DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol14iss1pp23-40

العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز

روان احمد المومني* واسامة بطاينة
وزارة التعليم والتعليم العالي القطرية، قطر جامعة قطر، قطر

اسُتلم بتاريخ: ٢٠١٨/١١/٤ قُبل بتاريخ: ٢٠١٩/٥/٢٨

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما هدفت الدراسة الى معرفة هل تختلف العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية باختلاف المستوى الدراسي والجنس. حيث تم تطوير مقياسي الكمالية والتوجهات الهدفية من قبل الباحثين. تكونت عينة الدراسة من ١٨٤ طالبا وطالبة من طلبة الصفوف السابع والثامن الاساسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمحافظتي اربد وعجلون، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الطلبة. اظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً، ويقع ضمن الكمالية التكيفية. وبينت الدراسة ان مستوى التوجهات الهدفية الثلاث (الإتقان، أداء-إقدام، أداء-تجنب) مرتفعة خصيصا توجه هدف الإتقان. كما اظهرت النتائج عدم وجود اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية بين الكمالية والتوجهات الهدفية الثلاثة: اتقان، أداء-إقدام، أداء-تجنب تعزى للمستوى الدراسي والجنس.

كلمات مفتاحية: الكمالية، التوجهات الهدفية (اتقان، أداء-إقدام، أداء-تجنب)، الموهوبين.

The Relationship Between Perfectionism and Goal Orientation Among Gifted Students in the King Abdullah II School of Excellence

Rawan A. AL-Momani* & Osama M. Bataineh
Ministry of Education and Higher Education, Qatar Qatar University, Qatar

Abstract: This study aimed to find out the relationship between Perfectionism and Goal Orientation among Gifted Students in the King Abdullah II School of Excellence. It also aimed at finding out if the relationship between Perfectionism and Goal Orientation is different according to the level of education and gender. To achieve the objectives of the study, Perfectionism and Goal Orientation scales were developed by the researchers. The sample of the study consisted of 184 students at seventh and eighth grades in the King Abdullah II School of Excellence. They were randomly stratified selected from the students population. The results of the study indicated that the level of Perfectionism among the gifted students was high, and the study showed that the level of the types of goal orientation was high, specifically Mastery goal oriented. The results also indicated there was no statistically significant difference at the significance level (α=0.05) in the strength of the correlation between Perfectionism and the types of goal orientation due to the level of education. The results also indicated there was no statistically significant difference at the significance level (α=0.05) in the strength of the correlation between Perfectionism and the types of Goal Orientation due to gender.

Keywords: Perfectionism, goal orientation mastery, performance-approach, performance-avoidance, gifted student.

*rawanmom2010@yahoo.com

إن الاهتمام بالأفراد الموهوبين والمتفوقين قديم قِدَمْ الحضارات البشرية، فقد كان يُشار إلى انجازات الأفراد بحسب نوع الانجاز، والإنتاج الإبداعي الذي تثمنه الحضارة وتعترف به (Naglieri & Kaufman, 2001). وعلى مر السنين تم طرح العديد من التعريفات والآراء حول من هم الموهوبون، ولا يوجد تعريف واحد متفق علية على الموهبة والتفوق (Elliott et al., 2013). حيث أن التعريف التقليدي للموهبة والتفوق هو تعريف سيكومتري إجرائي مبني على استخدام محك الذكاء المرتفع (Terman, 1925). وقد عُرِّفَ أيضا من ناحية تربوية، كتعريف رينزولي (Renzulli, 1978) حيثُ يرى أن السلوكَ الموهوب يحدث عندما يكون هناكَ تفاعل بين ثلاث مجموعات أساسية من سمات الإنسان: قدرات عامة فوق المتوسط، ومستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافع)، ومستويات عالية من الإبداع.

إن الموهوبين يمتازونَ بخصائص وسمات تميزُهم عن غيرهم، فمن سمات وخصائص الموهوبين التي حددها لويس تيرمان (Terman, 1925) التمتع بقدرة بدنية أفضل من الطلبة العاديين، والتفوق بدرجة عالية في مجالات القراءة واستخدام اللغة والعلوم والآداب والفنون، وتعدُد وتنوع الاهتمامات ومن وجهة نظر كروس (Cross, 2002) أن من خصائص الموهوبين أنهم فضوليون، وحساسون ويعبرون عن رغبة قوية غير معتادة على التفوق والانجاز. وفي الآونة الأخيرة تم ايلاء الاهتمام لجوانب النمو الانفعالية والاجتماعية، وكلما زادت مستويات الموهبة لدى الطلبة كلما أصبح هناكَ حاجة لوجود دعم مناسب في المجالات الانفعالية والاجتماعية (Ministry of Education New Zealand, 2009). وقد ارتبطت الكماليةُ مع الموهبة بشكلٍ كبير، حيثُ يشيرُ الأدبُ إلى أن العديد من الطلبة الموهوبينَ لديهم كمالية أكثر من الطلبة العاديين (Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010). فالكمال هو الجانبُ الأكثر الذي يُساءُ فهمَهُ في شخصية الموهوبين ولكنّ العديدَ من الباحثين يعتقدون أن الكمالَ موجودٌ في سلسلة متصلة من السلوكيات والأفكار، ولها جوانبٌ ايجابيةٌ أو سلبية، وهذا يتوقفُ على كيفية توجيهها (Silverman, 2007). فقد عرفَ هيويت وفليت (Hewitt & Fleet, 1991a; Fleet & Hewitt, 2002) الكمالية: أنها نزعةٌ شخصيةٌ تتميزُ من خلال السعي للخلو من العيوب ووضع معاييرَ عاليةً جداً للأداء، يرافقهُ تقييماتٍ ورقابةً شديدةً بشكلٍ كبيرٍ لسلوكه. وعرفت سيلفرمان ايضا (Silverman, 2007) ان الكمالَ: هو مزيجٌ من الأفكار والسلوكيات المرتبطة بمعاييرٍ عالية للغاية، أو توقعات لأداء المرء، وتُعرّف كصفةٍ عاطفيةٍ مشتركةٍ مع الموهبة.

فقد أكد اوينز (Owens, 2015) أن الطلبةَ الموهوبين الذين لديهم ميلٌ للكمال يكونونَ قد اعتادوا على النجاح، وهذا يُساهم في الخوف الهائل منَ الفشل. وقد كان هاماشيك من أوائل الباحثينَ الذي ميّزَ بينَ انواع الكمالية: الكمال الإيجابي، والكمال السلبي (Soliemanifar, Rezaei, Rasuli, & Rasuli, 2015). فالكماليةُ الإيجابيةُ هو سلوك الفرد الذي لديهِ رغبةً في الاقترابِ من المحفزات الداخلية كالشعور بالتقدم، والرضى الذاتي، ويسعى إلى تحقيق مستوياتٍ عاليةٍ من الإنجاز (Silverman, 2007). وقد بين شيل (Schell, 2006) أن من الخصائص المميزة للكمالية الايجابية عند الطلبة أنهم قادرونَ على وضع أهدافٍ واقعيةٍ وقابلةٍ للتحقيق، في الوقت الذي يسمحونَ لأنفُسهم بوجود مجالٍ للخطأ أو النقص. ومن جهة اخرى فالكمالية السلبية (غير الصحية) يُعَرفُها نيكوي-مغدام واخرون (Nekoie-Moghadam et al., 2012) بوصفها وظيفةً لتجنب العواقب السلبية، والدافع لتحقيق هدفٍ معينٍ لتجنّب الآثار السلبية. فالطلبة ذوي الكماليةِ السلبيةِ هُم الطلبةُ الذين لديهم

ميلٌ لوضعِ معاييرٍ عاليةٍ للغاية للإنجاز (Guignard, Jacquet, & Lubart, 2012). وقد وجُدت العديدُ من النماذجِ التي ناقشت الكماليةَ، وحددت لها أبعاداً متعددةً، منها نموذج فورست وزملائه (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990) في عام ١٩٩٠ قام فورست وزملائه بوضعِ نموذجٍ متعدد الأبعادِ للكماليةِ حيثُ قسّم النموذجُ الكماليةَ إلى ستةِ أبعاد : القلق بشأنِ الأخطاء، تصوراتِ وتوقعاتِ الأبوين العالية، ونقدِ الوالدين، المعاييرِ الشخصية، والتنظيم، شكوك حول التطبيق.

وهناك ايضا نموذج فليت وهيويت ثلاثي الأبعاد (MPS) حيث يُعد نموذج فليت وهويت (Hewitt & Fleet, 1991b) من أكثرِ النماذج تأثيراً في دراسة الكمالية، حيثُ يبحثُ فيها على نطاقٍ واسع، مع الإقرارِ بأن الكماليةَ تتضمنُ الجوانبَ الشخصية والاجتماعية. ويُميزُ النموذج بين ثلاثة أشكالٍ رئيسية من الكماليةِ أولاً: الكماليةُ ذاتيةُ المنحى (Self-Oriented Perfectionism) ثانيا: الكماليةُ المحددةُ اجتماعياً (Socially Prescribed Perfectionism) ثالثا: منحى الكمالية للغير (Other-Oriented Perfectionism).

بالإضافة الى مقياس الكمال التقريبي – المعدل لسلاني وزملائه (APS-R) ويقسم نموذج سلاني وزملائه (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001) مقياس الكمال التقريبي- المعدل إلى ثلاثةِ أنواعٍ: كمالية تكيفيه، كمالية اللاتكيفية، وغير الكماليين.

التوجهات الهدفية Goal Orientation

وتَعتَبرُ نظريةُ التوجهاتِ الهدفيةِ أنّ هناكَ مجموعةٌ واسعةٌ منَ المتغيراتِ لتفسيرِ السلوك الذي يوجّهُ الهدفَ، وبعضُها قد لا يظهرُ بصورةٍ مباشرةٍ كأهداف مثل المقارنات مع الآخرين (Schunk, 2012). وتركزُ النظريةُ على الأسبابِ التي تجعلُ الطلبةَ يقومونَ بالإنجاز (Van-Bemmel, 2014). يُعرّف بينترش (Pintrich, 2000) التوجهات الهدفية: بأنّها المخططُ العامُ للفردِ أو نظريتهُ للاقترابِ من المهمة، وتقييم أداءه على المهمة . وتُعرّف ايمس (Ames, 1992) التوجهات الهدفية: بانّها طُرقٌ مختلفةٌ منَ الاقترابِ والانخراطِ والاستجابةِ لحالاتِ الانجاز.

وقد بيّنَ العلماءُ الذينَ اهتموا بنظريةِ توجهاتِ الهدفِ المشتقةِ من نظريةِ الدافع أمثال (Dweck, 1986)، دويك وجودَ أنواع للتوجهات الهدفية وهناك منها نوعين من الأهدافِ المدرسية وهما: أهداف التعلم، وأهداف الأداء. حيث أن أهدافَ التّعلمِ هي أهدافُ الطلبةِ الذينَ يسعونَ إلى زيادةِ كفاءتهم، أو فهمِ أو إتقانِ مهمةٍ جديدة، والمثابرةِ في مواجهةِ الفشل (Chessor, 2013). وتُركّزُ أهدافُ الأداءِ الاهتمامَ على إنجازِ المهمة، ولا تُسلّطُ الضّوءَ على أهميةِ العملياتِ والاستراتيجياتِ الكامنةِ وراء إنجازِ هذه المهمةَ؛ فالطلبةُ الذينَ لديهم أهدافٌ أدائيةٌ يميلونَ للمقارناتِ الاجتماعيةِ لأدائهم لتحديدِ التقدم (Dweck, 2006). للحصولِ على أحكامٍ ايجابيةٍ وتجنبِ الأحكامِ السلبيةِ حولَ كفاءتهم ليتجنبوا اعتبارَهُم غيرَ قادرين (Chan, 2008a; Chessor, 2013). ومن وجهةِ نظرِ تشيسور (Chessor, 2013) فإنِ الطلبةَ الموهوبينَ الذينَ لديهم توجهاتِ هدف الأداء يكونُ لديهم الرغبةُ في تحقيقِ النجاح الأكاديمي لإثبات قدرته، والأداءُ بشكل أفضل من الآخرين. وقد وجدَ العديد من النماذج التي قسمت التوجهات الهدفية إلى عدة أشكال منها:

نموذج اليوت وتشورش الثلاثي: حيث حدد اليوت وتشورش (Elliot & Church,1997) نموذج ثلاثي لتوجهاتِ الأهداف(توجهات إتقان، توجهات أداء) حيثُ قسّما أهدافَ الأداءِ إلى نوعين. تنطوي توجهاتُ هدف الإتقانِ على الرغبةِ في تطويرِ الكفاءة من خلالِ زيادةِ الفهمِ والمهارات، فالطلبةُ الذينَ لديهم توجهاتُ هدف الإتقان يشاركونَ في الأنشطةِ

بطرقٍ تُحققُ أقصى قدرٍ من الفرص للتّعلم، ومن حيثُ تقدمهم عن وضعهم السابق (Anderman & Patrick, 2012; Covington, 2000). وأهداف أداء - إقدام والذي يُقصَدُ بها أن يبدو الطلبةُ فيها أكثرَ كفاءةً من الآخرين، وتنطوي على رغبةٍ بالتفوقِ على أقرانهم ونيلهم أعلى الدرجات مقارنةً بالآخرين (Anderman, & Patrick, 2012; Elliot & Church, 1997). أهداف أداء – تجنب: والذي يُقصَدُ بها بذل الطالب الجهد لعدم قبوله أن يكون مستواه أقل من زملائه الآخرين (Elliot & Church, 1997) .

نموذج اليوت 2x2: قسم إليوت (Elliot, 1999) التوجهات الهدفية وفق نموذج 2×2 (الكفاءة X التكافؤ). حيثُ عرّفَ إليوت إطار 2×2 على أساسِ تقاطُع الكفاءة والتكافؤ. البُعد الأول الكفاءة: حيثُ يقيّمُ الطلبةُ كفاءتَهم بالنسبةِ لمعاييرٍ مختلفة، فتكونُ إما هدفِ إتقان ، أو هدفِ أداء. والبُعد الثاني التكافؤ: أي قوة الرغبة لدى الطالب لتحقيقِ نتيجةٍ معينة وحسبَ هذا النموذج قُسِّمت التوجهات الهدفية كالآتي: (Fletcher & Speirs-Neumeister, 2012) إتقان– إقدام، إتقان- تجنب ، أداء – إقدام . وقد وضّحت دويك (Dweck, 1999) أن صلةَ ذوي توجهاتِ الإتقان وتوجهات الأداء في الكمالية أنهم ينظرونَ إلى الأخطاءِ بشكلٍ مختلف، فالطلبةُ ذوي توجهات هدفِ الإتقان يرونَ الأخطاءَ على أنها إشارةٌ للاستمرارِ في المهامِ المختلفة، واستخدامِ استراتيجياتٍ متنوعةٍ من أجلِ الإتقان، في حينِ أن الطلبةَ ذوي توجهات الأداء فإن الأخطاءَ لديهم تتفاعلُ مع الثقةِ بالنفس، ويعتقدونَ أنها فشلٌ في الاستراتيجياتِ المستخدمة من قِبلِهم، ويتخلونَ عن تحقيقِ الهدف.

وقد بيّن كل من أوم ورايس، وكذلك داميان، وستوبير، ونيغرو، وبابان (Eum & Rice, 2011; Damian, Stoeber, Negru, & Băban, 2014) أن أشكالَ الكمالية التكيفية(الصحية) تتميزُ بالإدراك، وانها ترتبطُ بشكل إيجابي مع توجهات هدف الإتقان وتوجهات هدف أداء – إقدام، في حين تتميزُ الكماليةُ غيرُ التكيفية بالإدراك، والسلوكياتِ التي تُركزُ على أهداف التجنب (Fletcher & Speirs-Neumeister, 2012). وقد أشار فانستينكيست، وآخرون (Vansteenkiste et al., 2010) وأيضا ستوبر، وجانسن (Stoeber & Janssen, 2011) إلى أنه ترتبطُ الكمالية غير التكيفيةِ والمقررة اجتماعياً بشكلٍ إيجابي مع أداء– إقدام وأداء- تجنب، ولكنها لا ترتبطُ مع توجهاتِ هدفِ الإتقان، ويرتبطُ القلقُ إزاء الأخطاء بشكلٍ إيجابي مع توجهات هدف أداء– تجنب، ويرتبطُ التنظيم بشكل إيجابي مع توجهاتِ هدفِ الإتقان وتوجهاتِ هدف أداء– إقدام.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت الكمالية لدى الطلبة الموهوبين فقد قام شوكلر (Schuler, 1999) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تواجد الكمالية لدى الذكور والإناث الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبا وطالبة من طلبة ٨-٦ من المناطق الريفية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد بينت نتائج الدراسة وأكدت أن الكمالية هي سمة من سمات العديد من الموهوبين، وان الكمال الذي بينته الدراسة يقع بين الكمال التكيفي والكمال اللاتكيفي، وأظهرت الدراسة أيضا أن للآباء والمعلمين والأقران دور مهم في تشكيل صفة الكمالية لدى الموهوبين وبشكليها التكيفي واللاتكيفي.

وفي دراسة أخرى قام شان (Chan, 2007) ببحث مدى تواجد الكمالية الايجابية والسلبية بين الطلبة الموهوبين الصينيين وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والشعور بالرضا. تكونت عينة الدراسة من ٣١٧ طالبا وطالبة من الموهوبين موزعة بين ١٨٩ ذكوراً ١٢٨ إناث من الصفوف الابتدائية والثانوية. أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الكمالية الايجابية بين الطلبة الصينيين أعلى من الكمالية السلبية. وأظهرت كذلك أن الكمالية الايجابية تؤثر بشكل ايجابي على

سعادة الفرد الذاتية، والرضا عن الذات. وأن الكمالية السلبية تضر بالفرد وشعوره بالرضا عن الذات، وأوضحت النتائج أيضا أن الكفاءة الذاتية هي وسيط بين الكمالية سواء الايجابية أو السلبية للشعور بالرضا.

وقام ايضا دابوزي- بونيمي (Darbouze-Bonyeme, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة نسبة انتشار المكونات الايجابية والسلبية للكمالية بين الذكور والاناث الموهوبين، وهل هناك اختلاف في مكونات الكمالية الايجابية والسلبية تبعا لنوع المشاركين ذكورا واناث. تكونت عينت الدراسة من ٤٩ طالبا وطالبة من المدارس الابتدائية الكندية تراوحت أعمارهم بين ١٣-٧ عام مقسمة بين ٢٠ ذكور و٢٩ إناث. وبينت نتائج الدراسة أن هناك انتشار للكمالية الايجابية والسلبية لدى الموهوبين.

ومن ناحية اخرى من الدراسات التي اهتمت بالتوجهات الهدفية فقد قام شان (Chan, 2008a) بدراسة هدفت إلى معرفة أربع أنواع من التوجهات الهدفية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين الصينيين. تكونت عينة الدراسة من ١٠٤١ طالبا وطالبة، من الصفوف ١٢-٣ تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية مصمم من قبل الباحث، وقائمة تقدير سلوك التحصيل. بينت نتائج الدراسة أن التحصيل والنجاح يمكن أن يكون هدف اجتماعي في الثقافة الصينية، وان كل من هدف التعلم (الإتقان) وهدف أداء-إقدام مرتبطان وبشكل كبير بالهدف الاجتماعي، وبالتالي تعزز الانجاز والتحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي والقيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن التوجهات الهدفية الأربع متواجدة بشكل متساوي لدى الموهوبين الذكور والإناث الصينيين، وذلك يعزى إلى وجود ثقافة تعاونية في المجتمع.

واجرى بريسكل واخرون (Preckel et al., 2008) بدراسة هدفت الى معرفة الفروق بين الجنسين لدى الطلبة الموهوبين في الرياضيات والعاديين في الانجاز ومفهوم الذات والاهتمامات والدافع (توجه هدف الاداء، وتوجه هدف الاتقان) كل على حدِى. تكونت عينة الدراسة من ١٨١ طالبا وطالبه موهوبين و١٨١ طالبا وطالبة عاديين من الصف الساس في المدارس الالمانية. اشارت النتائج انه بالنسبة لجميع مقاييس مفهوم الذات والاهتمام والدافع (توجه هدف الاداء، وتوجه هدف الاتقان) ان الفروقات بين الجنسين لدى الموهوبين اعلى من الطلبة العاديين حيث حصل الذكور الموهوبين على درجات اعلى من الاناث الموهوبات على جميع المقاييس، ووجدت الدراسة ان هدف توجهات الاتقان اقل لدى الاناث الموهوبات من الذكور، وايضا توجهات هدف الاداء اقل لدى الذكور من الاناث.

ومن الدراسات التي ربطت بين المتغيرين فقد اجرت وهولوبا (Wholuba, 2014) دراسة هدفت الى معرفة الدافع الاكاديمي (توجه هدف الاتقان، وتوجه هدف الاداء)، وهل هناك اختلاف في الدافع حسب مجموعات الطلبة وحسب جنسهم خصيصا الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من ١٢٦ طالبا وطالبة، ٦٦ غير موهوبين و٦٠ موهوبين من الصفوف السابع الى الثاني عشر في مدارس فلوريدا. وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين بعض جوانب الدافعية والاداء الاكاديمي لدى كل من الطلبة الموهوبين والغير موهوبين. وبينت النتائج ان الطلبة الموهوبين اكثر دافعية من غير الموهوبين. ووجدت الدراسة فروق بين الجنسين فقط ضمن مجموعة الموهوبين وذلك على توجهات هدف الاتقان ولصالح الاناث.

وقام شان (Chan, 2009) بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية في عينة من الطلبة الموهوبين الصينيين، وتقييم مدى تأييد الطلبة الكمالية الايجابية والسلبية والتنبؤ بتوجهاتهم الهدفية. تكونت عينة الدراسة من ٣١٥ طالبا

وطالبة، من الصفوف ١٢-٢. طبق مقياس الكمالية، ومقياس التوجهات الهدفية مصممان من قبل الباحث. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذو الكمالية الايجابية يفضلون أهداف التعلم (الإتقان) على أهداف الأداء – تجنب. وان الطلبة ذو الكمالية السلبية يفضلون أهداف أداء – تجنب، وبينت ايضا نتائج الدراسة عدم وجود اثر دال احصائيا لكل من الجنس والمستوى الدراسي في العلاقة بين الكمالية وجميع انواع التوجهات الهدفية (الاتقان، واداء-إقدام، اداء-تجنب)، وعدم وجود اثر دال احصائيا للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي في العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية ككل.

وقام ايضا كل من وانغ، وفو، ورايس (Wang, Fu, & Rice, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة الكمالية لدى الموهوبين واثر أهداف الإتقان كوسيط بين الكفاءة الأكاديمية والرضا عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من ١٤٠ طالبا وطالبة موهوبين، ٥٣ ذكور و٨٧ إناث من الصفوف السادس وحتى الثاني عشر من جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. تم استخدام مقياس الكمالية لسلاني وآخرون، ومقياس التوجهات الهدفية ومقياس الكفاءة الأكاديمية ومقياس الرضا عن الحياة. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك تفاعل ثلاثي كبير بين الكمالية وأهداف الإتقان والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتبين أن وجود أهداف إتقان عالية لدى الموهوبين عملت بمثابة عامل وقائي ضد تأثير الكمالية غير التكيفية على الكفاءة الأكاديمية للطلبة الموهوبين. أما الموهوبين الذين لديهم كفاءة أكاديمية عالية لم يرتبط الكمال غير التكيفي سلبا بالكفاءة الأكاديمية بغض النظر عن مستوى أهداف الإتقان لديهم. وان الذين لديهم أهداف إتقان عالية لديهم فعالية أكاديمية عالية وبالتالي الرضا عن الحياة لديهم عال، وقد بينت نتائج الدراسة ايضا انه ليس هناك اثر دال احصائيا لكل من الجنس والمستوى الدراسي في العلاقة بين الكمالية وتوجه هدف الاتقان، وليس هناك اثر دال احصائيا لكل من الجنس والمستوى الدراسي بين الكفاءة الاكاديمية والرضا عن الحياة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

بدأ إحساس الباحثين بمشكلة الدراسة لدى الاطلاع على مساق علم نفس الموهبة والتفوق، حيث لفت انتباهُهما خاصيةُ الكماليةُ لدى الموهوبين والمتفوقين، وذكرها الدائم بشكل سلبي وتأثيرها على أهداف الطلبة التي يضعونها لأنفُسهم. ومن ثم قاما بطرح أسئلة على بعضِ المعلماتِ اللواتي يعملنَ في المدارس، حيث لا تخلو الصفوف من وجودِ طلبةٍ موهوبين، مثل هل تؤثر الكمالية على طلبة الصف الموهوبين؟ وهل تؤثر في الأهدافِ التي يضعونها لأنفُسهم وطريقة تحقيقهم لتلك الأهداف؟ فكانت الإجابة أنَهُم يعلمونَ أن الكماليةَ شيءٌ سلبي، وتؤثرُ على الطلبة وأهداف تعلمهم وانجازهم بشكل سلبي.

فالكمالُ هو الجانبُ الأكثرُ الذي يُساءُ فهمَهُ من شخصيةِ الموهوبين، ولأن الطلبةَ الموهوبينَ لديهم معاييرٌ عالية، وردودُ فعلٍ قويةٍ في حالِ الفشلِ الأكاديمي، فقد أصبحت الكمالية موضعَ اهتمامٍ من قِبَلِ الكثيرِ منَ الباحثين مثل Silverman (2007) and Chan (2009). أما تركيز الطلبة الموهوبين في الحصولِ على درجاتٍ عالية، والحصولِ على المعرفةِ الجديدة، سواءً كانت نابعةً من دافعٍ داخلي أو دافعٍ خارجي فهي تُمثلُ توجهاتٍ هدفيه، حيثُ تعمل على تحريكِه باتجاهاتٍ مختلفة، أما إتقان المَهمَة أو زيادة الكفاءة، أو الحصولِ على القبولِ من الآخرين، أو تجنبِ الأعمالِ لئلا يحصلونَ على ردودِ فعلٍ سلبية، كالشعورِ بعدمِ الكفاءة لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وهل تختلفُ

العلاقةُ باختلافِ المستوى الدراسي والجنس، وسوف تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية :

١. **ما مستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟**
٢. **ما مستوى التوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟**
٣. **هل يوجد اختلاف في العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية عند مستوى الدلالة(α=٠.٠٥) باختلاف المستوى الدراسي؟**
٤. **هل يوجد اختلاف في العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية عند مستوى الدلالة(α=٠.٠٥) باختلاف الجنس؟**

أهمية الدراسة

تكمنُ الأهميةُ النظريةُ للدراسةِ الحاليةِ في تعريفِ أولياءِ أمورِ الطلبةِ الموهوبين، والعاملين وبالأخص المعلمين القائمين على تدريس الطلبة الموهوبين في الكمالية. ومعرفتهم بالكماليةِ يؤدي بهم إلى الفهمِ الأفضلِ لطبيعتها، وكيفيةِ تأثيرها سلباً أو إيجاباً على الموهوبين، وتغييرُ النظرةِ السلبيةِ الدائمة للكمالية، وأنها صفة هدّامةً لدافعيةِ الطلبةِ وأهدافهم. إن معرفة ما هو نوعُ الكمالِ الممارسِ من قبلِ الطلبةِ هو دليلٌ للمعلمينَ لفهمِ كيفيةِ عرضُ الطلبةِ للقدرةِ، والجهدِ، والتحدي، والأهدافِ الأكاديمية. وتعملُ الدراسة على لفتِ انتباهِ المعلمين لتأثيرِ الكماليةِ على توجهاتِ هدفِ الطلبة (إتقان، أداء)، وعلاقتُها فيما بينهما سلباً أو إيجاباً، واستغلالها بشكلٍ يساعدُ الطلبة على تغيير معتقداتهم حولَ حدودِ قدراتهم وإمكاناتهم.

ومن ناحية عملية ستُسهمُ الدراسةُ الحاليةُ بمساعدةِ واضعي المناهج التربوية والخططِ التعليميةِ الأخذَ بالحسبانِ تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين في مجال الكماليةِ والتوجهات الهدفية داخل المنهاج وذلك من خلال وضع اهداف تساهم في سد النقص في احتياجات الطلبة الموهوبين من الناحية الانفعالية كصفة الكمالية ووضع اهداف اخرى لزيادة توجهات الطلبة الهدفية من خلال زيادة الدافعية لديهم من خلال برامج ارشادية منظمة وواعية، ووضعُ الخططِ للبرامج التوعوية المناسبة للطلبةِ والمعلمين.

حدود الدراسة ومحدداتها

حدود مكانية: ستقتصر الدراسة على مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمديريتي التربية والتعليم لمحافظتي اربد وعجلون.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٧/٢٠١٨

محددات أدوات الدراسة: تعتمد على المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وعلى صدق وثبات الأدوات والمعالجات الإحصائية في تحليل نتائج الدراسة.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية

الموهبة والتفوق وعرفه رينزولي (Renzulli, 1978) على أنها تفاعل بين ثلاث مجموعات أساسية من سمات الإنسان: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافع)، مستويات عالية من الإبداع. فالأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يملكون أو قادرون على تطوير هذا المركب من الصفات وتطبيقها على أي منطقة يحتمل أن يكون قيم للأداء البشري. ويعرف إجرائيا على أنهم الموهوبون في الصفوف السابع والثامن في مدارس مجتمع الدراسة التابعة لمدريتي التربية والتعليم لمحافظتي اربد وعجلون والذين تم تشخيصهم من قبل وزارة التربية والتعليم موهوبين ومتفوقين.

الكمالية وعرفها هيويت وفليت (Hewitt & Fleet, 1991a) أنها نزعة شخصية تتميز من خلال السعي للخلو من العيوب ووضع معايير عالية جدا للأداء، يرافقه تقييمات ورقابة شديدة بشكل كبير لسلوكه. ويعرف إجرائيا أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية المستخدم في الدراسة.

التوجهات الهدفية ويعرفها بينترش (Pintrich, 2000): أنها المخطط العام للفرد أو نظريته للاقتراب من المهمة، وتقييم أداءه على المهمة. ويعرف إجرائيا أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الهدفية الذي سيتم بنائه في الدراسة.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

تعد الدراسة الحالية من النوع وصفي ارتباطي التي تهدف للتعرف على مدى الاختلاف في العلاقة بين متغيرات الدراسة: الكمالية، والتوجهات الهدفية تبعا للمستوى الدراسي وجنس المشاركين لدى نسبة من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من ٤٠٣ طالبا وطالبة من طلبة الصفوف السابع والثامن في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والتي تتبع لمديريتي التربية والتعليم في محافظتي اربد وعجلون في اقليم الشمال خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧، وذلك لابتداء المرحلة الصفية في مدارس الملك عبدالله الثاني من الصف السابع وبداية التأسيس والانتقال للمرحلة الاعدادية والثانوية، بالإضافة الى وجود مدرسة واحدة للطلبة الموهوبين في مركز كل محافظة ويتم اختيار طلابها وفق اسس ومعايير من وزارة التربية والتعليم، وبالإضافة ان المقاييس التي تم تطويرها متناسبة مع الصفوف السادس والسابع والثامن حيث تم الغاء الصف السادس لعدم وجودة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ١٨٤ طالبا وطالبة ذكور ٩٧ واناث ٨٧، حيث تم اختيار أفراد عينة الدراسة بشكل عشوائي طبقي حيث وجد العديد من الشعب لكل صف وجرى تقسيم الشعب المختارة وتم اختيار عينة من كل فئة من الفئات بالتساوي من مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصفوف السابع والثامن في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وجدول ١ يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة.

جدول ١
التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٩٧	٥٢.٧
	انثى	٨٧	٤٧.٣
الصف	السابع	٩٣	٥٠.٥
	الثامن	٩١	٤٩.٥
	المجموع	١٨٤	١٠٠.٠

أدوات الدراسة

أولا: مقياس الكمال التقريبي- المعدل (Almost Perfect Scale-Revised APS-R)

تم تبني مقياس الكمال التقريبي- المعدل من إعداد سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) المترجم إلى العربية والمطبق على البيئة الأردنية من قبل الزغاليل (٢٠٠٨). وقد تم التأكد من صياغة فقرات المقياس من قبل الباحثين. وذلك للتمييز بين الكمالية التكيفية وغير التكيفية وغير الكماليين. يتكون المقياس من ٢٢ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

المعاييرُ العالية: حيثُ تشيرُ إلى وضعِ الفردِ معاييرً عاليةً لأدائه في المدرسة أو في العملِ وتحقيقها وعملها بأفضلِ ما يمكن.

التنظيم: وهي حبُ الفردِ للنظامِ والتنظيمِ والبيئةِ التي يسودُها الترتيبُ والالتزامُ بالقواعدِ والقوانين.

التناقضات: وهو مستوى عدمِ الرِّضا عن عدمِ الوفاء بالمعايير الشخصية، والتضارب بين الأداءِ والمعايير (Slaney et al., 2001).

تتم الإجابة على فقرات المقياس باستخدام تدرج ليكرت السباعي. وقد تم تطبيق المقياس على طلبة جامعة اليرموك من قبل الزغاليل للتأكد من دلالات صدقة وثباته من خلال أولا: الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، واعتمد معيار ٨٠% كنسبة اتفاق بين المحكمين. وتم التأكد من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من ٣٠ طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج لعينة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون وتبين أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع أبعاد أداة الدراسة تراوح بين ٢٠.- ٧٦.. وتم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث تراوحت قيمها بين ٧٣.- ٨٠، وتم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-Test) وبلغت قيمة الثبات بين ٨٣.-٩١..

وقد قام الباحثان بعمل اعادة صياغة لغوية لفقرات المقياس ليتناسب مع افراد عينة الدراسة وهم طلاب وطالبات الصفوف السابع والثامن وذلك من خلال عرضة على مختصين في اللغة عربية وتوضيح افضل صياغه ليتناسب مع المرحلة العمرية المستهدفة، وقد قام الباحثان ايضا وبناء على اجماع المحكمين بتحويل الاجابة على المقياس من اجابة ليكرت السباعي الى ليكرت الخماسي حيث حذف موافق بدرجة عالية جدا وغير موافق بدرجة عالية جدا، والقيام بالتأكد من دلالات صدق وثبات المقياس بناء على الصياغة الجديدة وسلم الاجابة الجديد. ومن ثم قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التالية: التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، والاردنية، والبلقاء التطبيقية، واعتمد معيار ٨٠% كنسبة اتفاق بين المحكمين على الفقرة الواحدة، لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من ٣٠ طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين ٠٥.- ٧٦.، وقيم معاملات ارتباط فقرات بعد المعايير العالية قد تراوحت بين ٧٤.- ٨٩. مع بعدها، وقيم معاملات ارتباط فقرات بعد النظام قد تراوحت بين ٦٧.- ٩٣. مع بعدها، وان قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التناقضات قد تراوحت بين ٥٣.-٨١.. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-Test) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من ٣٠، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وابعادها حسب معادلة كرونباخ ألفا، ان ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الدراسة قد تراوحت قيمها بين ٨٦.- ٨٨. ، في حين أن ثبات الاعادة لأبعاد أداة الدراسة قد تراوحت قيمها بين ٨٧.-٩١..

معيار تصحيح اداة الدراسة الاولى: تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب وهذه تنطبق على فقرات المقياس ذات الاتجاه الموجب وهي فقرات بعدي المعايير العالية

والنظام، اما فقرات الاتجاه السالب فقد اخذت الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وهذه الفقرات هي فقرات التناقضات. وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: **مستوى الكمالية ١.٨- ١ قليل جدا من ٢.٦٠- ١.٨١ قليل و ٣.٤٠- ٢.٦١ متوسط و٤.٢٠- ٣.٤١ مرتفع ومن ٥- ٤.٢١ مرتفع جدا**

مقياس التوجهات الهدفية (PALS)

قام الباحثان بتطوير مقياس التوجهات الهدفية ومجالاته ليتناسب مع العينة المستهدفة، ومعتمدة في ذلك على مقياس مدجيلي وزملائه (Midgley et al., 2000) بعنوان مقياس انماط التعلم التكيفي (PALS) وهو دليل طوره مدجيلي وزملائه باستخدام نظرية الهدف وذلك بهدف دراسة العلاقة بين بيئة التعلم والدافعية لدى الطلبة وتأثيرها على سلوكياتهم. وقد قام الباحثان بتطوير المقياس على البيئة الاردنية وعلى الطلبة الموهوبين بشكل خاص من خلال اعادة صياغة المقياس الاجنبي وتحويلة للغة العربية بما يتناسب مع البيئة الاردنية والفئة العمرية المستهدفة واعادة ترجمته للغة الانجليزية للتأكد من سلامة الفقرات. يتكون مقياس التوجهات الاصلي من ١٤ فقرة ويستخدم الدليل تدريج ليكرت الخماسي حيث طبق الدليل على طلبة ومعلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة. وقد قامت الباحثة بتطوير المقياس على البيئة الاردنية وعلى الطلبة الموهوبين. تكون المقياس في صورته الاولية قبل التحكيم من ١٤ فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي: هدف اتقان ٥ فقرات، هدف اداء-اقدام ٥ فقرات، هدف اداء-تجنب ٤ فقرات. وبقي المقياس بنفس عدد الفقرات بعد التحكيم. وللتأكد من الصدق الظاهري ومدى ملاءمته لتحقيق هدف الدراسة الحالية، قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التالية: التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، في جامعة اليرموك، والاردنية، والبلقاء التطبيقية.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من ٣٠ طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين ٤٠.-٦٨. وقيم معاملات ارتباط فقرات مجال توجه هدف الإتقان قد تراوحت بين ٥٢.-٩٣ مع مجالها، و مجال توجه هدف اداء-إقدام قد تراوحت بين ٥٠.-٨٢ مع مجالها، ومجال اداء-تجنب قد تراوحت بين ٧٥.-٨٦. مع مجالها. للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من ٣٠، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وان ثبات الاتساق الداخلي ككل قد بلغت ٠.٨٢، ولأبعاد الدراسة تراوحت قيمها بين ٧١.-٨٥. في حين أن ثبات الاعادة لأبعاد أداة الدراسة قد تراوحت قيمها بين ٧٨.-٨٤..

معيار تصحيح اداة الدراسة الثانية: تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (صحيح وبشكل كبير، صحيح، صحيح نوعا ما، غير صحيح، غير صحيح اطلاقا) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: **مستوى التوجهات الهدفية_ من ١.٨- ١ قليل جدا من ٢.٦٠- ١.٨١ قليل و٣.٤٠- ٢.٦١ متوسط و٤.٢٠- ٣.٤١ مرتفع ومن ٥- ٤.٢١ مرتفع جدا.**

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة نفذت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

١. اختيار أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

٢. تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر الرسمية في وزارة التربية والتعليم.

٣. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم في محافظتي اربد وعجلون، من أجل القيام بالتطبيق والحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

٤. توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطاؤهم وقتًا كافيًا في الإجابة عن فقرات المقياس والطلب منهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أن النتائج هي لغايات البحث فقط وستعامل بسرية تامة.

٥. جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج لتحليل البيانات والحصول على (SPSS) التحليل الإحصائي النتائج.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول الذي نصّ على: ما مستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وجدول ٢ يوضح ذلك.

جدول ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	المعايير	٤.٥١	.٤٣٢	مرتفع جدا
٢	٢	العالية	٤.٣٦	.٥٦٠	مرتفع جدا
٣	٣	النظام	٣.٤٧	.٧٣٨	مرتفع
		التناقضات الكمالية	٤.١١	.٥٦٢	مرتفع

يبين جدول ٢ أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين ٣.٤٧-٤.٥١، حيث جاءت المعايير العالية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ ٤.٥١ حيث ان مستواها مرتفع جدا لدى الطلبة الموهوبين ومن ثم جاء النظام في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي ٤.٣٦ وبمستوى مرتفع جدا لدى الطلبة الموهوبين، بينما جاءت التناقضات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ ٣.٤٧ وجاءت بشكل مرتفع لدى الطلبة الموهوبين، وبلغ المتوسط الحسابي للكمالية ككل ٤.١١ ويمثل مستوى مرتفع من الكمالية لدى الطلبة الموهوبين.

نتائج السؤال الثاني الذي نصّ على: ما مستوى التوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وجدول ٣ يبين ذلك.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	توجه هدف الاتقان	٤.٥٩	.٥٢٠	مرتفع جدا
٢	٢	توجه هدف اداء-تجنب	٤.١١	.٧٩٠	مرتفع
٣	٣	توجه هدف اداء-إقدام	٤.٠٢	.٨٢٠	مرتفع

يبين جدول ٣ أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين ٤.٠٢-٤.٥٩، حيث جاء توجه هدف الاتقان في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ ٤.٥٩ وبمستوى مرتفع جدا لدى الطلبة الموهوبين، بينما جاء توجه هدف اداء-إقدام في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ ٤.٠٢ وبمستوى مرتفع لدى الطلبة الموهوبين.

نتائج السؤال الثالث الذي نصَ على: هل يوجد اختلاف في العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) باختلاف المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين الكمالية والتوجهات الهدفية حسب متغير المستوى الدراسي (السابع، الثامن)، كما تم احتساب قيمة (ز) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغير، كما هو مبين في جدول ٤.

يتبين من جدول ٤ عدم وجود اختلاف دال إحصائيا عند (α= ٠.٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر المستوى الدراسي بين الكمالية وتوجه هدف الاتقان وتوجه هدف اداء-إقدام وتوجه هدف اداء-تجنب.

نتائج السؤال الرابع الذي نصّ على: هل يوجد اختلاف في العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين الكمالية والتوجهات الهدفية حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، كما تم احتساب قيمة (ز) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغير، كما هو مبين في جدول ٥.

يتبين من جدول ٥ عدم وجود اختلاف دال إحصائيا عند (α = ٠.٠٥) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر الجنس بين الكمالية وتوجه هدف الاتقان وتوجه هدف اداء-إقدام وتوجه هدف اداء-تجنب.

جدول ٤

معاملات الارتباط بين الكمالية والتوجهات الهدفية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (السابع، الثامن) واختبار ز للفرق بين معاملات الارتباط

		ر	العدد	ز	الدلالة الاحصائية
توجه هدف الاتقان	السابع	.٣٧٥**	٩٣	-٠.٣٠٨	٠.٧٥٧
	الثامن	.٤١٥**	٩١		
توجه هدف اداء-إقدام:	السابع	.٠٢٧	٩٣	-١.١١٧	٠.٢٦٤
	الثامن	.١٩٢	٩١		
توجه هدف اداء-تجنب:	السابع	-.١٦٢	٩٣	-١.٨٢٧	٠.٠٦٧
	الثامن	.١١٠	٩١		

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

جدول ٥

معاملات الارتباط بين الكمالية والتوجهات الهدفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) واختبار ز للفرق بين معاملات الارتباط

		ر	العدد	ز	الدلالة الاحصائية
توجه هدف الاتقان	ذكور	.٤٦٦**	٩٧	٠.٥٥٧	٠.٥٧٧
	اناث	.٣٩٨**	٨٧		
توجه هدف اداء-إقدام:	ذكور	.٢٤٢*	٩٧	١.٨٠٤	٠.٠٧١
	اناث	-.٠٢٤	٨٧		
توجه هدف اداء-تجنب:	ذكور	.٠١١	٩٧	٠.٣٤٦	٠.٧٢٨
	اناث	-.٠٤١	٨٧		

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

مناقشة نتائج الدراسة

اولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟

والتي كشفت نتائجهُ أن أبعاد الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في مدارسِ الملك عبدالله الثاني للتميز قد جاءت وفقا للترتيب الآتي: بُعد المعايير العالية في المرتبة الأولى، تلاه بُعد النظام، وأخيراً، تلاه بعد التناقضات في المرتبة الثالثة، حيث يتضح لنا أن مستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في مدارسِ الملك عبدالله الثاني للتميز بشكل عام (مرتفع) الكمالية، ويعد تكيفي أعلى مما هو لاتكيفي، وهذا يدل على أن الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز لديهم مستويات عالية من الكمالية التكيفية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من شوكلر (Schuler, 1999)، وسيغل وشوكلر (Siegle & Schuler, 2000)، وشان (Chan, 2007)، وداربوزي-بونيمي (Darbouze-Bonyeme, 2014)، ويمكن عزو النتيجة من قبل الباحثين إلى السعي الكبير لتحقيق الإنجازات العالية، وحب المثابرة، وتحقيق ما يطمح له الطلبة من اهداف عالية، وقوةُ الدافعيةِ لديهم، وأيضا يمكنَ عزو النتيجة من قبلِ الباحثين إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية للطلبة الموهوبين، والتفكير الايجابي، الذي يؤدي لتحقيق ما يصبونَ إليه من معاييرٍ لتحقيقِ أهدافهم. بالإضافةِ إلى وجودِ النضجِ العقليِ الكافي؛ ليكونوا قادرين على تصوّرٍ ذهنيٍّ مثاليٍّ، وقوةً في السعي للكمال التي تؤدي بدورها إلى السلوكيّاتِ التي يمكن أن تقودَهُم إلى إنجازاتٍ مذهلةٍ (Bevan-Brown & Taylor, 2008)، مع الحفاظِ على القدرةِ أن يكونوا راضين عن أدائهم (Basirion et al., 2014).

أما فيما يخص الأبعاد نلاحظ أن بُعدَ المعاييرِ العالية، وبُعدَ النظام جاءا مرتفعين جداً، وأما بُعدَ التناقضات جاءَ مرتفعاً. ويمكن عزو النتيجةً للكفاءة الذاتية العالية، وتقدير الذات المرتفع الذي يتمتع به الطلبة الموهوبون، بالإضافةِ إلى وجودِ حافزٍ داخليّ يدفع الطلبةَ الموهوبين لوضعِ معاييرٍ عاليةٍ قابلةٍ للتحقيق. ويمكن عزو ذلك أن الطلبة الموهوبين يفضلونَ القيام بالمهام بشكلٍ مرتب، وفق ترتيبٍ معين، يضعونهُ لأنفسهم، يحقق لهم اهدافهم، ويضمن لهم الحصول على خبراتٍ جديدة. أن معظم الطلبة الموهوبين راضون عما يقومون به من مهام، ويضعون معايير واقعية قابلة للتحقيق، ويعتبرون ما يقومون به من أداء ضمن ما يضعون من معايير.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى التوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز؟

كشفت نتائجه أن مجالات توجهات الهدف لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز قد جاءت وفقا للترتيب الآتي: مجال توجه هدف الإتقان في المرتبة الأولى، تلاه مجال أداء- تجنب في المرتبة الثانية، واخيراً، تلاه مجال أداء- اقدام في المرتبة الثالثة، حيث يتبين أن توجهات الهدف الثلاثة تقع ضمن فئتي المتوسطات الحسابية ما بين ٤.٢-٣.٤١ و٤.٢١-٥، وهذا نطاق المستوى مرتفع جداً والمرتفع. حيث جاءت أهداف الإتقان بمستوى مرتفع جداً، وأهداف أداء- تجنب، وأهداف أداء- اقدام بمستوى مرتفع ، وهذا يدل على أن الطلبة الموهوبين يسعَون لتحقيق الكفاءة والتعلم، واكتساب الخبرات الجديدة أكثر من الاهتمام بالمقارنة بالآخرين من زملائهم، وهذا يدل على التفكير الإيجابي لديهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من بريسكل وآخرون (Preckel et al., 2008)، وأيضا وهولوبا (Wholuba, 2014)، واختلفت الدراسة مع دراسة شان (Chan, 2008) حيث بينت الدراسة وجود التوجهات الهدفية الأربع بشكلٍ متساوٍ لدى الطلبة الموهوبين.

أما فيما يخص المجالات يمكن عزو ترتيب المجالات بهذا الشكل إلى وجود قدرٍ عالٍ من الدافعية التي تساعدهم على الاهتمام والتركيز على ما يضعون من أهداف تساعدهم على زيادة كفاءتهم وإتقان المهام التي توكَل إليهم، وجود حافز داخلي قوي يعمل على دفعهم إلى ما يريدون تحقيقهُ من أهداف، واكتساب أكبر قدر ممكن من التعلم الذي يؤدي إلى زيادة كفاءتهم، ومن وجهة نظر جيسور (Chessor, 2013) فإنهم أيضا يفضلون المهام المعتدلة، والمثابرة في مواجهةِ الفشل، وإتقان المهام الجديدة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن بعض الطلبة الموهوبين يريدون عدم الظهور بأنهم أقل مكانةً وكفاءةً من رفاقهم، وبالوقتِ نفسهِ يُريدون إظهار تميزهم في المهام السهلة، والتي يتجنبون من خلالها أن يُنظر اليهم أنهم أقل تميزاً من الطلبة الآخرين وجاء مجال أداء- اقدام في المرتبة الثالثة; ويعزي الباحثان ذلك إلى أن بعض الطلبة يركزون على مدى نجاحهم بالنسبة لأفراد صفهم، ونيلهم درجاتٍ أعلى مقارنةً بزملائهم، والحصول على استحسان الآخرين، وإثبات قدراتِهم لهم.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل يوجد اختلاف في العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية عند مستوى الدلالة الدلالة(α=٠.٠٥) باختلاف المستوى الدراسي؟

أشارت النتائج أنه لا يوجد أثر للمستوى الدراسي في العلاقة بين الكمالية وتوجه هدف الإتقان، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ الكمالية وتوجه هدف الإتقان نابِعان عن محفز داخلي أكثر مما هو محفزٍ خارجي; للحصول على مهارةٍ جديدةٍ، وخبراتٍ جديدة. ويعزو الباحثان ذلك أيضا إلى أن طلبة الصفوف السابع والثامن متقاربون نوعاً ما في درجة الوعي الداخلي، وما يصبون اليه من أهداف وهي الوصول إلى ما يطمحون اليه، وتحقيق معاييرهم العالية التي يضعونها لأنفسهم.

وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة الارتباطية تعزى للمستوى الدراسي بين الكمالية وهدف توجه أداء- إقدام وهدف توجه أداء- تجنب; ويبرر الباحثان ذلك إلى ان الطلبة متواجدين في بيئةٍ مدرسيةٍ واحده، وروتين واحد، وان المعلمين يركزون على أداء الطلبةِ والتنافسيةِ فيما بينهم ليس إلا، بالإضافة إلى ان الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية يضعون أهمية كبرى لأدائهم، والظهور أنهم أكثر كفاءةً من زملائهم، والتفوقِ عليهم وفقَ معايير غير واقعية، والحصول على الإعجاب من الآخرين عما يقومون به، وان

نظرة الطالب الموهوب لذاته وللآخرين واهتمامه بنظرة الآخرين له من حيث الأداء المتميز، وتجنب أحكام الآخرين السلبية لهم، وان الفارق في المستوى الدراسي لصف واحد(سنه دراسية واحده) ليس لها أثرٌ كبيرٌ في درجة اختلاف النضج العقلي لدى الطلبة، وإن ما يؤثر في الطلبة هي نظرة الطلبة لذواتهم وكفاءتهم، والمعايير التي وضعوها لأنفسهم وكيفية تنظيمها، وقد اتفقت النتائج مع دراسة شان (Chan, 2009).

رابعا: مناقشة نتائج السؤال الرابع الذي ينص على: هل يوجد اختلاف في العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) باختلاف الجنس؟

وقد أشارت نتائج السؤال إلى عدم وجود اختلاف دال إحصائيا في قوة العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية تعزى للجنس. ويعزي الباحثان ذلك إلى أن كلا الجنسين لديه اهتماماته الخاصة والتي تعبر عن احتياجاته وسلوكياته ومدى إدراكه لمعاييره، وطرق تنظيمها وفق استراتيجيات مدروسة وجيدة; للوصول إلى أهدافه التي يكتسب من خلالها خبرات جديدة، وتعمل على زيادة كفاءته الذاتية وتقديره لذاته. ويعزو الباحثان ذلك ايضا إلى أن البيئة المدرسية تشكل بيئة نشطةً فعالةً ومتعاونةً فيما بين الطلبة والكادر التعليمي والاداري، والتأكيد على أهمية التفاهم والتكافل بين الطلبة، وأهمية تطوير وإظهار قدرات الطلبة من جهة، وأهمية الحصول على درجات عالية في الاختبارات، وتجنب الأخطاء، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شان (Chan, 2009) التي بينت عدو وجود علاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية (إتقان، أداء- إقدام، اداء- تجنب) تعزى للجنس وأن السبب في ذلك أن البيئة الصفية بيئة تعاونية تركز على إيجاد خبرة لدى الطلبة بالإضافة للحصول على الدرجات العالية. واتفقت الدراسة ايضا مع دراسة وانغ وآخرين (Wang et al., 2012) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا للجنس، وبررت الدراسة ذلك إلى أن الطلبة الموهوبين لديهم كفاءة ذاتية عالية، ورغبة الطلبة الموهوبين في الحصول على خبرات جديدة، وتعلم جديد.

الاستنتاجات والتوصيات

يوصي الباحثان ومن خلال ما توصلت إلية هذه الدراسة من نتائج بما يلي:

١. عمل مناهج دراسية وعلمية تتضمن الكمالية والتوجهات الهدفية وتنميتها بأفضل الطرق.
٢. تفعيل دور المعلمين والمرشد النفسي في التغلب على بعد التناقضات لدى الطلبة الموهوبين وتنمية المشاعر الايجابية والتكيفية لديهم لتحقيق افضل الطرق للوصول الى الطموحات المختلفة.
٣. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في المدارس العادية واهميتها، بالإضافة الى البحث في الطرق المثلى في ارشاد وتوجيه الطلبة الموهوبين والمتفوقين في فن التعامل مع الكمالية والتوجهات الهدفية، لقلة الدراسات التي تبحث في المتغيرين وتأثير كل منهما على الآخر.

المراجع
References

Ames, C. (1992). classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal Of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). *Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate.* In Handbook of research on student engagement (pp. 173-191). Springer, Boston, MA.

Chan, D. W. (2007). positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: their

relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(1), 77-102.

Chan, D. W. (2008). goal orientations and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies, 19*(1), 37–51.

Chan, D. W. (2009). perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review, 31*(1), 9–17.

Chessor, D. (2013). The Impact of grouping gifted students on motivation. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 8*(1), 1334-1352.

Covington, M. V. (2000). goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 171–200.

Cross, T. L. (2002). social/emotional needs: competing with myths about the social and emotional development of gifted students. *Gifted Child Today, 25*(3), 44-65. Retrieved July 8,2016, from ebscohost.

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

Darbouze-Bonyeme, N. (2014). *Gender differences on two dimensions of perfectionism among gifted children.* Master Thesis, Université de Montréal, Canada, Retrieved July 18, 2016 from https://papyrus.bib.umontreal.ca.

Dweck, C. S. (1986). motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.

Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press Taylor and Francis.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House.

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*(1) , 218–232.

Elliott, C., Furlong-Mallard, J., Kelly, J., King, W., McGrath, B., Pike, T., et al. (2013). *Handbook for teachers: gifted and talented students*. Newfoundland and Labrador Department of Education.

Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*(2), 78–167.

Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools, 49*(7), 668–677.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues*. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 5–31). Washington, DC: American Psychological Association.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). the dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449-468.

Guignard, J. H., Jacquet, A.Y., & Lubart, T. I. (2012). perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness?. *PloS one, 7*(7), e41043, 1-6.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990). Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*(5) , 423-438.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with

psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456-470.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b). dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(1), 98-101.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., & Freeman, K. E., et al.. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Ministry of Education New Zealand. (2009). *Gifted and talented students: meeting their needs in new zealand schools*. Learning media Limited, WELLINGTON: New Zealand.

Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted, 33*(4), 479-513.

Naglieri, J. A., & Kaufman, J. C. (2001). understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. *Roeper Review, 23*(3), 151-156.

Nekoie-Moghadam, M., Beheshtifar, M., & Mazrae-Sefidi, F. (2012). Relationship between employees' perfectionism and their creativity. *African Journal of Business Management, 6*(12), 4659-4665.

Owens, K. (2015*). How does Perfectionism Influence anxiety in gifted middle school students?. Educational specialist*. James Madison University, Paper11, Retrieved July 13, 2016 from.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning***.** In M. Boekaerts & P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). gender differences in gifted and average-ability students: comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly, 52*(2), 146-159.

Renzulli, J. S. (1978). what makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan,* 60(3), 180-184.

Schell, C. (2006). *Overcome by perfection: A treatment manual for children with perfectionism*. Master Thesis, Alberta Applied Psychology, Retrieved July 3, 2016 from http://dtpr.lib.athabascau.ca.

Schuler, P. (1999*). voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school.* Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories An educational perspective*. 6th ed. Pearson: Boston.

Silverman, L. K. (2007) perfectionism: the crucible of giftedness. *Gifted Education International, 23*(3), 233-245.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(4), 130-145.

Soliemanifar, O., Rezaei, Z., Rasuli, A. A., & Rasuli, M. (2015). the relationship between positive and negative perfectionism and depressive symptoms: the role of academic rumination. *Jentashapir J Health Res, 6*(6), 21-26, Retrieved April 5, 2016 from http://jjhres.com.

Stoeber, J., & Janssen, D. P. (2011). perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*(5), 477-497.

Terman, L. M. (1925). genetic studies of genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children, **(***Vol. 1),* Stanford**,** CA: Stanford University Press.

Van-Bemmel, A. W. (2014*). Implicit theories of Intelligence of gifted students in secondary education.* Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Utrecht University.

Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion, 34,* 333–353.

Wang, K. T., Fu, C-C., & Rice, K. G. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly, 27*(2), 96– 108.

Wholuba, B. H. (2014). *Examination of the motivation for learning of gifted and nongifted students as it relates to academic performance***.** published Doctoral dissertation, The Florida State University. Retrieved August 18, 2017, frome: http://diginole.lib.fsu.edu.