البحث السادس

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز لدى طلاب المرحة الثانوية

إعداد

عبد العزيز فؤاد عبد العزيز

طالب دكتوراه قسم علم النفس التربوي كلية الدراسات العليا – جامعة القاهرة

أ د / منى حسن السيد بدوي — أستاذ علم النفس التربوي — كلية الدراسات العليا – جامعة القاهرة

د. عمرو محمد إبراهيم يوسف — مدرس علم النفس التربوي — كلية الدراسات العليا – جامعة القاهرة

الملخص :

اهتم البحث الحالي ببحث العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز الخمس (استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان- استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء- استراتيجية الضبط البيئى- استراتيجية مكافأة الذات- استراتيجية تحسين الاهتمام.

وقد تم عرض إطار نظري للتعرف على استراتيجيات تنظيم الدافعية للتعلم، وكذلك التعرف على توجهات الهدف ذات التصنيف الثنائى والثلاثى ونظرياتها المختلفة. كما تم عرض مجموعة من البحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث. وبعد عرض البحوث السابقة قدمت الباحثة تعليقًا عامًا على البحوث المرتبطة كلها من حيث الهدف، والعينة، والأدوات، والأساليب الإحصائية، والنتائج. تكونت العينة النهائية من (٣٦٥) طالبًا وطالبة. واستخدم الباحث مقياس ١- استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز (نسخة معدلة من مقياس عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) تعديل الباحثة).

وتم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية لوصف العينة والتحقق من ثبات وصدق أدوات البحث وتحليل نتائجها، وتمثلت هذه الأساليب في معامل الارتباط التتابعي "لبيرسون" ، واختبار (ت) للعينات المستقلة، تحليل التباين ذى القياسات المتكررة، اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنات المتعددة.

وفي النهاية قام الباحث بمناقشة وتفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.

Abstract :

The current research is concerned with examining the relationship between the five strategies of motivation regulation for achievement (strategy of self-mastery-oriented speech - strategy of performance-oriented self-talk - environmental control strategy - self-reward strategy - attention-improving strategy A theoretical framework was presented to identify strategies for organizing motivation to learn, as well as to identify the two- and three-classification goal orientations and their various theories. A group of previous research related to research variables has also been presented. After presenting the previous research, the researcher provided a general comment on all related research in terms of goal, sample, tools, statistical methods, and results. The final sample consisted of (365) male and female students. The researcher used a scale of 1- Strategies for regulating motivation for achievement (a modified version of the Izzat Abdel Hamid scale (2007), modified by the researcher). A variety of statistical methods were used to describe the sample, verify the reliability and validity of the research tools and analyze its results. These methods were represented by the Pearson Sequential Correlation Coefficient, (T) test for independent samples, repeated measures analysis of variance, the lowest LSD difference test for multiple comparisons. In the end, the researcher discussed and interpreted the research results in light of the theoretical framework and previous research.

مقدمة:

تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية التى يمر بها الطالب، وذلك لأنها تعد حلقة وصل بين مرحلة التعليم الأساسى والتعليم العالى. فلكى يجتاز الطالب تلك المرحلة لابد من توافر قدر كاف لديه من الدافعية، حتى يتغلب على أى صعوبات من الممكن أن يواجهها أثناء دراسته. فالدافعية واحدة من أهم شروط عملية التعلم. وفى المرحلة الثانوية، ونظرًا لما تتطلبه من مجهود متزايد، لابد وأن يسعى الطالب دائماً لاستثارة دافعيته. فعندما يبدأ الطالب فى الدراسة حتى وإن كان لديه القدر الكاف من الدافعية التى تؤهله للبدء، إلا وأنه سيواجه الكثير من المشتتات التى ستعيقه عن التركيز أو الاستمرار في الدراسة. لذلك كان ولابد على المعلمين والقائمين علي العملية التعليمية أن يهتموا بتوعية الطلاب بالإستراتيجيات التى من شأنها زيادة وتنظيم دافعيتهم.

ويعرف "ولترز" (Wolters) "استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز" "Motivational Regulation Strategies" بأنها تلك الأساليب التى يستخدمها الطلاب لتقليل المشتتات التى يواجهونها أثناء إتمام المهام الأكاديمية، وأيضاً هى تلك الأفعال التى يستخدمها الطلاب لزيادة أو للحفاظ على دافعيتهم ومثابرتهم أثناء القيام بمهام أكاديمية محددة. والتى تستخدم من قبل الطلاب لزيادة اندماجهم أثناء تعلمهم وكذلك مثابرتهم فى المهام الأكاديمية المختلفة. (فى:عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧: ٢٩٧)

و يذكر "ولترز" (Wolters, 2003: 190) أن "استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز " عبارة عن الأنشطة التى يقوم بها الطلاب بطريقة هادفة ومقصودة للتأثيرعلي أو زيادة دافعيتهم، وكذلك لتدعيم رغبتهم للبدء، أو لإتمام نشاط أو تحقيق هدف ما، وتكون هذه الإجراءات مُحَفزة و مُوَجَهه بشكل متعمد من قبل الطلاب.

وفى السنوات الحديثة تعددت الأبحاث التى اهتمت بتفسير تعليم الطلاب المنظمون ذاتيًا. ففى بحث لـ "يانج" (Yang, 2005: 162) يهدف الكشف عن بنية التعلم المنظم ذاتياًوأسفر البحث عن أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من ثلاثة مكونات هى:

١- التنظيم الدافعي ,Motivational regulation.

٢- التنظيم المعرفى Cognitive regulation.

٣- التنظيم السلوكى Behavioral regulation.

ويذكر (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧: ٢٩٨) أن التنظيم الدافعي للانجاز يمثل أحد المظاهر المهمة للانجاز المنظم ذاتيًا الذى يسهم فى تعلم الطلاب والإنجاز فى الأوضاع الأكاديمية، ولهذا تحتاج نماذج التعليم المنظم ذاتيًا إلى أن تتوسع لتشتمل على تحكم الطلاب الهادف والمباشر فى سلوكياتهم وتفكيرهم للتأثير على جهدهم ومثابرتهم فى المهام الدراسية.

ويرى "ولترز" (Wolters, 1999a : 282) فى بحث نظرى عن استراتيجيات تنظيم الدافعية، أن قدرة الطلاب على تعزيز و زيادة رغبتهم للاندماج في الأنشطة التعليمية أو إتمامها، من العوامل الهامة فى فهم عملية تعلم الأفراد، وما يقومون به من أداء أثناء العملية التعليمية. وذلك لأن دافعية الطلاب لإتمام المهام الأكاديمية من الممكن أن تتغير ما بين النقصان والزيادة أثناء الوقت المطلوب لإتمام المهمة. فعلى سبيل المثال: إذا ما نظرنا لطالب قد قرر أن يجلس لإنهاء واجب ما، فى البداية قد نلاحظ حرص الطالب على إتمام تلك المهمة بنجاح. ولكن سرعان ما ستظهر له العديد من المغريات المختلفة التى ستصبح بالنسبة له أكثر تشويقًا، وبذلك سيصبح ما يقوم به عملاً مملاً، أو أقل ارتباطًا بما يحبه الطالب. وبالتالى تصبح عملية التعلم بالنسبة للطالب عملية صعبة أو مُحبطة. ومن الممكن أيضًا أن يرى الطالب أن ما يقوم به سهل للغاية مما يجعله يراه عملاً مملاً. ولذلك ، أو لعدة أسباب أخرى، ستنقص أو ربما تختفى رغبة الطالب فى إتمام تلك المهام المطلوبة منه. لهذا فالطالب الذى لديه من القدرة أن ينظم دافعيته، ويحث نفسه على الاندماج فى تلك المهام على الرغم من كل ما يوجهه من ظروف محيطة، بالطبع سيستطيع أن يتعلم أكثر من ذلك الذى لم يستطع أن ينظم من دافعيته ويتغلب علي الظروف المحيطة به. لذلك فمستوى ما يمتلكه الفرد من قدرة علي تحقيق نواياه أو إتمام ما يرغبه من مهام أكاديمية، يحدد بما يستطيع هو أن يستخدمه من استراتيجيات مختلفة تشمل : التنظيم الدافعى، التنظيم الوجدانى، ضبط الانتباه، والتنظيم المعرفى، ويساعد الفرد كذلك على بذل مجهود أكثر أثناء العملية التعليمية وكذلك زيادة مثابرتهم.

ويوضح (ولترز وروزنثال، ٢٠٠٠: ٨٠٢) أن الطلاب ينجزوا مهامهم الأكاديمية عن طريق تبنى توجهات أهداف محددة، فالبعض قد يتبنى أهداف توجه نحو التعلم، وفيها يلجأ لإنهاء المهام الأكاديمية من أجل اكتساب وإتقان المعرفة. والبعض الأخر ينجز المهام الأكاديمية عن طريق تبنى أهداف الأداء، وذلك من أجل الحصول على درجات مرتفعة أو للتفوق على جماعة الأقران. فيركز البحث على أن النماذج المختلفة لتوجهات الهدف التى يتبناها الطلاب تتأثر بقدرة الطلاب على متابعة عملية تعلمهم واستثارة ما لديهم من دافعية. فالطالب يلجأ لاستخدام العديد من الاستراتيجيات للمحافظة على مستوى دافعيتهم أثناء عملية تعلمهم ولتحقيق ما تبنوه من أهداف مختلفة.

فقد اتفقت نتائج بحوث كل من (ولترز، ١٩٩٩ب)، (Wolters & Rosenthal,2000)، (Standage et al., 2003)، (Su, 2004)، (Barkoukis et al.,2007) فى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز وتوجهات الهدف المختلفة التى يتبناها الطالب. وكذلك أسفرت نتائج البحوث عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة أحصائية بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى

وأسفر بحث (ولترز، ١٩٩٩أ: ٢٨١) عن وجود علاقة بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى، وتوصل إلى وجود علاقة بين استخدام تلك الاستراتيجيات والتحصيل الدراسى وزيادة الجهد المبذول.

وهذا يتفق مع ما توصل إليه نتائج بحوث كل من (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧) (Wong,2007)، (Hong et al.,2008). حيث أسفرت نتائج البحوث السابقة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى. وتعارضت نتائج البحوث السابقة مع ما توصل إلية بحث (Schwinger et al., 2009) حيث أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود علاقة مباشرة بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى.

هذا وقد اتفقت نتائج بحوث كل من (ولترز، ١٩٩٩أ) و (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧) إل أن يميلوا لاستخدام استراتيجية معينة دون غيرها بشكل أكثر من غيرها من الاستراتيجيات الأخرى لتنظيم الدافعية للانجاز . فكانت استراتيجية "حديث الذات الموجه نحو الأداء" أكثر الاستراتيجيات استخدامًا عن غيرها من الاستراتيجيات.

وفيما يخص اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز للانجاز باختلاف النوع (ذكر/ أنثى) أسفر بحث (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث فى استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

يتفق كثير من علماء علم النفس التربوى على أن التعلم الفعال يفرض على الطلاب أن ينظموا دافعيتهم، وسُلوكهم، وكذلك معرفتهم (Zimmerman,1989). وعلى الرغم من أهمية الأوجه الثلاث للانجاز المنظم ذاتيًا، إلا أن الكثير من الأبحاث فى مجال التعلم المنظم ذاتيًا ركزوا على طبيعة وأهمية الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والتى يستخدمها الطلاب لاكتساب واسترجاع المعلومات (Zimmerman, et al., 1988، Hong, 1995). ولسوء

الحظ لم يحظ موضوع قدرة الطلاب على تنظيم دافعيتهم بنفس القدر من الاهتمام كباقي أنواع التنظيمات الأخرى للانجاز المنظم ذاتيًا. (In: Sonia, et al., 2006: 1)

ويرى (Cooper& Corpu, 2009: 526) أن عدد قليل جدا من الأبحاث قد تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز الخاصة بطلاب المدارس (وليس طلاب المرحلة الجامعية). فدراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب أثناء التعلم ما قبل الجامعي له أهمية كبيرة، وذلك لأن الطلاب بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي يستخدمون تلك الاستراتيجيات لأول مرة ويحتاجون إلى تدريب مكثف وتوعية كبيرة عن استخدام تلك الاستراتيجيات. فالعديد من نماذج التعلم المنظم ذاتيًا قد تناولت استراتيجيات التنظيم المعرفي وما وراء المعرفي، إلا أن عددًا قليلاً جدا من البحوث قد تناول استراتيجيات التنظيم الدافعي التى من شأنها مساعدة الطالب على التغلب على الملل، أو التشتت أثناء العملية التعليمية.

لم يلقى دراسة استراتيجيات تنظيم الدافعية وعلاقتها بتوجه الهدف أهتمام كبير مثل بحث علاقة توجه الهدف واستخدام الاستراتيجيات المعرفية. أظهر بحث (Midgley et al., 1996) علاقة بين استخدام استراتيجية الإعاقة الذاتية وتوجه الهدف نحو (التمكن والأداء). وكذلك أظهر بحث (Wolters, 1998) وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين محاولات تنظيم الطلاب لكفاءتهم ومجهودهم ومستوى دافعيتهم وتوجه الهدف نحو التمكن. (In: Pintrich & Blazevski, 2006: 64-65)

ونظرًا لاتفاق نتائج بعض البحوث واختلاف البعض الآخر حول مصطلحات البحث وعلاقتهم ببعضهم البعض، وقلة تناوله فى البيئة العربية. و كذلك عدم وجود بحوث عربية أو أجنبية – فى حدود علم الباحثة – قد تناولت جميع مصطلحات البحث (استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز) ، في المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

وبذلك تتبلور مشكلة الحالى فى الأسئلة الآتية :

ما مستويات ثبات مقياس الدافعية للانجاز لطلاب الثانوية العامة؟

ما هي مؤشرات صدق مقياس الدافعية للانجاز لطلاب الثانوية العامة؟

أهداف البحث:.

تتمثل أهداف البحث الحالى فيما يلى:-

- بحث اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز باختلاف النوع (ذكر/ أنثى) لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام.
- التعرف على استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز الأكثر استخدامًا والأقل استخدامًا.
- بحث العلاقة بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز وبين أبعادها
- التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس الدفعية للانجاز .

٤- أهمية البحث:

تتمثل اهمية البحث الحالى فيما يلى :

١ . يستمد هذا البحث أهميته من دراسة استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتى تساعد الطلاب أثناء تعلمهم فى استثارة دافعيتهم وحثهم على ذل أكبر قدر من المجهود لإتمام المهام الأكاديمية، ولها تأثير إيجابى على جهدهم ومثابرتهم فى المهام الدراسية.

٢ . توجية نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لزيادة تحصيل الطلاب.

٣ . إمداد المتعلمين بالاستراتيجيات الازمة للمحافظة على مستوى دافعيتهم أثناء عملية التعلم.

أولاً: العينة:

تم اختيار عينة البحث الحالى من طلبة الصف الأول الثانوى العام بمحافظة الجيزة، وهناك عدة أسباب لاختيار هذه العينة:

١. معظم البحوث السابقة كانت على طلبة المرحلة الثانوية، لهذا يركز الباحث على طلبة المرحلة الثانوية.

٢. اختار الباحث المرحلة الثانوية لأن فيها يكون الطالب أكثر تحديدًا لما يريد أن يكون عليه في المستقبل. ففيها يلجأ لكل السبل التى تساعده علي الحصول على المجموع الذى يريده للالتحاق بما يرغبه من كليات.

٣. طلبة الصف الأول الثانوى يفضلون عن طلبة الصف الثانى وطلبة الصف الثالث لأن طلبة الصف الثانى و الثالث ليس لديهم وقت ولا دافعية للاستجابة على الاختبارات لانشغالهم بالثانوية العامة.

١- العينة المبدئية :

تكونت العينة الاستطلاعية من (٨٠) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوى العام تم اختيارهم بطريقة عشوائية بإدارتى (شرق وغرب) الجيزة التعليمية منهم (٣١ طالبًا، ٤٩ طالبة)، وذلك من

أجل تقنين أدوات البحث، وقد بلغ المتوسط الحسابى لأعمار هذه العينة ١٥ سنة و ٨ أشهر، بانحراف معيارى قدره (٠،٤٨).

مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز Motivational Regulation strategies for Learning Scale **(نسخة معدلة من مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لـ عزت عبد الحميد (٢٠٠٧))**

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الاستراتيجيات التى يلجأ إليها طلاب الصف الأول الثانوي العام أثناء عملية التعلم لزيادة مستوى الدافعية والحفاظ عليها، وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

١. استراتيجية تحسين الاهتمام.

٢. استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

٣. استراتيجية المتابعة الذاتية.

٤- استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.

٥. استراتيجية الضبط البيئى.

ولتعديل مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لـ عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) الذي يتكون من ٢٥ عبارة المطبق على طلاب الجامعة تم إتباع الإجراءات التالية:-

(أ) إضافة وتعديل صياغة بعض العبارات

قامت الباحثة بالإطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة وقراءتها والتعمق فيها ومن خلال فهم الإطار النظري الذي ألمت به الباحثة والتعريفات المختلفة للاستراتيجيات والمقصود بكل استراتيجية، وقامت الباحثة بالاطلاع على بعض مقاييس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز في البيئة الأجنبية مثل:

تريزا (Teresa, 1993) ، ولترز وروزنثال (Wolters & Rosenthal, 2000) ، مانويل وآخرون (Manuel, et al., 2001) ، ستانداج وآخرون (Standage, et al., 2003) ، ونج (Wong, 2004) ، داوسون وآخرون (Dowson, et al., 2006) ، هونج وبينج (Hong & Peng, 2008) ، سكوينجر وآخرون (Schwinger, et al., 2009)، فوكمان وليكاردو (Vukman & Licardo, 2010) ، ولترز (Wolters, 1998, 1999a, 1999b, 2003, 2010)

وذلك لإضافة عبارات جديدة تتناسب مع عينة البحث الحالي وهم طلاب المرحلة الثانوية، كما تم تعديل صياغة بعض عبارات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لـ عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) حتى تفي بالغرض من البحث وتتناسب مع طبيعة عينة البحث الحالي، وقد روعي أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعنى، وتجنب المفردات الطويلة، والمفردات التي تحتوى على أكثر من فكرة، وتجنب وضع مفردات متشابهة، كما تم مراعاة بيئة وثقافة مجتمع البحث. وقد تم صياغة (٤٤) مفردة تُعبر عن استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس.

(ب) العرض على المحكمين (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى ملحق رقم (١)، وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول ما يلى:

- مدى شمولية المقياس لاستراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .
- مدى مناسبة الاستراتيجيات لمستوى طلبة الصف الأول الثانوى العام.
- مدى انتماء كل عبارة للبعد التى تندرج تحته.
- مدى دقة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
- تعديل العبارات على حسب ما يرونه سواء بالحذف أو الإضافة إليها.
- إضافة ما يرونه من مقترحات أخرى.

يتكون المقياس فى صورته الأولية من (٤٤) مفردة: وهى تقيس الاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها الطلاب أثناء التعلم لتنظيم مستوى دافعيتهم. وهم كالتالي:- "إستراتيجية تحسين الاهتمام" (١٢) مفردة، "استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء" (٩) مفردات، "استراتيجية المتابعة الذاتية" (٧) مفردات، "استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان" (٨) مفردات، "استراتيجية الضبط البيئى" (٨) مفردات.

وفى ضوء أراء السادة المحكمين تم حذف (٤) عبارات من عبارات المقياس التى حظيت على نسب منخفضة من اتفاق السادة المحكمين. ليصبح المقياس فى صورته الأولية مكونًا من (٤٠) عبارة بعد التحكيم، ويوضح الجدول رقم (٦) نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس الخاصة بكل إستراتيجية من الإستراتيجيات الخمس.

جدول (٤): نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز

إستراتيجية تحسين الاهتمام		استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء		استراتيجية المتابعة الذاتية		استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان		استراتيجية الضبط البيئي	
رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١	%١٠٠	١	%١٠٠	١	%١٠٠	١	%١٠٠
٢	%١٠٠	٢	%١٠٠	٢	%١٠٠	٢	%١٠٠	٢	%٩٠
٣	%٩٠	٣	%١٠٠	٣	%١٠٠	٣	%١٠٠	٣	%١٠٠
٤	%٧٠	٤	%٨٠	٤	%١٠٠	٤	%١٠٠	٤	%١٠٠
٥	%١٠٠	٥	%٩٠	٥	%١٠٠	٥	%١٠٠	٥	%٩٠
٦	%٩٠	٦	%٧٠	٦	%٩٠	٦	%٩٠	٦	%١٠٠
٧	%٩٠	٧	%٩٠	٧	%١٠٠	٧	%١٠٠	٧	%١٠٠
٨	%١٠٠	٨	%١٠٠			٨	%١٠٠	٨	%٩٠
٩	%٧٠	٩	%٩٠						
١٠	%١٠٠								
١١	%١٠٠								
١٢	%١٠٠								

حيث يتضح من الجدول السابق أن هناك عدد كبير من عبارات المقياس يحظى بنسب اتفاق المحكمين ١٠٠%، وهناك عبارات حظت بنسبة ٩٠%، وأخرى ٨٠%، و٧٠%، وبناءً على ماسبق ذكره قامت الباحثة بحذف العبارات التى جاءت نسبتها ٨٠% فأقل، وبالتالي تم حذف العبارة رقم (٤ ، ٩) فى استراتيجية تحسين الاهتمام ، والعبارتين (٤ ، ٦) فى استراتيجية حديث الذات الموجه للآداء. وبذلك يصبح المقياس فى صورته الأولية مكون من (٤٠) عبارة. وعقب الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين فى بعض عبارات المقياس من حذف وتعديل بعض المفردات.

ويوضح الجدول رقم (٥) تعديل بعض الصياغات اللغوية فى مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز طبقاً لآراء السادة المحكمين.

جدول (٥): تعديل بعض الصياغات اللغوية فى مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز طبقًا لآراء السادة المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أثناء التعلم أفكر فى الطريقة المناسبة لجعل ما أقوم به أكثر تشويقًا	أفكر قبل البدء فى التعلم فى الطريقة المناسبة لجعل ما أقوم به أكثر تشويقًا
أحاول أن اجتهد أكثر فى دراستى عن طريق التفكير فى الحصول على درجات جيدة	أحاول أن أجتهد أكثر في دراستى عن طريق تذكير نفسى بأهمية الحصول على درجات جيدة
أفكر فى كيف أن درجاتى ستتأثر إذا لم أفعل الواجب أو أقم بالقراءة من مصادر متنوعة	أفكر فى تأثير إهمالى لواجباتى المدرسية على درجاتى في الاختبار
أعد نفسى أنه إذا استطعت أن أنجز قدرًا من عملى الدراسى فإننى سأقوم ببعض الأشياء الممتعة بعد ذلك	أعد نفسى بأننى أستطيع فعل شئ ما أريده لاحقًا إذا أنهيت العمل الدراسى المكلف به
أضع هدف محدد لما أريد أن أذاكره وأوعد نفسى بالحصول على مكافأة إذا ما تحقق ذلك الهدف	أضع هدفًا محددًا لما أريد أن أذاكره وأوعد نفسى بالحصول على مكافأة إذا ما تحقق ذلك الهدف
أخبر نفسى بأننى يجب أن استمر فى الدراسة لأتعلم قدر استطاعتى	أذكر نفسى بأننى يجب أن استمر فى الدراسة لأتعلم قدر استطاعتى
أخبر نفسى بأنه على أن أدرس لأتعلم كل ما استطيع تعلمه	أخبر نفسى بأنه على أن أسعى لأتعلم كل ما استطيع تعلمه
أغير بيئتى المحيطة ليكون من السهل التركيز فى فى الدراسة والتعلم.	أغير مكانى ليكون من السهل التركيز فى الدراسة والتعلم.
أفكر في طريقة جديدة لجعل أعمال الفصل تبدو ممتعة لكى أنهيها بشكل تام.	أفكر في طريقة جديدة لجعل أعمال الفصل تبدو ممتعة

(ج) صياغة تعليمات المقياس:

قامت الباحثة بإعداد صفحة فى مقدمة المقياس يكتب فيها (الاسم – المدرسة – النوع – العمر – الفصل)، وتتناول التعليمات الموجهة للطلبة، وراعت الباحثة أن تصيغ التعليمات بصورة واضحة حتى يمكن للمستجيب فهمها دون لبس فى معناها، وتم التعبير عنها فى عبارات موجزة، وتم شرح فكرة المقياس، وطريقة الإجابة عليه وأنه يقيس مدى انطباق تلك العبارات على المفحوص، وتم الإشارة الى أن البيانات التى ستحصل عليها الباحثة ستكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثة، ولن تستخدم فى غير أغراض البحث العلمى، وأن الدرجة التى سيحصل عليها الطالب لن تؤثر فى درجته آخر العام الدراسى، كما تم الإشارة إلى عدم ترك أى سؤال دون الاجابة عليه، وأنه لا توجد اجابة صواب وأخرى خطأ بل كل ما يتم اختياره أمام كل عبارة يعتبر صحيحًا طالما أنها تعبر عما ينطبق عليه بصرف النظر عن باقى زملائه، وتم التأكيد على أنه يجب أن يكون هناك صدق فى الإجابة.

(د) تحديد طريقة تقدير الدرجات:

إن طريقة الاستجابة على مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز تم من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة (نادرًا– أحيانًا– كثيرًا– عادةً– دائمًا)، وهى تأخذ تقديرات (١–٢–٣–٤–٥)، حيث تشير الدرجة العليا إلى استمرار استخدام الطالب للإستراتيجية بشكل دائم، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد المستجيب على جميع مواقف المقياس هى (٢٠٠) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هى (٤٠) درجة، حيث تشير الدرجة العالية إلى زيادة استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى قلة استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لدى الطالب.

(هـ) التطبيق المبدئى للمقياس:

تم تطبيق المقياس فى صورته المبدئية المكون من (٤٠) مفردة على عينة استطلاعية مكونة من (٨٠) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوى العام، وشرحت **الباحثة** للطلاب كيفية الاستجابة على المفردات وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار الذى ينطبق عليهم، وطلب منهم أيضًا الاستفسار عن المفردات الغامضة إن وجدت.

أ – ثبات المقياس :

١ – ثبات مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين الأولى هى حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Cronbach's Alpha لكل بعد على حدة وذلك بعدد مفردات كل بعد، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، والثانية هي حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، ويوضح الجدول التالى معاملات الثبات بالطريقتين السابقتين لمفردات الاستراتيجيات الفرعية لمقياس مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز :

جدول (٦)

معاملات ألفا ومعاملات الارتباط لمفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز

استراتيجية تحسين الاهتمام			استراتيجية حديث الذات الموجه للآداء			استراتيجية المتابعة الذاتية			استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان		
م	معامل ألفا	معامل الارتباط١	م	معامل ألفا	معامل الارتباط١	م	معامل ألفا	معامل الارتباط١	م	معامل ألفا	معامل الارتباط١
١	٠,٥٨٨	**٠,٦٨	١١	٠,٥٢٢	**٠,٧٥	١٨	٠,٦١٠	**٠,٦٦	٢٥	٠,٦٧٦	**٠,٧١
٢	٠,٦٢١	**٠,٥٥	١٢	٠,٥٨٣	**٠,٥٨	١٩	٠,٦٥٢	**٠,٥٥	٢٦	٠,٦٨٨	**٠,٦٦
٣	٠,٦٥٥	**٠,٤٨	١٣	٠,٥٥٢	**٠,٦٧	٢٠	٠,٥٩٩	**٠,٧٠	٢٧	٠,٦٩١	**٠,٦٥
٤	٠,٦٥٨	*٠,٢٤	١٤	٠,٦٩٠	٠,٠٤	٢١	٠,٦١٤	**٠,٦٦	٢٨	٠,٧٢٩	**٠,٥٠
٥	٠,٦٢٥	**٠,٥٣	١٥	٠,٥٤١	**٠,٦٩	٢٢	٠,٦٦٢	**٠,٥٢	٢٩	٠,٦٩٧	**٠,٦٢
٦	٠,٦٠٧	**٠,٥٩	١٦	٠,٥٦٩	**٠,٦٢	٢٣	٠,٦٧٦	**٠,٤٦	٣٠	٠,٧٣١	**٠,٥٠
٧	٠,٦٤٩	**٠,٤٩	١٧	٠,٥٩١	**٠,٥٠	٢٤	٠,٦٦٩	**٠,٥٣	٣١	٠,٧٠٢	**٠,٦٠
٨	٠,٦٢١	**٠,٤٨						**٠,٦٦	٣٢	٠,٧٣٠	**٠,٤٨
٩	٠,٦١٣	**٠,٥٥									
١٠	٠,٦٦٩	٠,١٦									

استراتيجية تحسين الاهتمام		استراتيجية حديث الذات الموجه للآداء	استراتيجية المتابعة الذاتية	استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان
معامل ألفا العام	٠,٦٥٥	٠,٦١٨	٠,٦٧٦	٠,٧٣٣
استراتيجية الضبط البيئى				
م	معامل ألفا	معامل الارتباط١		
٣٣	٠,٦١١	**٠,٧٤		
٣٤	٠,٦٧٧	**٠,٤٧		
٣٥	٠,٦٤١	**٠,٦٣		
٣٦	٠,٦٧٨	**٠,٥٦		
٣٧	٠,٦٤٦	**٠,٥٩		
٣٨	٠,٧٠٧	٠,١٥		
٣٩	٠,٦٣٦	**٠,٦٣		
٤٠	٠,٦٥٨	**٠,٥٩		
معامل ألفا العام	٠,٦٨٨			

م = رقم المفردة فى الصورة الأولية للمقياس (١) معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة .

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) مايلى:

- أن معامل ألفا للمقياس فى حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، أى أن جميع العبارات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك فيما عدا المفردتان رقم (٤، ١٠) وهما تنتميان لبعد إستراتيجية تحسين الاهتمام، والمفردة رقم (١٤) وهى تنتمي

لبعد استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، والمفردة رقم (٣٨) وهى تنتمي لبعد إستراتيجية الضبط البيئي. حيث وجد أن وجود تلك المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا لـ كرونباخ) للبعد الذى تنتمى إليه تلك المفردات، ولذلك فقد تم حذفهم.

- أن معاملات الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة (بعد حذف العبارات ذات الأرقام "٤، ١٠، ١٤، ٣٨ " غير الثابتة التى أسفرت عنها الخطوة السابقة) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى لجميع مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

٢- ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز :

تم حساب ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز بطريقتين وذلك للعبارات التى تم الإبقاء عليها، الأولى: هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، والثانية: هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٧): معاملات ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز

م	أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز	معمل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية لـ سبيرمان / براون
١	استراتيجية تحسين الاهتمام	٠,٦٦٣	٠,٧٢٨
٢	إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء	٠,٦٩٠	٠,٧٠٠
٣	إستراتيجية المتابعة الذاتية	٠,٦٧٦	٠,٧١٠
٤	إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان	٠,٧٣٣	٠,٥٠٧
٥	إستراتيجية الضبط البيئي	٠,٧٠٧	٠,٧٦٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن معاملات ثبات أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز بالطريقتين (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون) مرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

ب- صدق المقياس:

١- صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التى تنتمى إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالى يوضح معاملات صدق مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

جدول (٨): معاملات ارتباط مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز

إستراتيجية تحسين الاهتمام		استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء		إستراتيجية المتابعة الذاتية		استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان		استراتيجية الضبط البيئي	
م	معامل١ الارتباط	م	معامل١ الارتباط	م	معامل١ الارتباط	م	معامل١ الارتباط	م	معامل١ الارتباط
١	**٠,٥٠	١١	**٠,٥٧	١٨	**٠,٥٠	٢٥	**٠,٥٦	٣٣	**٠,٥٦
٢	**٠,٣٧	١٢	**٠,٣٣	١٩	**٠,٣٥	٢٦	**٠,٥٢	٣٤	**٠,٢٩
٣	*٠,٢٠	١٣	**٠,٤١	٢٠	**٠,٥٣	٢٧	**٠,٥٠	٣٥	**٠,٤٥
٤	–	١٤	–	٢١	**٠,٤٨	٢٨	**٠,٣١	٣٦	**٠,٣١
٥	**٠,٣٥	١٥	**٠,٤٥	٢٢	**٠,٣١	٢٩	**٠,٤٨	٣٧	**٠,٤٣
٦	**٠,٤٤	١٦	**٠,٣٧	٢٣	*٠,٢٥	٣٠	**٠,٣٠	٣٨	–
٨	*٠,٢٤	١٧	**٠,٣٠	٢٤	**٠,٢٩	٣١	**٠,٤٥	٣٩	**٠,٤٧
٩	**٠,٣٨					٣٢	**٠,٣٠	٤٠	**٠,٣٨
١٠	–								

م = رقم المفردة فى الصورة الأولية للمقياس * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

(١) معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة .

ويتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة (فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

ومن هنا تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لاستخدامه وصلاحيته للتعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة الصف الأول الثانوى العام لتنظيم دافعيتهم، وأصبح المقياس يتكون فى صورته النهائية من (٣٦) مفردة طبقًا للجدول التالى:

جدول (٩): توزيع مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز على أبعاده

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
استراتيجية تحسين الاهتمام	١-٢-٣-٥-٦- ٧-٨-٩	٨
إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء	١١-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧	٦
استراتيجية المتابعة الذاتية	١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٤	٧
إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢	٨
استراتيجية الضبط البيئي	٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠	٧
مجموع مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز في صورته النهائية		٣٦

المراجع

١. السيد عبد الدايم سكران (١٩٩٦). الأهداف الدافعية للإنجاز فى حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببى للتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٢٦)، ص ص ١٩٩-٢٤٤.

٢. السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٢٣)، ص ص ١٩٧-٢٣٦.

٣. الشناوى عبد المنعم الشناوى و عبد الله سليمان إبراهيم (١٩٩٠). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسى العام بالتحصيل الدراسى والقدرة العقلية، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (١٢)، ص ص ٢١٣-٢٦١.

٤. الشناوى عبد المنعم الشناوى (١٩٩٦). أثر الذكاء والتحصيل الدراسى على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٢٦)، ص ص ٩-٤٧.

٥. إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين الشريف (١٩٩٩). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، الجزء (٢)، العدد (١٥)، ص ص ٢٩٩-٣٢٩ .

٦. زين بن حسن ردادى (٢٠٠٢). المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى علاقتهما بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٤١)، ص ص ١٧١-٢٣٤.

٧. سعود الضحيان وعزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٢). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 10، **الرياض، مطابع التقنية**.

٨. صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوى والنفسى "أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة"، **القاهرة، دار الفكر العربى**.

٩. عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٥أ). مقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف فى إطار التأثيرات السلبية لأبعادها على نواتج التعلم، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٤٦)، ص ص ٢٦٧-٣١٣.

١٠.عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٥ ب). بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطية؟، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (١٥)، العدد (٤٨)، ص ص ٢٧٧-٣٠٩.

١١. عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٣٣)، ص ص ١٠١-١٥٢.

١٢.عزت عبد الحميد محمد. (٢٠٠٧). النموذج البنائى لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٥٧)، المجلد (١٧)، ص ص ٢٩٥-٣٤٦ .

١٣. عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٠). تشخيص وعلاج عدم اعتدالية البيانات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. المجلد (٢٠)، العدد (٦٧)، ص ص ٢٥ . ٥٨.

١٤. محمود أحمد عمر (١٩٩٤). تنظيم الوقت فى علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية، دراسة استطلاعية فى سيكولوجية الوقت، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٨)، ص ص ٨٩-١٣٧.

ثانياً: المراجع الاجنبية

15. Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure & student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 84, No. 3, pp. 261-271.

16. Barbara, R., Vehovec, S., & Bajsanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns, **Journal of Learning and Individual Differences**, vol.18, pp. 108–113.

17. Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to achievement goal theory: an example using motivational regulation as outcome, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 77, pp. 683–702.

18. Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: the role of academic delay of gratification, **Learning and Individual Differences**, Vol. 11, N. 3, pp. 233-257.

19. Boekaerts, M., Pintrich P. R., & Zeidner M. (2005). **Handbook of self-regulation**, London, UK.

20. Brophy, J. & Merrick, M. (1989). Motivating students to learn; An experiment in junior high school students class, **PhD unpublished**, Institute for research on teaching, College of Education, Michigan State University.

21. Chan, K., & Chan, S. (2007). Hong Kong teacher education students` goal orientations and their relationship to perceived parenting styles, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 27, No. 2, pp. 157–172.

22. Chan, W. (2008). Goal orientation and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong, **Journal of High Ability Studies**, Vol. 19, No. 1, pp. 37-51.

23. Cooper, C. A. & Corpu, J. H. (2009). Learners' developing knowledge of strategies for regulating motivation, **Journal of Applied Developmental Psychology**, vol. 30, pp. 525-536.

24. Dowson, M., Mclnerney, D., & Nelson, F. (2006). An investigating of the effects of school context and sex differences on students` motivational goal orientations, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 26, No. 6, pp. 781–811.

25. Dowson, M., Sonia, G., Brickman, S., & Mclnerney, D.(2006). Self-Regulation of Academic Motivation :Advances in Structure and Measurement, **paper presented at AARE Conference**, Compiler and Editor: Peter L. Jeffery, Pp.1-16.

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

27. Elliot, A; McGregor, H; & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance**. Journal of Educational Psychology**, Vol. 9, No3, pp.549-563.

28. Fries, S., Dietz, F., & Schmid S. (2008) Motivational interference in learning: The impact of leisure alternative on subsequent self-regulation, **Journal of Contemporary Educational Psychology**, Vol. 33, pp. 119-133.

29. Giota, J. (2007). Adolescents` goal orientations in society and the educational context: a Dutch-Swedish comparative study, **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol.51, No.1, pp.41–62.

30. Gonida, N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G.(2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence, **learning and individual differences,** Vol. 19, pp. 53-60.

31. Hong, E. & Peng, Y.(2008). Do Chinese students' perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation, **Journal of Learning and Instruction**, vol.18, pp. 499- 512.

32. Ireson, J. (2008). Learners, learning and educational activity, Taylor & Francis Group, London.

33. Jarvela, S., Hurme, T., & Jarvenoja, H. (2007). Self-regulation and Motivation in Computer Supported Collaborative Learning Environments**, paper presented at ESF Exploratory Workshop**, University of Oulu, Finland, pp.1-35.

34. Kaplan, A., Maehr, L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory**,** Educ Psychol Rev, Vol. 19, pp.141–184.

35. Khedr, A. (2009). Modeling the relationships among self regulated learning strategies, goal orientations and academic achievement with independent school students in Qatar, **Egyptian Journal of Psychological studies**, Vol.19, N.64, pp. 465-487.

36. Lau, K., & Lee, J. (2008). Validation of a Chinese achievement goal orientation questionnaire**, Journal of Educational Psychology**, Vol. 78, pp. 331–353.

37. Linnenbrink, E., & Harackiewicz, J. (2005). Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 40, No. 2, pp. 75-84.

38. Manuel, J., Gonzalez, R., & Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 71, pp. 561-572.

39. Marine, C. & Caroline, D., (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck`s model with returning to school adults, **Journal of Contemporary Educational Psychology,** Vol.30, pp. 43–59.