقارنون أداءهم بأداء زملاءهم، كما انهم مشغولون بتقدير قدراتهم مقارنة بالاخرين، حيث ان لديهم ميلا كبيرا للمقارنة الاجتماعية Kaplan,

(Middleton,Urdan, & Midgley, 2002)، ان دافعية هؤلاء الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع اهداف الاداء نحو التعلم والتحصيل الدراسي تكون اقل من دافعية الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع اهداف التمكن (Ames, 1992). ولقد توصلت دراسة هاراكيويز وزملاءها (Harackiewiczetal.,1997) الي ان الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع اهداف الاداء ـ اتقان تكون درجاتهم التحصيلية مرتفعه بينما الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع اهداف الاداء ـ احجام كانت درجاتهم التحصيلية منخفضة.

كما ترتبط الكمالية أيضا بالتحصيل الأكاديمي حيث أكدت الدراسات أن الطلاب ذوي الكمالية الموجهه ذاتيا يكونون اكثر تحصيلا Frost et al., (1993; Stoeber et al., 2009) ، وعلي العكس من ذلك، نجد الطلاب من ذوي الكمالية المفروضة اجتماعيا يكون تحصيلهم الاكاديمي منخفضا (Arthur & Hayward, 1997; Stoeber, Feast, & Hayward, 2009)، وفي دراسة براون واخرون (Brown et al., 1999) وجدت أن الطلاب ذوي المعايير الشخصية العالية في الكمالية تكون درجاتهم التحصيلية مرتفعة، أما الطلاب الذين لديهم شكوكا حول تصرفاتهم كأحد أبعاد الكمالية انخفضت لديهم الدرجات التحصيلية . وبوجه عام، ترتبط الكمالية السويه ارتباطا ايجابيا بارتفاع الدرجات التحصيلية للطلاب (Accordino, Accordino, & Slaney, 2000; Blankstein, Dunkley, & Wilson, 2008; Flett, Blankstein, & Hewitt, 2009; Gilman & Ashby, 2003; Stoeber & Kersting, 2007; Zhang, Gan, & Cham, 2008) ، كما تم تحديد الكمالية كسمة مشتركة لدي الطلاب الموهوبين والطلاب المتفوقين أكاديميا(Kline & Short, 1991; Parker, 1997).

وتعد الكمالية وأهداف الانجاز بنائين نفسيين يتضمنا كيفية انجاز الطلاب للمهام الأكاديمية التحصيلية، فالطلاب الذين تتجاوز أهداف الانجاز لديهم تلك الأهداف التي أنشئت من قبل غالبية الزملاء في نفس العمر يمكن وصفهم بأنهم كماليين (Gilman & Ashby, 2006).

إن الكمالية ذات علاقة بالتحصيل الاكاديمي، كما ان اهداف الانجاز ايضا لها تأثير علي التحصيل الاكاديمي، و تهدف الدراسة الحالية الي اختبار ما اذا كانت الكمالية واهداف الانجاز يمكن ان تنبئ بالتحصيل الدراسي، ومن ثم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الاجابه علي الاسئلة التالية:

- هل توجد علاقه بين الكماليه الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، الكماليه المفروضه اجتماعيا، وبين اهداف الانجاز(التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام) والتحصيل؟
- هل توجد علاقه بين التنظيم ، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصية، الوالديه ، النقد الوالدي ، الشكوك حول التصرفات ، وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام) والتحصيل؟

- ما مدي الاسهام النسبي لاهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في تفسير التحصيل الاكاديمي؟

يشار الي الكمالية بأنها بناء متعدد الأبعاد وتعرف بأنها عادة مطالبة الذات أو الآخرين بنوعية أعلى من الأداء مما يتطلبه الموقف (Hollender, 1965).

و تعرف أهداف الانجاز علي انها تصنيف الافراد بناءا علي نتائج الكفاءة اما بالسعي لتحقيقها او لتجنبها (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006,P666).

و يقصد بالتحصيل الأكاديمي مستوي تحقيق الكفاءة في العمل الاكاديمي (Chaplin, 1985, p. 7).

- **الكمالية Perfectionism** :

استنادا إلي النموذج الأولي في تعريف الكمالية والذي وصف فيه الأشخاص الكماليون بأنهم يضعون معاييرا غير واقعية ويوجد لديهم ميلا لنقد الذات، فإن هؤلاء الاشخاص يكونون اكثر عرضة للضغوط (Blatt, 1995; Hamachek, 1978; Hewitt & Flett, 1991) وباستخدام هذا النموذج فقد كان ينظر الي الكمالية نظرة سلبية لارتباطها بالاكتئاب، والقلق، وزيادة معدلات الانتحار، اي كان ينظر الي الكمالية علي انها غير سوية. وعلي العكس من هذه النظرة، فالنظرة الايجابية للكمالية تتضمن وضع الفرد معايير مرتفعه لاهدافه وهي ضروره من ضرورات الحياه الانسانيه، فعندما يسعي الفرد لتحقيق النجاح لابد أن يتولد لديه الخوف من الفشل او النقد (Gilman & Ashby, 2006) ثم قام هاماشيك (Hamachek ,1978) بدمج النظرتين معا حيث اكد علي ان الكماليه لها بعدين بعد ايجابي سوي والاخر سلبي غير سوي. فالكمالية السويه هي السعي نحو معايير معقولة وواقعيه يؤدي تحقيقها الي الشعور بالرضا عن الذات وتعزيز الثقة بالنفس، اما الكماليه غير السويه فهي السعي تجاه معايير عاليه للغايه بدافع الخوف من الفشل او من الاخرين (Flett & Hewitt, 2002)، ولذلك فالكماليين الاسوياء تكون لديهم معايير مرتفعه ولكنهم يحصدون شعورا باللذة ناتج عن تحقيق الاهداف، ويتمتع هؤلاء الافراد بالمرونه بحيث اذا لم يتمكنوا من تحقيق اهدافهم يظلوا يشعرون بالرضا عن ادائهم لان لديهم دافع كبير وهو تحسين قدراتهم، علي عكس الكماليين غير الاسوياء الذين يضعون معايير عاليه جدا مع عدم وجود اي قدر من المرونه لديهم لتقبل الاداء اذا انخفض عن تلك المعايير لان الدافع لديهم هو الخوف من الفشل (Rice & Preusser, 2002).

ولعل التطور الكبير الذي حدث في مجال الكمالية هو تطور مفهوم الكمالية من خلال تطور النظر اليها علي انها بناء متعدد الابعاد، وليس ثنائي الابعاد، فبعد ان كان يقتصر مفهوم الكماليه علي كونها اما ايجابيه سويه او سلبيه غير سويه، تطورت مقاييس الكماليه والتي تؤيد مفهوم الكماليه كبناء معقد متعدد الابعاد يشتمل علي مكونات شخصية وأخري اجتماعية يندرج بعض من هذه المكونات تحت الجانب السوي للكمالية بينما البعض الاخر يندرج تحت الجانب غير السوي (Frost,Marten,Lahart,&Rosenblate, 1990;Hewitt & Flett, 1991)، وهذه المقاييس هما مقياس فروست (Frost et al., 1990) ومقياس هيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991). يشتمل مقياس فروست علي ستة أبعاد هي المعايير الشخصية، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، الوالدية ، النقد الوالدي، و الشكوك حول التصرفات. الابعاد التي تندرج تحت الكماليه الايجابيه في مقياس فروست هي التنظيم والمعايير الشخصية، بينما يندرج النقد الوالدي والشكوك نحو التصرفات والاهتمام بالاخطاء تحت الكمالية السلبية (Frost et al., 1993; Parker, 1997)، ويقصد ببعد التنظيم "التأكيد علي أهمية و تفضيل النظام والتنظيم" أما المعايير الشخصية فهي "وضع معايير عالية جدا ومبالغا فيها للتقييم"، والنقد الوالدي يقصد به "الميل الي الاعتقاد بأن الوالدين شديدي النقد بشكل مفرط" ، أما التوقعات الوالدية فتعني "الميل للاعتقاد بأن الوالدين يضعون معاييرا عالية" ، والشكوك نحو التصرفات هي"الميل الي الشعور بأن المشروعات لا تنجز علي نحو مرض"، والاهتمام بالاخطاء هو "رد فعل سلبي نحو الاخطاء، والميل الي تفسير الوقوع الاخطاء بشكل مكافئ للوقوع في الفشل، والميل الي الاعتقاد بأن الفرد سيفقد احترام الاخرين عقب حدوث الفشل" (Frost et al., 1990;p. 452-453). ويتضمن مقياس هيويت وفليت علي ثلاثة أبعاد هي الكمالية الموجهه نحو الذات، والكماليه الموجهه نحو الاخرين والكماليه المفروضه من المجتمع. وتندرج الكمالية الموجهه نحو الذات، والكمالية الموجهه نحو الاخرين تحت الكماليه السويه بينما تعد الكمالية المفروضة من قبل المجتمع كمالية غير سوية (Hewitt & Flett, 1991; Frost et al., 1993). ويقصد بالكمالية الموجهة نحو الذات "الاتجاه نحو فرض توقعات غير واقعية علي الذات، والميل للتركيز علي العيوب أو الفشل" ، أما الكمالية الموجهة نحو الأخرين فتعرف بأنها"الميل لوضع توقعات غير واقعية للاخرين وتقييمهم بشكل بقسوة" ، والكمالية المفروضة من المجتمع هي"الاعتقاد بان الاخرين يضعون معاييرا عالية للغاية وبأن علي الفرد أن يتمكن من تحقيق تلك المعايير" (Hewitt & Flett, 1991).

- **نظرية أهداف الانجاز Achievement Goals Theory** :

منذ نهاية السبعينات وبداية الثمانينات، انبثقت نظرية اهداف الانجاز من اجل تفسير لماذا وكيف يختلف الطلاب في الاهداف التي يضعونها في السياق

الاكاديمي (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). وقد انقسمت اهداف الانجاز في البداية الي اهداف تمكن، واهداف اداء (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992). حيث عرفت اهداف التمكن بانها السعي نحو تحسين كفاءة الفرد، بينما عرفت اهداف الاداء بانها السعي نحو اثبات كفاءة الفرد (Dweck, 1992).

ويحاول الطلاب الذين لديهم اهداف انجاز من نوع التمكن الي فهم المادة التي يتعلموها، وتحسين وزيادة كفاءتهم وقدراتهم، واتقان مهارات جديدة (Ames&Archer,1988)، وهو ما يرتبط بمخرجات تعليمية ايجابيةمثل زيادة الاهتمام بالمادة المتعلمة والاندماج فيها مما يجعل التعلم ذو قيمة فعلية (Ames, 1992; Meece,1991)، ان هؤلاء الطلاب يسعون جاهدين الي بذل الجهد من اجل التعلم، والتعلم من اخطائهم، وبالتالي فهم يحققون نجاحا اكاديميا بشكل اكبر من غيرهم (Midgley et al., 2001; Midgley et al., 1998; Urdan, 1997). وبدلا من الالتفات الي تفوق الاخرين واداؤهم، او محاولة الوصول الي مستوي معين من الاداء، فان الطلاب ذوي اهداف التمكن يركزون انتباههم حول ما يتعلموه في الواقع (Ames & Archer, 1988)

أما الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع الاداء، فانهم اكثر انشغالا بمقارنة أداؤهم بالاخرين وبذلك يحتوي هذا النوع من اهداف الانجاز علي عنصر المقارنه الاجتماعية لأن الأهداف ترتكز علي قدرات الافراد مقارنة بغيرهم (Kaplan et al., 2002)، وبوجه عام ارتبطت اهداف الاداء بمخرجات تعلم سلبية علي عكس اهداف التمكن التي ارتبطت بمخرجات تعلم ايجابية (Ames, 1992; Elliot, 1999). ثم قام عدد من الباحثين بفصل أهداف الأداء الي فرعين هما الأداء ـ اقدام، والأداء ـ احجام (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Harackiewicz et al., 1998) وهو ما يعرف باسم النموذج الثلاثي لاهداف الانجاز(Elliot &Church, 1997) ، ثم ظهر بعد ذلك النموذج الرباعي او ما يعرف بنموذج ٢ × ٢ والذي انقسمت فيه اهداف التمكن الي تمكن ـ اقدام، وتمكن ـ احجام، واهداف الاداء انقسمت الي اداء ـ اقدام، واداء ـ احجام حيث ظهر هذا النموذج علي يد (Elliot & McGregor, 2001). واهداف الاداء بوجه عام تعني "خلق انطباع بوجود قدرة عالية لدي الفرد، وتجنب الانطباع بأن قدرة الفرد منخفضة" وتعرف اهداف الاداء ـ اقدام بأنها "التركيز علي امكانية تحقيق النجاح" أما اهداف الاداء ـ احجام فهي "التركيز علي امكانية حدوث الفشل" ، وتركز اهداف التمكن ـ اقدام علي معيار ايجابي مطلق مصدره من داخل الشخص نفسه، ويهدف الي الوصول بالتعلم حتي التمكن او الاتقان ، أما اهداف التمكن ـ احجام فتركز علي معيار سلبي مطلق مصدره ايضا من داخل الفرد نفسه، ويتجنب فيه الفرد فقد المهاره، أو نسيان الماده المتعلمه،أو سوء فهم المواد الدراسية، أو ترك مهمه تعليميه غير كامله (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997).

- **الكمالية وأهداف الانجاز**:

اوضحت العديد من الدراسات ان الكمالية تنبئ بالاختلافات بين الافراد في توجهات اهداف الانجاز لديهم وذلك لدي طلاب الجامعة والمراهقون وعلي مستوي الاداء الاكاديمي والرياضي (Stoeber,2011, 2012) حيث اظهرت نتائج الدراسات ارتباط الكمالية الموجهه نحو الذات لدي الاشخاص ارتباطا ايجابيا مع اهداف الانجاز من نوع التمكن ـ اقدام، والاداء ـ اقدام (Van Yperen, 2006;Verner-Filion&Gaudreau,2010)، ويشير اليوت وماكجريجور (Elliot & McGregor, 2001) ان الطلاب الكماليين الذين تكون الكمالية لديهم ذات دافعية داخلية مثل الكمالية الموجهه نحو الذات والكمالية ذات المعايير الشخصية يميلون لاتباع اهداف الانجاز من نوع التمكن اكثر من اتباع اهداف الانجاز من نوع الاداء. وعلي العكس من ذلك، ترتبط الكمالية المفروضة اجتماعيا ارتباطا ايجابيا مع اهداف الانجاز من نوع الاداء ـ اقدام ، والاداء ـ احجام ، وارتباطا سلبيا مع اهداف الانجاز من نوع التمكن ـ اقدام (Verner-Filion & Gaudreau, 2010). ويوضح مولر واليوت (Moller&Elliot, 2006) ان الكمالية المفروضة اجتماعيا تكون منبئة باهداف الانجاز من نوع الاداء ـ اقدام، ويفسرا ذلك بأن الطلاب الذين تكزن الكمالية لديهم ذات دافعية خارجية، ومرتكزة علي ما يتوقعه الاخرين من الفرد، وكيف يقيم الاخرين اداءهم يميلوا الي اتباع اهداف الانجاز من نوع الاداء حيث يكونوا موجهين نحو هدف التفوق علي الاخرين في الاداء. وكذلك ترتبط ابعاد الكمالية (التنظيم، المعايير الشخصية، الوالدية، النقد الوالدي،الاهتمام بالاخطاء، الشكوك حول التصرفات) ارتباطا ايجابيا بأنواع اهداف الانجاز (Fletcher, Shim, & Wang, 2012; Shih,2013)

يمكن ايضا التنبؤ بالكمالية من اهداف الانجاز فالطلاب الذين تتجاوز اهداف الانجاز لديهم اهداف الانجاز لدي غيرهم من الطلاب في نفس العمر يوصفوا بأنهم كماليون (Gilman&Ashby,2006). ويتطلب النجاح الاكاديمي من الطلاب أن يطوروا استراتيجيات موجهة نحو تحقيق الاهداف، وتتضمن مثل هذه الاستراتيجيات وضع أهداف محددة، وعندما يواجه الطلاب بمشكلات أو معضلات أكاديمية فإنهم إما يحاولون الاستفاده من تلك الأخطاء والتمكن من المشكلة و تجنب حدوث الفشل (اهداف انجاز من نوع التمكن ـ اقدام)، أو أنهم يصبحوا محبطين ويتركوا العمل علي حل تلك المشكلات (اهداف انجاز من نوع الاداء ـ احجام) (Parker,1997).حيث يؤثر مستوي الكمالية لدي الافراد في اهداف الانجاز لديهم، فالافراد ذوي المستوي المرتفع من الكمالية يتبنون أهداف انجاز مختلفة، وهو ما يقودهم الي وضع اما اهداف انجاز من نوع التمكن ـ اقدام أو أهداف انجاز من نوع الاداء ـ اقدام، أهداف الاداء ترتكز علي وجود دافع للتفوق علي الاخرين وهو ما قد يكون ضارا بالدافعية الذاتية لدي الطالب وينتج عنه سلوكيات تحصيلية غير مرغوبة مثل تجنب المهام الاكاديمية التي بها صعوبة او تحدي له (Dai, Moon, & Feldhusen,

(1998 ، كما تستخدم توجهات أهداف الانجاز لدي الطلاب في تفسير كيف تنشأ الاختلافات بين الكمالية السوية والكمالية غير السوية (Hanchon, 2010)، فالطلاب ذوي الكمالية الموجهة نحو الذات يكونون ذوي توجهات انجاز من نوع التمكن حيث تكون دافعية الانجاز لديهم داخلية، ويسعون جاهدين لتحقيق أهدافهم، بينما هؤلاء من ذوي الكمالية المفروضة اجتماعيا يكون لديهم ميلا نحو أهداف الانجاز من نوع الاحجام أكثر من تبني اهداف انجاز من نوع الاقدام (Flett et al., 1992).

ويتميز الطلاب ذوي الكمالية السوية بحصولهم علي درجات تحصيلية أعلي، وتكون خبراتهم الدراسية أكثر ايجابية، ولديهم ضغوط نفسية اقل، ان الكماليين الاسوياء يضعون معايير عالية تماما مثل الكماليين غير الاسوياء الا انهم اكثر مرونة في تقبل حدوث أخطاء بمعني أنهم اكثر تركيزا علي تحقيق أهدافهم أكثر من التركيز علي تجنب الوقوع في الاخطاء (Gilman & Ashby, 2003).

وفي ضوء العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، تم تحديد فروض الدراسة فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا) وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الإداء ـ احجام) والتحصيل.
- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين (التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصية، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) وبين أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام) والتحصيل.
- تسهم متغيرات أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي.

- **المنهج** :
- **المشاركون** :

طبقت ادوات الدراسة علي ٢٥٠ طالبا من طلاب الفرقة الرابعة منهم ١٤٠ طالبا بكلية التمريض ، و١١٠طالبا بكلية التربية بالاسماعيلية. حيث تم توزيع ادوات ومقاييس الدراسة عليهم، وهي الاستبيان الديموجرافي، مقياس فروست للكمالية، مقياس هيويت وفليت للكمالية، استبيان اهداف الانجاز ـ المعدل. ثم تم استبعاد الاستجابات غير الكاملة فبلغ عدد افراد العينة النهائي ٢٢١ طالبا، منهم ١٣١ طالبا بكلية التمريض، ٩٠ طالبا من كلية التربية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتحقق من فروض الدراسة.

- **الأدوات** :

- **الاستبيان الديموجرافي**:

تم جمع البيانات الديموجرافية عن أفراد العينة من خلال الاستبيان الديموجرافي ودارت الاسئلة حول العمر، النوع، درجات الاختبار التحصيلي (من تصميم الباحثة لقياس التحصيل). ويوضح جدول (١) فيما يلي وصف للعينة الكلية للدراسة:

جدول (١) وصف العينة الكلية للدراسة

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى
العمر الزمنى	٢٢١	٢٠.٩	٠,٤٧
درجات الاختبار التحصيلى	٢٢١	٨٩,٤٧	٦,٢٧

- **مقياس فروست للكمالية (Frost et al., 1990)** :

قام باعداده فروست واخرون (١٩٩٠) ، ويتكون من٣٥ عبارة، تندرج تحت ٦ ابعاد، ويتم التصحيح بمقياس ليكرت الخماسي. ويشتمل بعد التنظيم مثل عبارة (التنظيم هام جدا بالنسبة لي)، وبعد المعايير الشخصية يشتمل علي سبعة عبارات (اتوقع اداءا في مهامي اليومية اعلي من معظم الناس)، اما بعد التوقعات الوالدية فيشمل خمس عبارات مثل (يضع لي والداي معايير عالية جدا)، وكذلك بعد النقد الوالدي ويشمل اربع عبارات مثل (عندما كنت صغيرا كان والدي يعاقبني علي اشياء فعلتها بصورة غير كاملة)، وبعد الاهتمام بالاخطاء وينطوي علي تسع عبارات، ومن امثلته (اذا فشلت في الدراسة او العمل، سأكون شخصا فاشلا)، والبعد السادس وهو الشكوك حول التصرفات ويشمل اربعة عبارات، من امثلته (يستغرق الأمر مني وقتا طويلا، لعمل الأشياء بصورة صحيحة).

ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات حيث قام فروست بالتحقق من ثبات ابعاد المقياس فتراوحت درجات ثبات الفا كرونباخ لها بين ٠,٧٧ ، ٠,٩٣ كما بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ٠,٨٩ (Dunnetal.,2002) كما تم استخدام الصدق التقاربي للمقياس باستخدام مقياس هيويت وفليت وكانت درجة الارتباط مرتفعة بين المقياسين (Suddarth & Slaney, 2001).

وقامت الباحثه بالاعتماد علي النسخه المترجمه والمقننه التي استخدمها الباحث ايمن حلمي(٢٠١٠) ، والتي قام فيها بالتحقق من صدق المقياس وثباته بعد تطبيقه علي عينه بحثه الممثله للبيئة المصرية. واستخدم فيها التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج لقياس الصدق ، والصدق التقاربي للمقياس مع مقياس الكمالية (اعداد حسين علي فايد، ٢٠٠١) وكانت درجة الارتباط مرتفعة بين المقياسين ،اما الثبات فقد استخدم فيه طريقة الفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات الفا للمقياس ٠,٩٢.

واكتفت الباحثة بالخصائص السيكومترية للمقياس سواء لمؤلفيه أو لمترجمه. وقامت فقط بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك علي عينة الدراسة، وقيم معاملات الثبات ومعاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح موضحة بالجدول (٢) .

جدول (٢) قيم معاملات الثبات ومعاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح

البعد	م	الثبات	الارتباط المصحح
التنظيم (ألفا = ٠.٦٩٨)	٢	٠.٧٠١	٠.٢٧٤
	٧	٠.٦٤٧	٠.٤٦٦
	٨	٠.٦٨١	٠.٣٦٣
	٢٧	٠.٦٣٩	٠.٤٩٠
	٢٩	٠.٦٢٣	٠.٥٢٨
	٣١	٠.٦٥٠	٠.٤٥٤
الاهتمام بالاخطاء (ألفا = ٠.٧٢٨)	٩	٠.٧٠٩	٠.٣٩٤
	١٣	٠.٦٤٧	٠.٦٦٨
	١٤	٠.٦٩٦	٠.٤٤٧
	١٨	٠.٧٦٦	٠.٠٤٥
	٢١	٠.٦٧٨	٠.٥٣٢
	٢٣	٠.٦٨٥	٠.٤٩٣
	٢٥	٠.٦٧٩	٠.٥٢٣
	٣٤	٠.٧٢٦	٠.٢٧٧
المعايير الشخصية (ألفا = ٠.٥٨٠)	٦	٠.٥١٦	٠.٣٥٢
	١٢	٠.٤٥٢	٠.٤٧٠
	١٩	٠.٥٣٤	٠.٣٢٠
	٢٤	٠.٦١٨	٠.١٦٩
	٣٠	٠.٤٨٧	٠.٤٠٢
الوالدية (ألفا = ٠.٥٤٢)	١	٠.٥٤٩	٠.١٥٠
	٤	٠.٤٨٩	٠.٣٠٣
	١١	٠.٤٤٥	٠.٣٨٧
	١٥	٠.٤٩٦	٠.٢٨٩
	٢٠	٠.٥٣٤	٠.٢٠٠
	٢٦	٠.٤٤٩	٠.٣٧٨
الشكوك حول التصرفات (ألفا = ٠.٤٦٦)	١٧	٠.٤٧٥	٠.١٦٩
	٢٨	٠.٣٤٥	٠.٣١٩
	٣٢	٠.٢٧٧	٠.٣٧٣
	٣٣	٠.٤٥٠	٠.٢١٣
النقد الوالدي (ألفا = ٠.٦٩٠)	٣	٠.٧٢٧	٠.٢٩٠
	٥	٠.٥٣٧	٠.٦٠١
	٢٢	٠.٦٤٣	٠.٤٤٧
	٣٥	٠.٥٥٩	٠.٥٧١

- **مقياس هيويت وفليت للكمالية Hewitt and Flett (1991)** :

ويركز علي قياس الكمالية علي مستويين هما داخل الشخص نفسه intrapersonal، وبين الاشخاص interpersonal. ولما كان احد اهداف هذه الدراسة هو معرفة كيف ترتبط الكمالية مع اهداف الانجاز، فإن ابعاد الكمالية لمقياس هيويت وفليت (الكمالية الموجهه نحو الذات والكمالية المفروضة اجتماعيا). يتكون المقياس من ٤٥ عبارة يتم تصحيحها بناءا علي مقياس ليكرت السباعي ، تندرج تحت ثلاثة ابعاد، يضم كل بعد منها ١٥ عبارة ، البعد الاول

هو الكمالية الموجهه نحو الذات، ويقصد به وضع الفرد لنفسه معايير عالية للاداء ثم تقويم اداؤه بناءا علي هذه المعايير، ومن عبارات هذا البعد (أحد اهدافي هو ان اتقن كل شيء افعله)، والبعد الثاني هو الكمالية الموجهه نحو الاخرين، ويعني وضع معايير غير واقعية للافراد المقربين المهمين في حياة الفرد (لدي توقعات عالية نحو الاشخاص المهمين بالنسبة لي)، والبعد الثالث هو الكمالية المفروضة اجتماعيا ، وهو حاجة الفرد الملحه لمقابلة التوقعات المفروضه عليه من الافراد المقربين المهمين بالنسبه للفرد (تتوقع اسرتي مني ان اكون كاملا)، ومعامل ثبات المقياس كان ٠.٨٨ ، ٠.٧٤ ، ٠.٨١ للابعاد الثلاثة علي التوالي. اما صدق المقياس فقد قام هيويت وفليت بدراستها واكدت النتائج تمتع المقياس بدرجه عاليه من الصدق والاتساق الداخلي المرتفع (Hewitt & Flett, 1991a). وفي اطار البحث الحالي قامت الباحثه بالاعتماد علي النسخه المترجمه والمقننه التي استخدمها الباحث ايمن حلمي (٢٠١٠)، والتي قام فيها بالتحقق من صدق المقياس وثباته بعد تطبيقه علي عينه بحثه المثله للبيئة المصرية. واستخدم فيها التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج لقياس الصدق ، اما الثبات فقد استخدم فيه طريقة الفا كرونباخ وكانت معاملات الثبات ٠,٨٢، ٠,٦٩، ٠،٧١ للابعاد الثلاثه علي التوالي.

واكتفت الباحثة بالخصائص السيكومترية للمقياس سواء لمؤلفيه أو لمترجمه. وقامت فقط بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك علي عينة الدراسة، وقيم معاملات الثبات ومعاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح موضحة بالجدول (٣) .

جدول(٣) معاملات الثبات ومعاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح

البعد	م	الثبات	الارتباط المصحح
الكمالية الموجهة نحو الذات (ألفا = ٠.٦٨٦)	١	٠.٦٩٤	٠.٢٤٢
	٥	٠.٦٣٤	٠.٤٥٤
	٦	٠.٦٥٦	٠.٣٨٤
	٧	٠.٦٤٧	٠.٤١٤
	١٣	٠.٦٢١	٠.٤٩١
	١٤	٠.٦٥٥	٠.٣٨٢
	١٥	٠.٦٤٥	٠.٤٢٠
الكمالية الموجهة نحو الاخرين (ألفا = ٠.٦٥٣)	١٧	٠.٥٩٠	٠.٤٥٩
	١٨	٠.٦١٧	٠.٣٦٢
	٢٠	٠.٦٣٣	٠.٣٠٣
	٢٢	٠.٦٢٨	٠.٣٢٢
	٢٣	٠.٦٣٢	٠.٣٠٣
	٢٥	٠.٦٣٩	٠.٢٨٨
	٢٦	٠.٦٠٩	٠.٣٩٦
	٢٨	٠.٦٢٦	٠.٣٢٩
الكمالية الموجهة نحو المجتمع (ألفا = ٠.٦٧٣)	٣١	٠.٦٣٤	٠.٣٩٧
	٣٣	٠.٦٣١	٠.٤٠٥
	٣٩	٠.٦٢٩	٠.٤١٣
	٤٠	٠.٥٨٨	٠.٤٩٥
	٤١	٠.٦٢٢	٠.٤٢٤

- **استبيان اهداف الانجاز المعدل**: Achievement Goals Questionnaire- Revised (AGQ-R) قام بتصميمه اليوت وميورايما (Elliot & Murayama, 2008)، واستخدم في هذه الدراسة لقياس اهداف الانجاز، وقد صمم في ضوء النموذج ٢ × ٢ لأهداف الانجاز، وتنقسم فيه اهداف الانجاز الي اهداف تمكن، واهداف اداء، ثم تنقسم اهداف التمكن الي اهداف تمكن ـ اقدام، واهداف تمكن ـ احجام، كذلك تنقسم اهداف الاداء الي اهداف اداء ـ اقدام، واهداف اداء ـ احجام. ويميز النموذج بين التمكن والاداء علي اساس الكفاءة، واذا ما كانت مستنده علي اساس مستوي معياري او علي اساس المهام. كما يميز بين الاقدام ـ الاحجام وفي الاقدام تقاس الكفاءة بالمدخلات الايجابية، بينما في الاحجام تقاس الكفاءة بالمدخلات السلبية. وعلي ذلك يتكون النموذج من اربعة اهداف للانجاز هي :
  - التمكن . اقدام (ويركز علي تحقيق الاهداف المستند علي الكفاءة الشخصية).
  - الاداء ـ اقدام (ويرتكز علي تحقيق الاهداف بناءا علي الكفاءة المعيارية).
  - التمكن . احجام (ويرتكز علي تجنب المهمه المستند علي عدم الكفاءة الشخصية).
  - الاداء . احجام (ويرتكز علي التجنب استنادا الي عدم الكفاءة المعيارية) (Elliot, 1999).

وتكون استبيان اهداف الانجاز المعدل من ١٢ عبارة ، تندرج تحت ٤ مقاييس فرعية، بحيث يشتمل كل مقياس فرعي علي ٣ عبارات، فالمقياس الفرعي التمكن ـ اقدام يشتمل علي عبارات مثل (هدفي هو الاتقان الكامل للمواد المقدمة في الفصل الدراسي)، والمقياس الفرعي الاداء ـ اقدام يشتمل علي عبارات مثل (أسعي للقيام بعمل جيد بالمقارنه مع الطلاب الاخرين في هذا الفصل)، والمقياس الفرعي التمكن ـ احجام يشتمل علي عبارات مثل (أسعي لتجنب الفهم الناقص للمواد الدراسية المقدمة)، أما الاداء ـ احجام فيشتمل علي عبارات مثل (أسعي الي تجنب أداء أسوأ من الاخرين في الفصل).

وترجمت الاستبيان إلي اللغة العربية ثم أجريت الترجمة العكسية بترجمة الترجمة العربية إلي اللغة الانجليزية ثم قورنت الترجمة الأخيرة مع الأصل الانجليزي، وقام بذلك متخصصون في اللغة مستقلون في كل خطوة (ملحق ١) ولم يوجد هناك فرق كبير بين الترجمة الي الانجليزية والاصل الانجليزي. ثم عرضت النسخة العربية في صورتها النهائية علي أساتذة متخصصين في علم النفس لتحكيم الاستبيان (ملحق ٢).

ولتطبيق الاستبيان علي عينة الدراسة في البيئة المصرية قامت الباحثة بتقدير الصدق والثبات لاستبيان أهداف الانجاز ، وللتحقق من صدق وثبات الاستبيان ، قامت الباحثة بحساب صدق وثبات الاستبيان :

- **الصدق**:

تم حساب الصدق بعدة طرق وهى:

- صدق المحكمين : تم عرض االمقياس فى صورته الأولية على (٩) محكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي التربوي وطرق التدريس للنظر فى مدى مناسبة هذا الاختبار للهدف الموضوع من أجله وهو قياس اهداف الانجاز. واتفق المحكمون علي صلاحية ٧ عبارات بنسبة (١٠٠٪) وعلي صلاحية ٣ عبارة بنسبة اتفاق (٩٠٪) و عبارتين كانت نسبة اتفاقها (٨٠٪) و هكذا فعبارات الاستبيان صارت من ١٢عبارة .

جدول (٤) يوضح النسب المئوية لإتفاق السادة المحكمين على استبيان اهداف الانجاز

م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
١	٩٠٪	٥	١٠٠٪	٩	١٠٠٪
٢	٨٠٪	٦	١٠٠٪	١٠	٩٠٪
٣	٩٠٪	٧	١٠٠٪	١١	٨٠٪
٤	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪

- الصدق العاملي التوكيدي. حسب الصدق العاملي التوكيدي لمفردات استبيان أهداف الانجاز بطريقة أقصى احتمال وقد أسفرت النتائج عن مطابقة حسنة للنموذج في ضوء مؤشرات RMSEA = 0.081; NNFI = 0.900; SRMR = 0.033; AGFI = 0.995 بينما أسفرت النتائج عن سوء مطابقة مؤشرات GFI = 0.879; PGFI = 0.819; X2 = 257.36 (df = 46, P= 0.000)، وجدول (٥) يوضح تشبعات المفردات على الابعاد، وقيم الخطأ المعياري وقيم اختبار "ت" المناظرة لكل مفردة:

جدول (٥) يوضح تشبعات المفردات على الابعاد، وقيم الخطأ المعياري وقيم اختبار "ت" المناظرة لكل مفردة

البعد	م	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
مدخل الاتقان	١	٠.٣٢٤	٠.٠٧٢	٤.٥٢(*)
	٣	٠.٣٦٧	٠.٠٧٧	٤.٨٠(*)
	٧	٠.٦٢٤	٠.١٠٥	٥.٩٣(*)
تجنب الاتقان	٥	٠.٤٦٥	٠.٠٧١	٦.٥٢(*)
	٩	٠.٨٥٦	٠.١٠٣	٨.٢٨(*)
	١١	٠.٤٨١	٠.٠٧٥	٦.٤١(*)
مدخل الاداء	٢	٠.٣٨٩	٠.٠٧٠	٥.٥٣(*)
	٤	٠.٦٧٨	٠.٠٨٠	٨.٤٧(*)
	٨	٠.٧٠٠	٠.٠٧٨	٨.٩٤(*)
تجنب الاداء	٦	٠.٥٣٨	٠.٠٨٨	٦.١٣(*)
	١٠	٠.٥٢٠	٠.٠٨٨	٥.٩٣(*)
	١٢	٠.٢٩١	٠.٠٧١	٤.٠٩(*)

(*) دالة عند مستوى دلالة "٠.٠٥".

وقد أسفرت النتائج عن عدم استبعاد أياً من مفردات أي بعد من أبعاد استبيان أهداف الانجاز.

- **الثبات**:

حسب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل ألفا لبعد مدخل الاتقان القيمة "٠.٤٢٤"، وبلغ معامل ألفا لبعد تجنب الاتقان القيمة "٠.٥٨٨"، وبلغ معامل ألفا لبعد مدخل الاداء القيمة "٠.٦١٣"، وبلغت قيمة معامل ألفا لبعد تجنب الاداء القيمة ""، جدول (٦) يوضح قيم معاملات الثبات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح:

جدول (٦) قيم معاملات الثبات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح

البعد	م	الثبات	الارتباط المصحح
مدخل الاتقان (ألفا= ٠.٤٢٤)	١	٠.٣٥٤	٠.٢٤٨
	٣	٠.١٧٦	٠.٣٣٩
	٧	٠.٤٠٥	٠.٢٠٥
تجنب الاتقان (ألفا= ٠.٥٨٨)	٥	٠.٥٧٠	٠.٣٣٨
	٩	٠.١٠٢	٠.٦٢١
	١١	٠.٧٧١	٠.٢٦٧
مدخل الاداء (ألفا= ٠.٦١٣)	٢	٠.٥٦٧	٠.٣٨٣
	٤	٠.٢٥٩	٠.٥٩٤
	٨	٠.٦٨٢	٠.٣٢٢
تجنب الاداء (ألفا= ٠.٦٤٩)	٦	٠.٧٩٦	٠.٢٣١
	١٠	٠.٢٥٢	٠.٦٦٧
	١٢	٠.٤٣٤	٠.٥٤٤

وقد لوحظ استبعاد المفردة رقم "١١" من بعد تجنب الاتقان في ضوء معامل ألفا ومعامل الارتباط المصحح وبالتالي ارتفع معامل الثبات من "٠.٥٨٨" إلى "٠.٧٧١"، واستبعدت المفردة رقم "٨" من بعد مدخل الاداء في ضوء معامل ألفا وبالتالي يرتفع معامل \ألفا من "٠.٦١٣" إلى "٠.٦٨٢"، واستبعدت المفردة رقم "٦" من بعد تجنب الاداء في ضوء معامل ألفا فارتفع معامل ألفا من "٠.٦٤٩" إلى "٠.٧٩٦".

- **النتائج** :

- **الفرض الأول** :

توجد علاقه ارتباطية دالة احصائياً بين الكماليه الموجهه (نحو الذات، نحو الاخرين، المفروضه اجتماعي) وبين اهداف الانجاز(التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والتحصيل؟

ولاختبار صحة الفرض احصائياً حسبت مصفوفة ارتباط بيرسون بين المتغيرات الكمالية المفروضة وأهداف الانجاز، ويوضح جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون .

يتضح من الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التمكن ـ اقدام والكمالية الموجهه نحو الذات ، و علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيا بين التمكن ـ اقدام والكمالية المفروضة اجتماعيا، وبين الاداء ـ اقدام

والكمالية الموجهة نحو الذات، وبين التمكن ـ احجام والكمالية المفروضة اجتماعيا ، وبين الاداء ـ اقدام والكمالية المفروضة اجتماعيا، وبين الاداء ـ احجام والكمالية المفروضة اجتماعيا. وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، حيث يتضح ارتباط بعدي الكمالية (الكمالية الموجهه نحو الذات ، والكمالية المفروضة اجتماعيا) مع اهداف الانجاز، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين اهداف الانجاز (الاداء ـ اقدام) والتحصيل.

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين الكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا) وبين اهداف الانجاز

	الكمالية الموجهة نحو الذات	الكمالية الموجهة نحو الاخرين	الكمالية المفروضة اجتماعيا	التحصيل
التمكن ـ اقدام	٠.٢٢٦(*)	٠.١١٣	-٠.٣١٠(*)	٠.٠٨٦
التمكن – احجام	٠.١٨٨	٠.٠٩٠	٠.٢٧٢(*)	-٠.٠٨٩
الاداء – اقدام	٠.٢٤٤(*)	٠.١١٢	٠.٣٢٠(*)	٠.٢٨(*)
الاداء – احجام	٠.١٣٨	٠.٠٩٣	٠.٢٢٣(*)	٠.٠٥٤
التحصيل	٠.٠٣	-٠.١٤	-٠.٠٤	

(*) دالة عند مستوى دلالة "٠.٠٥".

- **الفرض الثانى**:

توجد علاقه بين ابعاد الكمالية (التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصية، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات)، وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام ، الاداء ـ اقدام ، الاداء ـ احجام)، والتحصيل؟

ولاختبار صحة الفرض احصائياً حسبت مصفوفة ارتباط بيرسون بين ابعاد الكمالية وأهداف الانجاز والتحصيل، ويوضح جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون:

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون بين ابعاد الكمالية (التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصية، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات)وبين اهداف الانجاز

	التمكن – اقدام	التمكن – احجام	الاداء – اقدام	الاداء – احجام	التحصيل
التنظيم	٠.٤٢٠(*)	٠.٢٢٨	٠.٢٤٦(*)	٠.٣٥٥(*)	٠.٠٥٤
الاهتمام بالاخطاء	٠.٠٣٨	٠.٢٠٥	٠.٠٢٣	-٠.٠٣٧	٠.٠٠٩
المعايير الشخصية	٠.٣٢٢(*)	٠.٢٦٣	٠.٢٨٢(*)	٠.٢١٧(*)	٠.٢١٩(*)
الوالدية	٠.٣٦٨(*)	٠.٢٦٠	٠.٣٥٥(*)	٠.١٥٦(*)	٠.٠٤١
الشكوك حول التصرفات	٠.١٥٥(*)	٠.١٠٨	٠.٠٦٦	٠.١٠٢(*)	-٠.٠٧١(*)
النقد الوالدي	-٠.٠٢٠	٠.٠٨١	٠.١١٢	-٠.٠٤٨	٠.١٦
التحصيل	-٠.٠٨٦	-٠.٠٨٩	٠.٢٨(*)	٠.٠٥٤	

(*) دالة عند مستوى دلالة "٠.٠٥".

يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (التنظيم) وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، الاداء ـ اقدام، و الاداء ـ احجام) ، وبين بعد الكمالية (المعايير الشخصية) و وبين اهداف الانجاز

(التمكن ـ اقدام ، الاداء ـ اقدام، و الاداء ـ احجام) وبين الوالدية و(التمكن ـ اقدام ، الاداء ـ اقدام، و الاداء ـ احجام)، وبين الشكوك حول التصرفات و (التمكن ـ اقدام و الاداء ـ احجام). وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، حيث يتضح ارتباط ابعاد الكمالية مع اهداف الانجاز. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (المعايير الشخصية) والتحصيل.، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (الشكوك حول التصرفات) والتحصيل.

- **الفرض الثالث**:

تسهم متغيرات أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي.

ولاختبار صحة الفرض احصائياً استخدم اختبار تحليل الانحدار بطريقة Stepwise بين متغيرات الكمالية وأهداف الانجاز ، ويوضح جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين لاسلوب تحليل الانحدار:

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين لاسلوب تحليل الانحدار

النموذج	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٤٢٣.١٢	١	٤٢٣.١٢	١١.٦٢	٠.٠٠١ دالة
البواقي	٤٦٦١.٣٧	١٢٨	٣٦.٤٢		
المجموع	٥٠٨٤.٤٩	١٢٩			

(*) دالة عند مستوى دلالة "٠.٠٥".

وقد أسفرت النتائج عن إمكانية اسهام متغيرات أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي. ويوضح جدول (١٠) قيم معاملات الانحدار الخطية والمعيارية:

جدول (١٠) قيم معاملات الانحدار الخطية والمعيارية

النموذج	الثابت B	الخطأ المعيارى	بيتا	قيمة ت	الدلالة
الثابت	٩٣.٥٨	١.٣٢	-	٧١.١١	٠.٠٠٠
تجنب الاداء	-٠.٨١٣	٠.٢٣٨	-٠.٢٨٨	-٣.٤١	٠.٠٠١

وقد أسفرت النتائج عن إسهام متغير تجنب الاداء في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وفيما يلي معادلة التنبؤ:

التحصيل = ـ ٠.٢٨٨ × تجنب الاداء.

- **المناقشة** :

- **نتائج الفرض الأول** :

من خلال تحليل نتائج الفرض الأول يتضح وجود علاقه ارتباطية دالة بين بعدي الكماليه (الموجهه نحو الذات، والمفروضة اجتماعيا) وبين اهداف الانجاز(التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام ، الاداء ـ اقدام ، الاداء ـ احجام) وبخاصة ارتباط (الكمالية الموجهه نحو الذات ، والكمالية المفروضة اجتماعيا) مع اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، الاداء ـ احجام)، ويختلف ذلك مع دراسة (الزغاليل، ٢٠٠٢) والتي لم تجد علاقة بين الكمالية والتحصيل.

الا انه يتفق مع نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة نيوميستر وفينش(Neumeister & Finch (2006 والتي ارتبطت فيها الكمالية الموجهه نحو الذات مع اهداف الانجاز "التمكن ـ اقدام، والاداء ـ اقدام" وفسر بينتريش Pintrich (2000) ذلك بأن الدافعية الداخلية (الكمالية الموجهه نحو الذات) ترتبط بأهداف الانجاز من نوع التمكن ـ اقدام، بينما الدافعية الخارجية (الكمالية المفروضة اجتماعيا) ترتبط بأهداف الانجاز من نوع الاداء ـ اقدام. حيث ارتبطت الكمالية المفروضة اجتماعيا ارتباطا دالا ايجابيا مع اهداف الانجاز (اداء ـ اقدام، اداء ـ احجام) وارتباطا دالا سلبيا مع اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام)، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة-Verner Filion & Gaudreau, 2010) ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذوي الكمالية المفروضة اجتماعيا يميلون الي الاداء التنافسي مع الاخرين بداخل قاعات الدرس، ان هدفهم الرئيسي من التحصيل هو التنافس والتميز علي الاخرين واثبات انهم الافضل فالدافع هنا خارجي، ولا يهتمون كثيرا للتمكن واتقان المادة الدراسية. وعليه فإن أهداف الأداء- إقدام تجعل الطالب يرغب في حمايةٍ صورة الذات لديه وإرضائها ويركز على ما يعززها، الأمر الذي يجعله أقل وعيا باستراتيجيات الدراسة الفعالة وأقل استخداما لها، وأكثر ميلا لاستخدام استراتيجيات الدراسة التي تبدو بالنسبة له أسهل وذات نتائج مضمونة (الزغول، ٢٠٠٦)

كذلك يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام) وعلي الرغم من انها علاقة غير دالة الا انها تتفق مع الدراسات السابقة (Ames,1992;Meece,1991)، والتي وجدت علاقة بين التحصيل واهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام)، حيث ترتبط اهداف التمكن بالمخرجات التعليمية والاكاديمية الايجابية مثل الاندماج في المادة التعليمية، والحوافز الداخلية، ان الطلاب الذين تكون اهداف الانجاز لديهم من نوع التمكن يؤدون بشكل افضل للمهام الدراسية، ويكونون اكثر نجاحا اكاديميا، وهم مدفوعون بدوافع داخلية مصدرها الرغبة في التعلم، وتقدير قيمة العلم (Midgley et al., 2001; Migley et al., 1998; Urdan, 1997)

كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين اهداف الانجاز (الاداء ـ اقدام) والتحصيل. وهو ما يتفق مع دراسة (Harackiewicz & el., 1997) والتي وجدت ارتباط اهداف الانجاز (الاداء ـ اقدام) مع ارتفاع درجات التحصيل. و يتفق أيضا مع دراسة (Elliot &Church,1997) والتي وجدت ان اهداف الانجاز (الاداء ـ اقدام ، الاداء ـ احجام) منبئة بارتفاع درجات التحصيل الدراسي لدي الطلاب.

ووجدت علاقة سالبة بين الكمالية المفروضة اجتماعيا والتحصيل، وعلي الرغم من انها غير دالة الا انها سلبية وتتفق مع نتائج دراسة (Arthur & Hayward,1997) والتي وجدت ارتباطا بين الكمالية المفروضة اجتماعيا وانخفاض درجات التحصيل. كما وجدت علاقة موجبة بين الكمالية الموجهه نحو الذات والتحصيل، وهي ايضا علاقة غير دالة الا انها تتفق مع نتائج دراسة (Hewitt & Flett, 1991)، والتي وجدت علاقة دالة موجبة بين الكمالية الموجهه نحو الذات وبين التحصيل الدراسي.

- **نتائج الفرض الثاني** :

يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين ابعاد الكمالية (التنظيم، الوالدية، المعايير الشخصية، الشكوك حول التصرفات)، وبين اهداف الانجاز وهو ما يتفق مع دراسة (SHU-SHEN SHIH, 2013)،

كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (المعايير الشخصية) والتحصيل. وهو ما يتفق مع دراسة (Brown et al., 1999 ; Frost et al., 1993; Tran, 2001). ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يضعون لانفسهم معايير عالية، يكون تحصيلهم مرتفعا، حيث ينخرطون في اداء المهام الدراسية ليحققوا توقعاتهم العالية نحو أنفسم.

ووجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (الشكوك حول التصرفات) والتحصيل. وهو ما يتفق مع دراسة (Rice &Mirzadeh, 2000)، فالشكوك حول التصرفات تؤثرسلبا علي التحصيل الدراسي وتؤدي لانخفاض الدرجات التحصيلية. ان الشكوك حول التصرفات والتي تؤدي الي عدم ثقة الطالب في الاداء تؤثر بالفعل سلبا علي التحصيل، ان الطالب يقوم بنفس العمل مرارا وتكرارا ولكنه غير واثق او متأكد من ادائه الامر الذي يجعله يشعر بأن اداءه غير صحيح فيصبح مضطربا في اداء مهامه الدراسيه الامر الذي يؤدي في النهاية لدرجات تحصيلية منخفضة.

- **نتائج الفرض الثالث** :

اسهمت متغيرات أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام ، الاداء ـ اقدام ، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين،

المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي. وهو ما اثبتته نتائج نموذج الانحدار، فالمتغيرات الاربعة لاهداف الانجاز، والمتغيرات الستة للكمالية اسهمت بنحو ١١٪ من التباين في التحصيل الاكاديمي. وان متغير تجنب الاداء كان منبئا بالتحصيل الدراسي فكلما انخفضت درجات متغير تجنب الاداء كلما ازدادت درجات التحصيل الاكاديمي.

ولما كانت أهداف الانجاز هي أحد أهم العوامل المؤثرة علي الطلاب في الموقف التحصيلي (Elliot, 1997)، فإن الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع التمكن تكون لديهم دافعية داخلية نحو اتقان المواد الدراسية وتعلمها وبالتالي فانهم اكثر تحقيقا للنجاح الاكاديمي وهو ما يتفق مع دراسات (Midgley et al., 2001; Midgley et al., 1998; Urdan, 1997).

وبناءا علي نتائج هذا الفرض فقد اسهمت متغيرات اهداف الانجاز وانماط الكمالية في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي، وهو ما يتفق مع دراسات (Fletcher et al., 2012; Neumeister & Finch, 2006).

- **التوصيات والتطبيقات التربوية** :

يتضح من نتائج البحث وجود علاقة دالة بين الكمالية واهداف الانجاز، والتحصيل الاكاديمي لدي طلاب الجامعة، وبذلك يكون من الضروري التعرف علي أنماط الكمالية لدي الطلاب باعتبارها محدد هام لاهداف الانجاز ومن ثم التحصيل، فالطلاب ذوي الكمالية السلبية تكون اهداف الانجاز لديهم اهداف أداء، والتحصيل الاكاديمي يغلب عليه التنافسية والمقارنة مع الاقران، وليس اتقان المادة الدراسية والتمكن منها بغرض التعلم والابداع او الابتكار.

فيحتاج الطلاب الي مزيد من الوعي للتعرف علي نمط الكمالية لديهم كما يحتاجون للبرامج الارشادية لخفض مستوي حدة الكمالية السلبية التي تعوق تقدمهم التحصيلي، وبذلك توصي الباحثة باجراء المزيد من البحوث التي تتضمن تطبيق البرامج الارشادية لخفض مستوي الكمالية السلبية، ومعرفة مدي فعاليتها وأثرها علي أهداف الانجاز والتحصيل الاكاديمي.

ويمكن للاخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة الاستفادة من تلك النتائج أيضا، حيث توصي الباحثة بإجراء البحوث عن العلاقة بين الكمالية واهداف الانجاز والتحصيل الاكاديمي لدي طلاب المدارس حيث انه لاتوجد دراسات عربية تحدد الاسهام النسبي للكمالية واهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدي طلاب المدارس، ومن ثم يحتاج الطلاب وبخاصة في المرحلة الثانوية والتي تعد مرحلة تحديد المسار للطلاب، الي البرامج الارشادية لخفض مستوي حدة الكمالية السلبية لما لها من أثر بالغ في تحديد اهداف الانجاز، وأثرهما

علي التحصيل الاكاديمي للطلاب. و توصي الباحثة باجراء المزيد من الدراسات وبخاصة تلك التي بها برامج لخفض حدة الكمالية العصابية لدي الطلاب وهي الكمالية غير السوية مثل دراسة (الصاوي، ٢٠١٥) والتي اكدت علي دور البرنامج الارشادي المستخدم في خفض حدة الكمالية العصابية لدي الطلاب، من اجل تحقيق مستوي اعلي من التحصيل الدراسي نظرا لما تحققت منه الدراسة من وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكمالية والتحصيل.

- **المراجع** :

- احمد سليمان الزغاليل (٢٠٠٢).الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعا لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة البحث العلمي بجامعة مؤتة، ١٨ ،٢، ٢ -٣٥.

- داليا يسري الصاوي (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي سلوكى لخفض حدة الكمالية العصابية لدى عينة من الطلاب المراهقين المتفوقين. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- رافع الزغول (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ٢،٣، ١١٥ -١٢٩.

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement and achievement motivation in adolescents. Psychology in the schools, 37, 535-545.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of educational psychology, 84, 261-271.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.

- Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., Koledin, S., & Flett, G. L. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. Social Behavior and Personality, 20, 85-94.

- Blankstein, K. R., Dunkley, D. M., & Wilson, J. (2008). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: Self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic needs and estimated GPA. Current Psychology, 27, 29-61.

- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. American Psychologist, 50, 1003-1020.

- Brown,E.J., Heimberg, R. G., Frost, R. o., Makris, G.S., Juster, H.R., & Leung, A.W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in classroom. Journal of social and clinical psychology, 18, 98-120.

- Chaplin, J. P. (1985). Dictionary of psychology (second revised edition). NewYork: Dell.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 90, 666-679.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. Educational Psychologist, 33, 45-63.
- Duda, J. L., & Treasure, D. C. (2001). Toward optimal motivation in sport: Fostering athletes' competence and sense of control. In J. M. Williams (Ed.), applied sport psychology: Personal growth and peak performance, 4th edition (pp. 43-62). California: Mayfield Publishing Company. Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, 14, 449-468.
- Dunn, J. G. H., Dunn, J. C., & Syrotuik, D. G. (2002). Relationship between multidimensional perfectionism and goal orientation in sport. Journal of Sport & Exercise Psychology, 24, 376-395.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. Psychological Science, 3, 165-167.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. Journal of Educational Psychology, 100, 613-628.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after a classroom test. Canadian Journal of School Psychology, 24, 4-18.

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (Eds.). (2002). Perfectionism: Theory, research, and treatment. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fletcher, K. L., Shim, S. S., & Wang, C. (2012). Perfectionistic concerns mediate the relationship between psychologically controlling parenting and achievement goalorientations. Personality and Individual Differences, 52, 876‑881.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, 14, 449‑468.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. Personality and Individual Differences, 14,1, 119-126.
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation. Psychology in the Schools, 40, 677- 689.
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2006). Perfectionism. In G. G. Bear & K. M. Minke, Children's needs III: Development, prevention, and intervention (pp. 303‑312). Bethesda, MA: National Association of School Psychologists.
- Hall, H. K., & Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. The Sport Psychologist, 11, 24-42.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism.
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. Personality and Individual Differences, 49, 885‑890.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. Journal of Personality and Social Psychology. 73, 1284‑1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. 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. L., & Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. Journal of Abnormal Psychology, 100, 98-101 Psychology: A Journal of Human Behavior, 15, 27-33.
- Hollander, M. H. (1965). Perfectionism. Comprehensive Psychiatry, 6, 94-103.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 13, 118-121.
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement, Greenwich, CT: JAI,7, 261-285.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Andeman, L. H.,Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology, 26, 61-75.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology, 93, 77-86.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 × 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mitel (Ed.), Focus on educational psychology research (pp. 307 – 326). New York, NY: Nova Science.
- Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. Gifted Child Quarterly, 50, 238-251.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. American Educational Research Journal, 34, 545-562.
- Rice, K. G., & Mirzadeh, S.A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. Journal of counseling psychology, 47, 238-250.
- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34, 210-222.

- Shih, S.-S. (2013). Autonomy support versus psychological control, perfectionism, and Taiwanese adolescents' achievement goals. Journal of Educational Research, 106, 269 – 279.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. Personality and Individual Differences, 47,5, 423-428.
- Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: Relationships with emotion, motivation, and performance. International Review of Sport and Exercise Psychology, 4, 128 – 145.
- Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. In S. M. Murphy (Ed.), The Oxford handbook of sport and performance psychology (pp. 294 – 306). New York, NY: Oxford University Press.
- Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34, 157‑165.
- Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students goals and friends 'orientation toward effort and achievement in school. Contemporary Educational Psychology, 22, 165‑191.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 × 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 32, 1432‑1445.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. Personality and Individual Differences, 49, 181 – 186.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007) Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. Personality and Individual Differences, 43, 1529-1540.

❋❋❋❋❋❋❋