

توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالملكة الأردنية الهاشمية

د. معاوية محمود أبو غزال د. فراس أحمد الحموري د. محمود حسن العجلوني

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

كلية التربية - جامعة اليرموك

الأردن

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات والتسويق الأكاديمي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي لدى عينة مكونة من (٦٤١) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من جميع كليات جامعة اليرموك في الأردن. استخدم في الدراسة مقياس توجهات الأهداف، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات (جرادات، ٢٠٠٦)، ومقياس التسويق الأكاديمي (أبو غزال، تحت الطبع). كما استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في جمع البيانات وتحليلها.

كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة بين توجه أداء - إقدام ($r = -0.31$, $Eta = 0.44$)، وتوجه أداء - تجنب ($r = -0.40$, $Eta = 0.45$) من جهة و تقدير الذات من جهة أخرى، وعلاقة طردية دالة بين توجه إتقان - إقدام وتقدير الذات ($r = 0.35$, $Eta = 0.48$)، كما كشفت النتائج عن علاقة طردية دالة بين توجه أداء - تجنب والتسويق الأكاديمي ($r = 0.23$, $Eta = 0.42$)، وعلاقة عكسية دالة بين توجه إتقان - إقدام والتسويق الأكاديمي ($r = -0.43$, $Eta = 0.56$).

وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه إتقان - إقدام وتقدير الذات لصالح الذكور، بينما ظهرت فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء - تجنب وتقدير الذات لصالح الإناث، وفروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء - إقدام والتسويق الأكاديمي لصالح الذكور.

ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة في قوة العلاقة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات تعزى لمتغير المستوى، بينما ظهرت فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه إتقان - إقدام والتسويق الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ونوقشت نتائج الدراسة وقدم الباحثون عدداً من التوصيات منها: تطوير مصادر متعددة لتقدير الذات لدى الطلبة الذين يتبنون توجه أداء - إقدام، وتشجيع الطلبة المسوفين على تبني توجه إتقان - إقدام.

مقدمة

الدافعية طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم، بل هي شرط أساسي لتطويره وتنميته، وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى توجيه السلوك نحو أهداف محددة، وزيادة الجهد المبذول والمثابرة، ورفع مستوى الأداء وتحسينه، واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات تعلمية متطورة، والانهماك بعمليات معرفية فعالة في معالجة المعلومات التي يستقبلها المتعلم أثناء العملية التربوية.

وحدد علماء النفس التربوي عدداً من العوامل المسؤولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم كمعتقدات الطلبة حول كفاياتهم الأكاديمية، وقيمهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحو إنجازها أثناء تعلمهم (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). وتعد نظرية توجه الهدف منحى نظرياً هاماً في ميدان دافعية الإنجاز وخصوصاً في الدافعية الأكاديمية (Meece, Anderman & Anderman, 2006). وتفترض نظرية توجه الهدف إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية، بالنظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة، إذ تعد سلوكيات الطلبة نتائجاً لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف (Pintrich & Garcia, 1991)، وتؤكد اختلاف الطلبة فيما بينهم في سلوكهم الإنجازي، وأن هذه الفروق ترتبط بنواتج انفعالية ودافعية ومعرفية وسلوكية متميزة (Pintrich, 2000a).

وقد عرفت توجهات الأهداف Goal orientations بأنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانيات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والاستجابة لها (Ames, 1992). أو هي تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في إنجازها والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه. وهي بشكل عام تعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلبة لمساقاتهم وتحدد خبراتهم فيها، وتهتم في تحقيق الكفاءة في الأوضاع

التحصيلية، وتمثل التوجه الدافعي للطلبة في المواقف التحصيلية المحددة والعامّة (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998).

وتجدر الإشارة إلى عدم اتفاق الباحثين وإلى حدٍ ما حول عدد أو تعريف توجهات الأهداف التي يتبناها الفرد في المواقف الإنجازية (Pintrich, 2000b)، وعلى الرغم من هذه الاختلافات، فقد ركز معظم الباحثين في المقام الأول على توجيهين أساسيين وإن اختلفت التسميات بينهم، إذ صنفها دويك (Dweck, 1986) إلى أهداف تعلم وأهداف أداء، في حين يعتقد نيكولز (Nicholls, 1984) بوجود نمطين للأهداف هما: أهداف الانهماك بالمهمة وأهداف الانهماك بالذات، أما أمس وارشر (Ames & Archer, 1988) فقد أطلقا عليها اسم أهداف الاتقان وأهداف الأداء، وهو التصنيف الأكثر استخداماً وشيوعاً لدى عددٍ كبير من الباحثين.

يتميز الطلبة ذوو أهداف الاتقان، بالتنظيم الذاتي، والتصميم الذاتي، والاعتقاد بأهمية الجهد المبذول في النجاح والفشل، وقابلية الذكاء للتغير (Dweck & Leggett, 1988) والفاعلية الذاتية المرتفعة، والمثابرة والإصرار وتفضيل التحديات والتعلم المنظم ذاتياً، (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1999; Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002; Midgley, 2002; Pintrich, 2000b; Urdan, 1997)

ويختارون المهام التي تعظم فرص التعلم، ويستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الملل والإحباط وخيبة الأمل، وأكثر ميلاً للدافعية الذاتية لتعلم المواد الأكاديمية، وقيمون أداءهم الخاص في ضوء ما يحققونه من تقدم، ويعتبرون الأخطاء جزءاً مفيداً من عملية التعلم، ويرضون بأدائهم عندما يبذلون جهوداً حتى وإن كانت النتيجة هي الفشل، وينظرون للمعلم كمصدر للتعلم وموجهاً له (Dweck & Elliot, 1983; Kaplan & Midgley, 1999). والتوافق الإيجابي Positive coping والمثابرة والانفعالات الإيجابية (Elliot & Dweck, 1988) والتعلم المنظم ذاتياً (Graham & Golan, 1991) وانتقال استراتيجيات حل المشكلة

(Berebly- Meyer & Kaplan, 2005) والاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو الآخرين (Kaplan, 2004). واستخدام استراتيجيات التعلم المتعمقة (الزغول، ٢٠٠٦، Elliot, McGregor, Gable, 1999; Kaplan & Midgley & 1997) والفاعلية الذاتية (Kaplan & Maehr, 1999) والسعادة العامة (Dykman, 1998)، والرغبة في التعاون مع الأقران (Levy, Kaplan & Patrick, 2004)، ويستخدمون أساليب التفكير: الهرمي والتنفيذي والتشريعي والمتحرر (سحلول، ٢٠٠٩).

أما أهداف الأداء فيقصد بها غاية الفرد في إظهار كفاءته (Ames, 1992). ويتميز الطلبة الذين يتبنون أهداف أدائية بانشغالهم بمخاوفهم حول قدراتهم وكيفية نظر الآخرين لأدائهم، ويعتقدون أن القدرة هي سبب النجاح وال فشل (Dweck & Leggett, 1988) وبمعنى آخر يركزون على تشكيل انطباع إيجابي عن قدراتهم، وكفاءتهم لدى الآخرين، ويتجنبون تشكيل انطباع سلبي لدى الآخرين عن قدراتهم. ويعتقدون أن الكفاءة سمة ثابتة فإما أن يكون الفرد كفوءاً، أو لا يكون، ويختارون المهام التي تعظم فرص استعراض الكفاءة، ويتجنبون المهام التي تكشف عن عدم الكفاءة، ويستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الفخر والارتياح، ويميلون للدافعية الخارجية، ويفضلون توقعات التعزيز والعقاب الخارجي، ويقومون بأداءهم الخاص في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم، ويعتبرون الأخطاء مؤشرات على الفشل وعدم الكفاءة. وينظرون للمعلم كمصدر وحيد للتعزيز والعقاب ويرضون بأدائهم فقط إذا أدى إلى النجاح (Dweck & Elliot, 1983; Urdan & Midgley, 2001; Urdan & Midgley & Anderman, 1998) وينهمكون في استراتيجيات معرفية أقل تعقيداً، ويرددون عبارات سلبية عن الذات (Seifert, 1995). ويستخدمون أساليب التفكير: العالمي، والداخلي، والفوضوي والمحافظ والمتحرر (سحلول، ٢٠٠٩).

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنه بخلاف النتائج المتعلقة بأهداف الاتقان، فإن النتائج كانت متناقضة فيما يتعلق بأهداف الأداء، إذ ارتبطت أهداف الأداء في كثير من الأحوال بأنماط غير تكيفية من المعرفة والعاطفة

والسلوك (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988) ومثال ذلك ارتباط أهداف الأداء باستخدام استراتيجيات التعلم السطحية أكثر من ارتباطها باستراتيجيات التعلم المتعمقة، وارتباطها كذلك بالعاطفة السلبية في المواقف التي تتضمن بعض التحديات أو الصعوبات (Ames, 1992). كما كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود علاقة بين الأهداف الأدائية والنواتج الإيجابية، بينما كشفت دراسات أخرى عن وجود علاقة ضعيفة أو متوسطة بين أهداف الأداء وبعض المتغيرات النفسية الإيجابية كالفاعلية الذاتية، واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، والدرجات المرتفعة، والاتجاهات الإيجابية والانفعالات الإيجابية (Elliot, 1999; Urdan, 1997).

وقد عزا اليوت (Elliot, 1999) هذا التناقض في نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الأهداف الأدائية بالنواتج التكيفية، إلى عدم الأخذ بالاعتبار التمييز بين توجهات الإقدام وتوجهات التجنب ضمن أهداف الأداء. وبناءً على ذلك أكد اليوت (Elliot, 1999) وغيره من الباحثين (Middelton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) على وجوب النظر إلى أهداف أداء وإقدام، وأهداف أداء - تجنب على أنهما توجهين دافعين منفصلين ومتمايزين، إذ تشير توجهات أداء - إقدام إلى تركيز الفرد على احتمالات تحقيق النجاح، في حين تشير توجهات أداء - تجنب إلى التركيز على محاولة تجنب الفشل (Elliot, 1999). وبمعنى آخر يرغب الفرد الذي يتبنى أهداف أداء - إقدام بإظهار مستويات مرتفعة من القدرة، وبنهمك بالمهمة لهذه الغاية، في حين يرغب الفرد الذي يتبنى أهداف أداء - تجنب، في تجنب إظهار قدراته المنخفضة وبنهمك بالمهمة لهذه الغاية.

أكدت نتائج الدراسات التي ميزت بين أهداف أداء - إقدام، وأهداف أداء - تجنب أن أهداف أداء-تجنب ارتبطت بقوة بالنواتج السلبية (Elliot, 1999) ومنها تدني الفعالية الذاتية، والقلق، وتجنب طلب المساعدة، واستراتيجيات التعويق الذاتي، والدرجات المنخفضة (Urdan, Ryan, 2002) واستخدام استراتيجيات الدراسة السطحية

(الزغول، ٢٠٠٦). أما أهداف أداء - إقدام فقد ارتبطت إيجابياً بالمتابعة والانفعالات الإيجابية والدرجات المرتفعة (Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, 2002b). ومع ذلك كشفت بعض الدراسات عن علاقة أهداف أداء - إقدام بنواتج سلبية كالقلق، والسلوك التخريبي disruptive واسترجاع متدنٍ للمعرفة (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001) واستخدام استراتيجيات الدراسة السطحية (الزغول، ٢٠٠٦).

أما وجهة النظر الأكثر حداثة في توجهات الأهداف فقد تبناها أليوت ومكجرجور (Elliot & McGregor, 2001) إذ قدما تصوراً رباعياً لتوجهات الأهداف (٢×٢) من خلال تطبيق التمييز بين توجهات الإقدام وتوجهات التجنب على أهداف الإتقان، وبناءً على ذلك ظهرت أربعة أنماط لتوجهات الأهداف وهي: توجه إتقان- إقدام Mastery- Approach Orientation ويصف أولئك الذين يسعون نحو تعلم كل ما باستطاعتهم تعلمه، وتوجه إتقان -تجنب Mastery Avoidance Orientation (والذي تم إضافته مؤخراً) ويصف أولئك المدفوعون لتجنب عدم تعلم كل ما باستطاعتهم تعلمه، وتوجه أداء - إقدام ويصف من هو مدفوع لأن يكون أداؤه أفضل من أداء زملائه، وتوجه أداء - تجنب ويصف من هو مهتم بتجنب الأداء الضعيف مقارنة بالآخرين. وقد أكد بنتريش (Pintrich, 2000b) أن الطلبة قد يتبنون أكثر من توجه في نفس الوقت.

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في توجهات الأهداف، فقد جاءت نتائج الدراسات العربية والإنجليزية متناقضة على حدٍ سواء، إذ كشفت نتائج بعض الدراسات عن أن الذكور أكثر ميلاً نحو تبني توجهات أدائية مقارنة بالإناث (سحلول، ٢٠٠٩؛ Murcia, Gimeno & Coll, 2008)، وأن الإناث أكثر ميلاً من الذكور نحو تبني توجهات إتقانية (Fouldchan, Marzooghi & Shemshiri, 2009)، بينما كشفت نتائج دراسات أخرى عن فروق بين الجنسين في أهداف الإتقان لصالح الذكور وفي أهداف الأداء لصالح الإناث (أبو هلال ودرويش، ٢٠٠٥).

ويبدو أيضاً أن للمستوى الدراسي دور في توجهات الأهداف، فقد تبين أن طلبة المستويات الدراسية الأعلى يمتازون بدرجات مرتفعة من توجه إتقان - إقدام مقارنة بطلبة السنوات الأدنى (Foulachang, Marzooghi & Shemshiri, 2009).

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثون أثناء عملهم كأعضاء هيئة التدريس تبايناً واضحاً بين الطلبة في توجهات الأهداف لديهم، فمنهم من يركز جل اهتمامه على درجاته في الاختبارات ويحاول استعراض كفاءته أمام زملائه ومدرسيه، ويركز بعضهم الآخر على ضرورة فهم واستيعاب المقررات الدراسية والاستفادة منها قدر المستطاع. وبناءً على ذلك شعر الباحثون بضرورة إجراء دراسة تبحث في توجهات الأهداف وربطها بمتغيرات نفسية أخرى ذات صلة بدافعية الانجاز لديهم كتقدير الذات والتسويق الأكاديمي، سيما أنه أصبح متفقاً عليه في الأوساط التربوية إن فشل الطلبة الأكاديمي قد لا يعزى إلى ضعف القدرة أو نقص الجهد، بل قد يعزى إلى ضعف في الدافعية، علاوة على ذلك تناقضت نتائج الدراسات الأجنبية التي تناولت علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات والتسويق الأكاديمي، لذا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تبحث في العلاقة المباشرة بين هذه المتغيرات الثلاثة لعلها تساعد في إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة، وتحقيق مزيد من الفهم لتوجهات الأهداف من خلال التعرف على علاقتها بسمتي تقدير الذات والتسويق الأكاديمي لدى الطلبة الذي يتبنون توجهات الأهداف بأشكالها المختلفة.

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات التالية:

- ١ - توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين توجه إتقان - إقدام وتقدير الذات.
- ٢ - توجد علاقة سلبية دالة إحصائياً بين توجه أداء - إقدام وتقدير الذات.
- ٣ - توجد علاقة سلبية دالة إحصائياً بين توجه أداء - تجنب وتقدير الذات.

- ٤ - توجد علاقة سلبية دالة إحصائياً بين توجه اتقان - اقدم والتسويق الأكاديمي.
- ٥ - توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أداء - تجنب والتسويق الأكاديمي.
- ٦ - توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين توجه أداء - اقدم والتسويق الأكاديمي.
- ٧ - لا تختلف قوة العلاقة بين توجهات الأهداف الثلاثة وتقدير الذات باختلاف جنس الطالب.
- ٨ - لا تختلف قوة العلاقة بين توجهات الأهداف الثلاثة وتقدير الذات باختلاف المستوى الدراسي.
- ٩ - لا تختلف قوة العلاقة بين توجهات الأهداف الثلاثة والتسويق الأكاديمي باختلاف جنس الطالب.
- ١٠ - تختلف قوة العلاقة بين توجهات الأهداف الثلاثة والتسويق الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١ - الكشف عن علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات، وفيما إذا كانت قوة هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي.
- ٢ - الكشف عن علاقة توجهات الأهداف بالتسويق الأكاديمي، وفيما إذا كانت قوة هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من تناولها لموضوع بالغ الأهمية، له صلة وثيقة بدافعية الطلبة وتعلمهم، إذ تؤثر توجهات الأهداف بشكل واضح في سلوك المتعلم وعملياته المعرفية فهي توجه السلوك التعليمي لدى الطالب، وتحدد مدى

إصراره على إنجاز المهمات الأكاديمية وإتقانها، ومقدار ما يبذله عليها من جهد، ونوع استراتيجيات التعلم التي يستخدمها في الدراسة.

وتتجلى أهمية الدراسة في كونها تساهم في الكشف عن علاقة توجهات الأهداف لدى الطلبة بمتغيري تقدير الذات والتسويق مما سيساهم في تحقيق فهم متعمق للعوامل المؤثرة في عملية التعلم ومعوقاتها، والتنبؤ من خلالها بمستوى التسويق الأكاديمي وتقدير الذات للذين يلعبان دوراً حاسماً في سيرة العملية التعليمية - التعليمية بشكل أفضل، وفي تكيف الطلبة النفسي عموماً وتكيفهم الجامعي خصوصاً.

التعريفات الإجرائية

توجهات الأهداف: نظام من التمثيلات العقلية تتضمن معتقدات وتصورات وتفسيرات وتفضيلات ورغبات الفرد، التي تعمل على دفع السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد مستوى شدته واستمراريته لحين إنجاز الهدف (Ames, 1992)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجهات الأهداف الذي تم تطويره من قبل الباحثين.

التسويق الأكاديمي: ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويق الأكاديمي الذي طوره أبو غزال (تحت الطبع).

تقدير الذات: مدى قبول الفرد واحترامه لذاته. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (Rosenberg) والذي عربيه جرادات (٢٠٠٦).

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك.
- اقتصرت أداة توجهات الأهداف على ثلاثة أبعاد هي: إتقان - إقدام، و أداء - إقدام، و أداء - تجنب.

الدراسات السابقة

بحثت علاقة توجهات الأهداف بالعديد من المتغيرات النفسية، كان من بينها تقدير الذات: وهو الحكم الذي يصدره الفرد حول قيمته (Harter, 1990) والتسويق الأكاديمي، وهو تأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها - التي ينوي الفرد في نهاية المطاف إنجازها - ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته المهمة في وقت مبكر (Lays & Shouwenburg, 1993). وسيتم عرض هذه الدراسات كما يلي:

أولاً: الدراسات التي تناولت علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات

أجرى جونسون وراودو سفيج وراودو سفيج (Johnson, Radosevich, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تقدير الذات على توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم المعرفية. تألفت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالباً وطالبة في إحدى جامعات الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية دالة بين أهداف التعلم وتقدير الذات، وعلاقة عكسية دالة بين أهداف أداء- تجنب وتقدير الذات، بينما لم تكشف النتائج عن علاقة دالة بين أهداف أداء- إقدام وتقدير الذات.

وأجرى روبنس وبالس (Robins & Pals, 2002) دراسة طولية هدفت إلى التحقق من نموذج دويك (Dweck) حول نظريات الذات الضمنية (Implicit Theories)، من حيث مدى استقرار نظريات الذات الضمنية مع مرور الزمن، وكيفية استجابة من يتبنى هذه النظريات لمواقف النجاح والفشل الأكاديمي، إذ يعتقد من يتبنى النظرية الضمنية بأن الذكاء ثابت لا يمكن تغييره، بينما يعتقد من يتبنى النظرية المتدرجة incremental بإمكانية التحكم بالذكاء وتحسينه. تألفت عينة الدراسة من (٥٠٨) طالباً وطالبة في جامعة كاليفورنيا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي النظرية الضمنية يميلون إلى تبني أهداف

أدائية، بينما يتبنى الطلبة ذوو نظرية الذات المتدرجة أهدافاً تعليمية. وفي ضوء أسلوب العزو، والانفعال والاستجابة السلوكية للتحديات، أظهر الطلبة ذوو النظرية الضمنية عجزاً في مواجهة التحديات، في حين أظهر الطلبة ذوو النظرية المتدرجة نمطاً من الاستجابة الموجهة نحو الاتقان. وقد تناقص تقدير الذات لدى الطلبة ذوي النظرية الضمنية خلال المرحلة الجامعية، بينما ازداد تقدير الذات لدى الطلبة ذوي النظرية المتدرجة خلال المرحلة الجامعية. وأظهرت تحليلات المسار Path analyses أن هذا الأثر توسطته توجهات الأهداف ونمط الاستجابة (استجابة قانطة/استجابة موجهة نحو الاتقان).

وأجرى كافوسانو وهارنستش (Kavussanu & Harnisch, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة توجهات الأهداف والقدرة الرياضية المدركة وتقدير الذات العام. تألفت عينة الدراسة من (٩٠٧) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (١١-١٤ سنة) مسجلين في برنامج رياضي محلي في (١٩) جامعة من مناطق أمريكية مختلفة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال مرتفعي التوجه نحو المهمة High task oriented كشفوا عن تقدير ذات مرتفع مقارنة بالأطفال منخفضي التوجه نحو المهمة، وأن الأطفال الذكور مرتفعي التوجه نحو المهمة ومرتفعي القدرة الرياضية كشفوا عن تقدير ذات مرتفع. كما كشف الأطفال الذكور ذوو التوجه نحو الذات ego oriented عن تقدير ذات مرتفع عندما أدركوا أنفسهم على أنهم من ذوي القدرات الرياضية المرتفعة من خلال مقارنة أنفسهم بأقرانهم. أما الإناث منخفضات التوجه نحو المهمة وذوات القدرات الرياضية المرتفعة فقد كشفن عن تقدير ذات مرتفع.

ثانياً: الدراسات التي تناولت علاقة توجهات الأهداف بالتسويق الأكاديمي

أجرى هول وواطسون (Howell & Watson, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التسويق بتوجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى عينة تألفت من (١٧٠) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين في كندا تراوحت أعمارهم بين ١٧-٤٧ سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التسويق

ارتبط سلبياً بأهداف الإتقان وإيجابياً بأهداف تجنب - الإتقان، ولم يرتبط التسويف بعلاقة دالة بأهداف أداء - إقدام وأهداف أداء - تجنب. وارتبط التسويف بالمستويات المرتفعة من عدم التنظيم، والاستخدام الأقل للاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة. ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين التسويف والمعالجة السطحية والمعالجة المتعمقة. أما بالنسبة للعلاقة بين استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الإتقان وأهداف أداء - إقدام فقد كانت طردية. وكذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية دالة بين النزعة نحو المعالجة المتعمقة وبين أهداف الإتقان وأهداف أداء - إقدام، وعلاقة عكسية دالة بين النزعة نحو المعالجة السطحية وأهداف تجنب الإتقان وأهداف أداء - تجنب. وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن عدم التنظيم واستخدام الاستراتيجيات المعرفية كانت متنبآت قوية بالتسويف.

وأجرى هول وبورو (Howell & Buro, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين المعتقدات الضمنية Implicit beliefs، وتوجهات الأهداف، والتسويف لدى عينة تألفت من (٣٩٧) طالباً وطالبة جامعيين متوسط أعمارهم ٢٠,٦. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التسويف ارتبط إيجابياً بأهداف تجنب - إتقان بينما ارتبط التسويف عكسياً بأهداف الإتقان وأهداف أداء - إقدام.

أما دراسة ولترس (Wolters, 2003) فقد كان من بين أهدافها الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتوجهات الأهداف لدى عينة تألفت من (١٦٨) طالباً وطالبة (١٢٢ إنثاً و ٤٦ ذكوراً)، تراوحت أعمارهم بين ١٧-٤٩ سنة بمتوسط حسابي (٢١,٤) وانحراف معياري (٥,٦). كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف وأهداف الإتقان وعلاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التسويف من جهة وأهداف أداء - إقدام وأهداف تجنب العمل Work- avoidance orientation. كما كشفت نتائج الدراسة عن

وجود علاقة عكسية بين التسويق من جهة وبين استخدام الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية. وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن أهداف تجنب العمل هي أقوى المتنبأت الفردية بالتسويق، بينما لم تتنبأ أهداف أداء - إقدام وأهداف الإتقان بشكل دال إحصائياً بالتسويق.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات التي تناولت توجهات الأهداف وتقدير الذات، ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة المباشرة بين هذين المتغيرين باستثناء دراسة جونسون ورفاقه (Johnson et al., 2009)، إذ كشفت نتائج دراسة روبنس وبالس (Robins & Pals, 2002) عن الدور التوسطي لتوجهات الأهداف في العلاقة بين نظريات الذات الضمنية وتقدير الذات. وكذلك الحال في دراسة كافوسانو وهارنستش (Kavussanu & Harnisch, 2000) إذ تناولت الدور التوسطي للقدرة الرياضية المدركة في علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات لدى الأطفال ممن تراوحت أعمارهم بين ١١-١٤ سنة.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسات كانت متناقضة جزئياً إذ كشفت دراسة جونسون ورفاقه (Johnson et al., 2009) عن علاقة طردية بين أهداف الإتقان وتقدير الذات، وعلاقة عكسية بين أهداف أداء - تجنب وتقدير الذات، وعدم وجود علاقة بين أهداف أداء - إقدام وتقدير الذات، في حين أشارت نتائج دراسة كافوسانو وارانستش (Kavussanu & Harnisch, 2000) إلى أن الأطفال الذكور مرتفعي التوجه نحو الذات (وهو توجه مطابق تماماً لتوجه أهداف أداء - إقدام وإن إقدام وإن اختلقت التسمية) أقروا عن تقدير ذات مرتفع، وكذلك الحال فيما يتعلق بالإناث منخفضات التوجه نحو المهمة - (وهو توجه مطابق تماماً لأهداف الإتقان) كشفت عن تقدير ذات مرتفع. كما لم يجد الباحث أي دراسات حول العلاقة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

كما يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت علاقة توجهات الأهداف بالتسويق الأكاديمي أنها اتفقت إلى حد كبير على وجود علاقة سلبية بين التسويق وأهداف الإتقان، إذ توصلت دراسة هول

وواطسون (Howell & Watson, 2007) ودراسة هول وبورو (Howell & Buro, 2009) إلى وجود علاقة عكسية دالة بين التسويق وأهداف الإتقان، ووجود علاقة طردية دالة بين التسويق وأهداف تجنب الإتقان. كما كشفت نتائج دراسة ولترس (Wolters, 2003) عن وجود علاقة سلبية دالة بين التسويق وأهداف الإتقان فقط، إذ أنها استخدمت مقياساً لا يتضمن أي بعد لأهداف تجنب الإتقان.

أما بالنسبة لعلاقة التسويق الأكاديمي بأهداف أداء - إقدام وأهداف أداء - تجنب فقد كانت نتائج الدراسات متناقضة تماماً، إذ أشارت نتائج دراسة "هول وواطسون" (Howell & Watson, 2007) إلى عدم وجود علاقة دالة بين التسويق من جهة وأهداف أداء - إقدام، وأهداف أداء - تجنب من جهة أخرى، بينما أشارت نتائج دراسة هويل وبورو (Howell & Buro, 2009) إلى وجود علاقة عكسية دالة بين التسويق وأهداف أداء - تجنب في حين أكدت دراسة ولترس (Wolters, 2003) وجود علاقة إيجابية دالة بين التسويق وكل من أهداف أداء - إقدام وأهداف أداء - تجنب.

بناءً على هذه النتائج المتناقضة تظهر الحاجة الماسة إلى إجراء دراسة تبحث في العلاقة المباشرة بين التسويق وتوجهات الأهداف لدى الطلبة الجامعيين لعلها تساهم في إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، إذ حاولت الدراسة التعرف إلى علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات والتسويق الأكاديمي وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك بالأردن من كافة كليات الجامعة (الإنسانية والعلمية) للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني والبالغ عددهم (٢٥٨٦٨)* طالباً وطالبة (١٧٠٩٣ إناثاً، ١٢٧٣٦ ذكوراً).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٤١) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة، يوضح جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة. إذ تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى فئتين ذكور وإناث، ومن ثم تقسيم كل فئة إلى أربعة مستويات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)، بعد ذلك تم اختيار ثلاث شعب عشوائياً من كل مستوى دراسي فأصبح حجم العينة (١٢) شعبة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٠٣	٣١,٧
	أنثى	٤٣٨	٦٨,٣
	المجموع	٦٤١	١٠٠,٠
المستوى الدراسي	سنة أولى	١٤٨	٢٣,١
	سنة ثانية	٢٠٣	٣١,٧
	سنة ثالثة	١٤٦	٢٢,٨
	سنة رابعة	١٤٤	٢٢,٥
	المجموع	٦٤١	١٠٠,٠

❖ حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل التابعة لجامعة اليرموك.

أدوات الدراسة:

تم استخدام ثلاثة مقاييس لتحقيق أهداف الدراسة وهي كما يلي:

أولاً - مقياس توجهات الأهداف:

تم تطوير مقياس توجهات الأهداف بعد الاطلاع على المقاييس التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Elliot & Church 1997; Skaalvick, 1997; Midgley et al., 1998; Was, 2006, الزغول، ٢٠٠٦). تكون المقياس بصورته النهائية من (٢١) عبارة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي، موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- ١ - أهداف إتيقان: تكون من (٧) عبارات، ومن الأمثلة على فقرات المقياس "أريد أن أتعلم من المساقات التي أدرسها قد المستطاع"، "أفضل المواضيع الدراسية التي تتحدى قدراتي لكي أتعلم منها شيئاً جديداً"، "فهم محتوى المساق أكثر أهمية بالنسبة لي من الحصول على علامة مرتفعة".
 - ٢ - أهداف أداء - إقدام: تكون من (٩) عبارات، ومن الأمثلة على فقرات المقياس "أدرس لأن الأداء المرتفع يرفع من مكانتي بين زملائي"، "تفوقي على زملائي هو أمر مهم بالنسبة لي"، "أجيب على أسئلة المدرس لكي أظهر لزملائي مدى تفوقي عليهم".
 - ٣ - أهداف أداء - تجنب وقد تكون من (٥) عبارات، ومن الأمثلة على فقرات المقياس "أريد فقط أن أتجنب أن يكون أدائي سيئاً في المساقات التي أدرسها"، "أتجنب المشاركة في المحاضرات لكي لا أبدو غيباً في نظر زملائي ومدرسي"، ما يدفعني للدراسة هو خوف في أن يكون أدائي سيئاً".
- وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس بصورته الأولية والمكونة من (٢٥) عبارة على خمسة محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ووضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبة المقياس لعينة الدراسة، ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف (٣) عبارات ليصبح المقياس مكوناً من (٢٢)

عبارة. وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (٢٢٠) طالباً وطالبة، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (٠,٦٥)، ولمقياس أهداف إتقان (٠,٧٩) ولمقياس أهداف أداء - إقدام (٠,٧١)، ولمقياس أهداف أداء تجنب (٠,٦١)، وهي مؤشرات مقبولة للثبات.

الصدق العاملي: بعد أن طبق المقياس على أفراد العينة المشمولين بالدراسة والبالغ عددهم (٦٤١) طالباً وطالبة استخدم أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المائل، حيث بينت نتائج التحليل وجود (٣) عوامل زاد الجذر الكامن (Eigenvalue) لكل منها عن واحد صحيح، وفُسرت مجتمعة (٥٠,٤٦٠) من التباين الكلي لدرجات المقياس كما هو موضح في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

نتائج التحليل العاملي لمقياس توجهات الأهداف

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٥,٨٠٦	٢٦,٣٨٩	٢٦,٣٨٩
٢	٣,٨٠٢	١٧,٢٨٤	٤٣,٦٧٣
٣	١,٤٩٣	٦,٧٨٧	٥٠,٤٦٠

واختيرت العبارات في ضوء محكين أساسيين هما أن يكون تشبع العبارة على العامل الذي تنتمي له أكثر من (٠,٤٠)، وأن يكون تشبع العبارة على أي عامل آخر أقل من (٠,٤٠)، وانطبق هذان المحكان على (٢١) عبارة من عبارات مقياس توجهات الأهداف البالغ عددها (٢٢) - بعد حذف ثلاث عبارات وفقاً لأراء المحكمين - ولم ينطبق هذان المحكان على فقرة واحدة وهي: "أدرس لأنني أشعر بالإحباط عندما يقل أدائي عن أداء زملائي". وبذلك أصبح مقياس توجهات الأهداف بشكله النهائي يتألف من (٢١) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وسميت الأبعاد بالنظر إلى محتوى عبارات كل بعد، وبما ينسجم مع الأسماء

المشار إليها في الأدب التربوي بهدف مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

جدول رقم (٣)

البناء العاملي لمقياس توجهات الأهداف بصورته النهائية

درجة التشبع			رقم الفقرة في الملحق
أداء - التجنب	إتقان - الإقدام	أداء - الإقدام	
٠,١٢-	٠,٢٠	٠,٦٦	١
٠,٢٠	٠,٢١	٠,٥٤	٣
٠,١٠	٠,٠٠	٠,٦٢	٤
٠,٠٣	٠,١١	٠,٥٨	٧
٠,١٦	٠,٠٩-	٠,٦١	١٠
٠,١١	٠,٠٧-	٠,٧٣	١٢
٠,٢٤	٠,١٣-	٠,٦٣	١٤
٠,٣٢	٠,١٨	٠,٥٣	١٦
٠,١٧	٠,١١	٠,٦٨	١٨
٠,١٩-	٠,٤٨	٠,١٢	٢
٠,٠٩-	٠,٦٠	٠,١٢	٥
٠,٢٠-	٠,٦٠	٠,١٧	٨
٠,١٠-	٠,٧١	٠,٠٨-	١٥
٠,٠٣-	٠,٧٤	٠,٠٩	١٧
٠,٠٤	٠,٧٠	٠,١٢-	١٩
٠,٠٩	٠,٧٥	٠,٠٥	٢١
٠,٥٩	٠,١١-	٠,١٩	١١
٠,٤٩	٠,١٣-	٠,١٠	٦
٠,٧٠	٠,٠٠	٠,١٨	٩
٠,٥١	٠,٤٢-	٠,٢٨	١٣
٠,٥٨	٠,٠٩-	٠,٠٤	٢٠

ثانياً - مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (Rosenberg, 1965):

استخدمت في الدراسة النسخة العربية من مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (جراتات، ٢٠٠٦)، ويتكون من (١٠) عبارات لقياس تقدير الذات العام لدى المراهقين والراشدين وتكون الإجابة عليه منه خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الرباعي، وقام جراتات (٢٠٠٦) بحساب الثبات للمقياس بطريقة (ألفا كرونباخ)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي (٠,٧٣). وقام الباحثون في الدراسة الحالية باستخراج معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (٢٢٠) طالباً وطالبة. وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٧٣) وهو مؤثر مقبول للثبات. ومن الأمثلة على فقرات المقياس "أنني قادر على إنجاز ما ينجزه معظم الناس"، "أشعر أنه لا فائدة مني"، "أشعر أنني فاشل".

ثالثاً - مقياس التسوييف الأكاديمي:

استخدم في الدراسة مقياس التسوييف الأكاديمي الذي طوره أبو غزال (تحت الطبع) والمكون من (٢١) عبارة، إذ يتمتع المقياس بدرجات عالية من الصدق والثبات، إذ قام أبو غزال بحساب معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين العبارة والأداة ككل، وقد تراوحت بين (٠,٣٦ - ٠,٧٣)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٩٠). وقد قام الباحثون في الدراسة الحالية باستخراج معامل الثبات للمقياس بطريقة (ألفا كرونباخ) بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (٢٢٠) طالباً وطالبة. وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٩١) وهو مؤشر مقبول للثبات. ومن الأمثلة على عبارات المقياس "أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة"، "عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى"، "أتوقف عند الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة".

الأساليب الإحصائية:

استخدمت معاملات ارتباط بيرسون ومربع إيتا لاختبار صحة الفرضيات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، كما استخرجت قيم (Z) الفشرية ومعامل الارتباط الجزئي (Partial Correlation) لاختبار صحة الفرضيات السابعة والثامنة والتاسعة والعاشرية.

نتائج الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية اختبار عدد من الفرضيات حول توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضيات.

- النتائج المتعلقة بالإحصاءات الوصفية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات مقياس توجهات الأهداف، جدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات مقياس توجهات الأهداف

درجة التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	
متوسطة	٠,٧٩	٣,٥٧	إتقان - الإقدام	مقياس توجهات الأهداف
متوسطة	٠,٦٧	٣,٢٨	أداء - الإقدام	
متوسطة	٠,٧١	٣,١٤	أداء - التجنب	
متوسطة	٠,٥٧	٣,٠٩		مقياس التسويق الأكاديمي
مرتفعة	٠,٦٢	٣,٧٨		تقدير الذات

يظهر من جدول رقم (٤) أن أعلى متوسط حسابي لمجالات مقياس توجهات الأهداف بلغ (٣,٥٧) لمجال "إتقان - إقدام" بدرجة تقييم متوسطة، ثم

جاء مجال "أداء- إقدام" بمتوسط حسابي (٣,٢٨) بدرجة تقييم متوسطة، في المرتبة الأخيرة جاء مجال "أداء - تجنب" بمتوسط حسابي (٣,١٤) بدرجة تقييم متوسطة. كما بلغ المتوسط الحسابي للمقياس التسوييف الأكاديمي (٣,٠٩) بدرجة تقييم متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمقياس تقدير الذات (٣,٧٨) بدرجة تقييم مرتفعة.

لاختبار الفرضيات الأولى والثانية والثالثة حول علاقة توجهات الأهداف بتقدير الذات تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف، ومقياس تقدير الذات، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف، ومقياس تقدير الذات

المجال	مقياس تقدير الذات	مربع إيتا (Eta)
أداء - الإقدام	معامل الارتباط	٠,٤٤
	الدالة الإحصائية	
إتقان- الإقدام	معامل الارتباط	٠,٤٥
	الدالة الإحصائية	
أداء - التجنب	معامل الارتباط	٠,٤٨
	الدالة الإحصائية	

❖ عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$).

يظهر من الجدول رقم (٥) أن هناك علاقة عكسية دالة عند مستوى ($\alpha=0,01$) بين مجالي (أداء- إقدام، أداء - تجنب) ومقياس تقدير الذات حيث إن قيم معاملات الارتباط كانت سالبة ودالة كما كانت قيم (مربع إيتا) مرتفعة، وهذا يعني أن الفرضية الثانية والثالثة قد تحققت صحتها. كما يُظهر الجدول (٥) أن هناك علاقة طردية دالة بين مجال (إتقان- إقدام) ومقياس تقدير

الذات، حيث إن قيمة معامل الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، وكانت قيمة (مربع إيتا) مرتفعة وهذا يؤكد صحة الفرضية الأولى.

أما بالنسبة للفرضيتين السابعة والثامنة واللذان تتعلقان باختلاف قوة العلاقة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي، حُسبت معاملات الارتباط بين مجالات توجهات الأهداف وتقدير الذات تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، واستخرجت قيم (Z) بين معاملات الارتباط لكل متغير على حدة.

جداول أرقام (٦-٧) توضح معاملات الارتباط الجزئي بين مجالات توجهات الأهداف وتقدير الذات تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي وقيم (Z) الفشرية:

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط الجزئية (partial Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف وتقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس بعد إزالة أثر المستوى الدراسي، وقيم (Z) الفشرية

توجهات الأهداف	الجنس	العدد	مقياس تقدير الذات	
			معامل الارتباط	Z المحسوبة*
أداء - إقدام	ذكور	٢٠٣	٠,٢٣- **	١,٥٣-
	إناث	٤٣٨	٠,٣٥- **	
إتقان - إقدام	ذكور	٢٠٣	٠,٤٦- **	٢,٤٥
	إناث	٤٣٨	٠,٢٩- **	
أداء - تجنب	ذكور	٢٠٣	٠,٣٠- **	٢,١٩-
	إناث	٤٣٨	٠,٤٦- **	

❖ قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦).

❖ دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يظهر من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- ١ - عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (أداء - إقدام) وتقدير الذات باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (-1.53)، وهي أصغر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦).
- ٢ - وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (إتقان - إقدام) وتقدير الذات باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (2.45)، وهي أكبر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦) ولصالح الذكور بمعامل ارتباط (٠,٤٦).
- ٣ - وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (أداء - تجنب) وتقدير الذات باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (-٢,١٩)، وهي أكبر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦) ولصالح الإناث بمعامل ارتباط (-٠,٤٦). إن هذه النتائج تنفي صحة الفرضية السابعة.

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط الجزئية (Partial Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف وتقدير الذات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي بعد إزالة أثر متغير الجنس، وقيم (Z) الفشرية

توجهات الأهداف	المستوى الدراسي	العدد	معامل الارتباط	Zr	قيمة Z المحسوبة*			
					سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
أداء - إقدام	السنة أولى	١٤٨	٠,٢٣- **	٠,٢٣٤		-١,٦٣	-١,٤١	٠,١٨
	السنة ثانية	٢٠٣	٠,٣٩- **	٠,٤١٢			٠,١١	١,٨١
	السنة ثالثة	١٤٦	٠,٣٨- **	٠,٤٠٠				١,٥٨
	السنة رابعة	١٤٤	٠,٢١- **	٠,٢١٣				
إتقان - إقدام	السنة أولى	١٤٨	٠,٣١- **	٠,٣٢١		-٠,٢٠	-٠,٨٧	١,٣٩
	السنة ثانية	٢٠٣	٠,٣٣- **	٠,٣٤٣			-٠,٦٩	١,٢٠
	السنة ثالثة	١٤٦	٠,٣٠- **	٠,٤٢٤				-٠,٥١
	السنة رابعة	١٤٤	٠,٤٥- **	٠,٤٨٥				

تابع/ جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط الجزئية (Partial Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف وتقدير الذات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي بعد إزالة أثر متغير الجنس، وقيم (Z) الفشرية

توجهات الأهداف	المستوى الدراسي	العدد	معامل الارتباط	Zr	قيمة z المحسوبة*			
					سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
أداء - تجنب	السنة أولى	١٤٨	٠,٣٦- **	٠,٣٧٧		١,٤٦-	٠,٨١-	٠,٤٧
	السنة ثانية	٢٠٣	٠,٤٩- **	٠,٥٣٦			٠,٥٨	١,٩٦
	السنة ثالثة	١٤٦	٠,٤٤- **	٠,٤٧٢				١,٢٧
	السنة رابعة	١٤٤	٠,٣١- **					٠,٣٢١

❖ قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦).

❖❖ دالة عند مستوى $(\alpha=0,05)$.

يظهر من الجدول رقم (٧) عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجالات توجهات الأهداف وتقدير الذات باختلاف المستوى الدراسي، حيث إن قيم (Z) المحسوبة بين المستويات الدراسية أصغر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦). إن هذه النتائج تؤكد صحة الفرضية الثامنة.

ولاختبار صحة الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة حول علاقة توجهات الأهداف بالتسويق الأكاديمي، استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف، ومقياس التسويق الأكاديمي، ويوضح الجدول رقم (٨) ذلك.

جدول رقم (٨)

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف، ومقياس التسوييف الأكاديمي

المجال	مقياس التسوييف الأكاديمي	مربع إيتا (Eta)
أداء - إقدام	معامل الارتباط	٠,٣٥
	الدلالة الإحصائية	
إتقان - إقدام	معامل الارتباط	٠,٥٦
	الدلالة الإحصائية	
أداء - تجنب	معامل الارتباط	٠,٤٢
	الدلالة الإحصائية	

❖ عند مستوى $(\alpha=0,01)$.

يظهر من جدول رقم (٨) وجود علاقة طردية دالة عند مستوى $(\alpha=0,01)$ بين مجال (أداء - تجنب) ومقياس التسوييف الأكاديمي، حيث كانت قيمة معامل الارتباط موجبة ودالة إحصائياً كما كانت قيمة (مربع إيتا) مرتفعة، وهذا يؤكد صحة الفرضية الخامسة، بينما ظهرت علاقة عكسية دالة بين مجال (إتقان - إقدام) ومقياس التسوييف الأكاديمي، حيث إن قيمة معامل الارتباط كانت سالبة ودالة عند مستوى الدلالة $(\alpha=0,01)$ كما كانت قيمة (مربع إيتا) مرتفعة، وهذا يؤكد صحة الفرضية الرابعة، ولم تظهر علاقة دالة بين مجال (أداء - إقدام) ومقياس التسوييف الأكاديمي، وهذا يعني أن هذه النتيجة تنفي صحة الفرضية السادسة. ولإختبار صحة الفرضيتين التاسعة والعاشرية حول عدم اختلاف قوة العلاقة بين توجهات الأهداف والتسوييف الأكاديمي باختلاف الجنس والمستوى الدراسي، حُسبت معاملات الارتباط الجزئي بين مجالات توجهات الأهداف والتسوييف الأكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، واستخرجت قيم (Z) بين معاملات الارتباط لكل متغير على حده، ويوضحان الجدولان (٩-١٠) ذلك.

جدول رقم (٩)

معاملات ارتباط الجزئية (Partial Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف والتسويق الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس بعد إزالة أثر متغير المستوى الدراسي، وقيم (Z) الفشرية

مقياس التسويق الأكاديمي			العدد	الجنس	توجهات الأهداف
المحسوبة*	Z الفشرية	معامل الارتباط			
٢,٢٦	٠,٢٠٣	❖❖٢,٢٠	٢٠٣	ذكور	أداء - إقدام
	٠,٠١٠	٠,٠٢	٤٣٨	إناث	
٠,٥٧	٠,٤٨٥	❖❖٠,٤٦-	٢٠٣	ذكور	إتقان - إقدام
	٠,٤٣٦	❖❖٠,٤١-	٤٣٨	إناث	
٠,٣٦	٠,٢٥٥	❖❖٠,٢٥	٢٠٣	ذكور	أداء - تجنب
	٠,٢٢٤	❖❖٠,٢٢	٤٣٨	إناث	

❖ قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦).

يظهر من جدول رقم (٩) ما يلي:

١ - وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (أداء- إقدام) والتسويق الأكاديمي باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٢,٢٦)، وهي أكبر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦) ولصالح الذكور بمعامل ارتباط (٠,٢٠).

٢ - عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (إتقان- إقدام) والتسويق الأكاديمي باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٠,٥٧)، وهي أصغر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦).

٣ - عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (أداء - تجنب) والتسويق الأكاديمي باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٠,٣٦)، وهي أصغر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦). إن هذه النتائج تنفي صحة الفرضية التاسعة.

جدول رقم (١٠)

معاملات الارتباط الجزئية (Partial Correlation) بين مجالات توجهات الأهداف والتسويق الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي بعد إزالة أثر متغير الجنس، وقيم (Z) الفشرية

قيمة z المحسوبة*				Zr	معامل الارتباط	العدد	المستوى الدراسي	توجهات الأهداف
سنة رابعة	سنة ثالثة	سنة ثانية	سنة أولى					
٠,٧٦	٠,١٧-	٠,١٨		٠,٠٩٠	٠,١٠	١٤٨	السنة أولى	أداء - إقدام
٠,٦٤	٠,٣٧-			٠,٠٧٠	٠,٠٧	٢٠٣	السنة ثانية	
٠,٩٣				٠,١١٠	٠,١١	١٤٦	السنة ثالثة	
				٠,٠٠٠	٠,٠٠	١٤٤	السنة رابعة	
٠,٦٨-	٠,١١-	٢,٣٤		٠,٥١٠	٠,٤٥-	١٤٨	السنة أولى	إتقان - إقدام
٢,٨٢-	٢,٤٥-			٠,٢٥٥	٠,٢٥-	٢٠٣	السنة ثانية	
٠,٥٦-				٠,٥٢٣	٠,٤٧-	١٤٦	السنة ثالثة	
				٠,٥٩٠	٠,٥٢-	١٤٤	السنة رابعة	
٠,٧٠	٠,٠٨	٠,٤٠-		٠,٢٧٧	٠,٢٩	١٤٨	السنة أولى	أداء - تجنب
١,٠٧	٠,٤٩			٠,٢٨٨	٠,٢٥	٢٠٣	السنة ثانية	
٠,٦٢				٠,٢٣٤	٠,٢٢	١٤٦	السنة ثالثة	
				٠,١٦١	٠,١٦	١٤٤	السنة رابعة	

❖ قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦).

❖ دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$.

يظهر من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- ١ - عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (أداء- إقدام) والتسويق الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي، حيث إن قيم (Z) المحسوبة بين المستويات الدراسية أصغر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦).
- ٢ - وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (إتقان- إقدام) والتسويق الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة

بين المستويات الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية) (٢,٣٤)، وهي أكبر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦) ولصالح السنة الأولى بمعامل ارتباط (٠,٤٧)، كما ظهر اختلاف في قوة العلاقة بين المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة) حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (-٢,٤٥) وهي أكبر من القيمة الحرجة ولصالح السنة الثالثة بمعامل ارتباط (٠,٤٨)، وبين المستويات الدراسية (السنة الثانية، السنة الرابعة) حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (-٢,٨٢) وهي أكبر من القيمة الحرجة (٩٦,١) ولصالح السنة الرابعة بمعامل ارتباط (-٠,٥٣) بينما لم تظهر اختلافات بين قيم (Z) المحسوبة لباقي المستويات.

٣ - عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة بين مجال (أداء - تجنب) والتسويق الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي، حيث إن قيم (Z) المحسوبة بين المستويات الدراسية أصغر من قيمة (Z) الحرجة (١,٩٦). إن هذه النتائج تنفي صحة الفرضية العاشرة.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين توجه اتقان-إقدام وتقدير الذات، وعلاقة عكسية دالة بين توجهي أداء-إقدام وأداء-تجنب من جهة وتقدير الذات من جهة أخرى. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جونسون ورفاقه (Johnson et al., 2009) إذ كشفت عن علاقة طردية دالة بين أهداف التعلم وتقدير الذات، وعلاقة عكسية دالة بين توجه أداء-تجنب وتقدير الذات، وعدم وجود علاقة دالة بين توجه أهداف أداء-إقدام وتقدير الذات.

بالاستناد إلى العلاقة الإيجابية بين توجه اتقان-إقدام وتقدير الذات، يمكن القول أن هنالك تأثيراً إيجابياً متبادلاً بينهما، فالطالب الذي يتبنى أهداف اتقان - إقدام التي تتضمن رغبته بالتعلم والحصول على معرفة أعمق وأشمل، وتفضيله للمسابقات الصعبة وحبه للعلم، يرتقي لديه تقدير الذات. ومن

جهة أخرى يبدو أن الطالب الذي يمتلك تقدير ذات مرتفع أكثر ميلاً لتبني أهداف إتقان - إقدام.

ويمكن تفسير هذه العلاقة الإيجابية بين المتغيرين بكون الطلبة الذين يتبنون أهداف إتقان - إقدام يمتازون باتجاهات اجتماعية إيجابية نحو الآخرين (Kaplan, 2004) والرغبة في التعاون مع الآخرين (Levy et al., 2004) والانفعالات الإيجابية (Elliot & Dweck, 1988) والسعادة العامة (Dykman, 1998) وأن هذه السمات قد تسهم في تحسين تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين وبالتالي تزيد من احتمالات تقبلهم الاجتماعي والذي يُعد بدوره من أقوى العوامل المؤثرة في تقدير الذات (تقدير الذات الاجتماعي). وبما أن هؤلاء الطلبة يمتازون بالتعلم المنظم ذاتياً (Graham & Golan, 1991) والدافعية الذاتية (Cury et al., 2006) واستخدام استراتيجيات التعلم المتعمقة (الزغول، ٢٠٠٦؛ Elliot et al., 1999) فإن هذه السمات ستترك أثراً إيجابياً في تحصيلهم الأكاديمي والذي يعد بدوره عاملاً حاسماً في الارتقاء بتقدير الذات لديهم (تقدير الذات الأكاديمي).

أما بالنسبة للعلاقة السلبية بين توجه أداء - تجنب وتقدير الذات يمكن تفسير هذه النتيجة من كون الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء - تجنب هم من ذوي الفعالية الذاتية المتدنية والقلق المرتفع والإنجاز الأكاديمي المنخفض وتجنب طلب المساعدة (Urdan et al., 2002) إذ تعد هذه السمات عوامل حاسمة تعمل على خفض تقديرهم لذواتهم.

أما العلاقة السلبية بين توجه أداء - إقدام وتقدير الذات، فيمكن تفسيرها استناداً إلى نظرية روجرز حول شروط الأهمية، إذ ربما أن الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء - إقدام هم ممن يحصلون على اعتبار إيجابي مشروط من الأشخاص المهمين في حياتهم كالوالدين مثلاً، ومن هذه الشروط الإنجاز المرتفع، سيما وأن الفشل في نظرهم قد يفقدهم إحترام الآخرين وتقديرهم لذواتهم.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين توجه أداء- تجنب والتسويق الأكاديمي، بينما ارتبط توجه إتقان-إقدام بعلاقة عكسية دالة بالتسويق الأكاديمي. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج دراسة ولترس ورفاقه (Wolters, 2003)، إذ ارتبط توجه أداء - إقدام طردياً بالتسويق، بينما ارتبط توجه إتقان - إقدام بعلاقة عكسية دالة مع التسويق الأكاديمي. واتفقت نتائج الدراسة أيضاً جزئياً مع دراسة هول وواطسون (Howell & Watson, 2007) ودراسة هول وبورو (Howell & Buro, 2009) فيما يتعلق بالعلاقة العكسية بين توجه إتقان- إقدام والتسويق الأكاديمي. واتفقت نتائج الدراسة جزئياً أيضاً مع نتائج دراسة هول وواطسون (Howell & Watson, 2007) إذ كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين توجه أداء - إقدام والتسويق، بينما اختلفت عن نتائج دراسة هول وبورو (Howell & Buro, 2009) إذ كشفت عن علاقة عكسية دالة بين توجه أداء - إقدام والتسويق الأكاديمي.

ويمكن تفسير العلاقة العكسية بين توجه إتقان- إقدام والتسويق، من كون هذه العلاقة تعكس الإيجابيات المعرفية والسلوكية المرتبطة بتوجه إتقان - إقدام كالدافعية الذاتية المرتفعة والفاعلية الذاتية المرتفعة (Kaplan & Maehr, 1999). وبمعنى آخر ينهمك الطلبة ذوو التوجه الإتقاني بالدراسة وبوظائفهم الأكاديمية بشكل عام طمعاً في الحصول على معززات داخلية كالفهم والاستمتاع بالتعلم، وليس بهدف الحصول على معززات خارجية كاستحسان الآخرين وإظهار الكفاءة والقدرة، وبذلك يكون مثل هؤلاء الطلبة محصنين ضد انطفاء التعلم وضعف دافعية الإنجاز إذا لم تتوفر معززات خارجية، ومن جهة أخرى يبدو منطقياً أن الطالب الذي يعتقد بأن لديه القدرة على فهم المادة الدراسية والتمكن منها والإصرار على مواجهة التحديات المعرفية، ستقل لديه احتمالية تأجيل إنجاز المهمات الأكاديمية، إذ تعد هذه الفعالية الذاتية مفتاحاً ومحركاً أساسياً لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة في كافة مراحلهم النمائية.

علاوة على ذلك فإن الطلبة ذوي التوجه الاتقاني يتميزون بإدراكهم

للمهام الأكاديمية على أنها فرص للتحدي، وهذا بدوره يثير مشاعر المتعة والإثارة لديهم ويشجعهم على الانهماك (الاستغراق) المعرفي والعاطفي في النشاطات الأكاديمية بغية تطوير مهاراتهم وتحسين قدراتهم الذاتية. ومما لا شك فيه أن من يُعظم فرصة التحدي، ويشعر بالإثارة والمتعة أثناء انهماكه في النشاطات المعرفية سيكون على الأرجح بمنأى عن تأجيل البدء بمهامه الأكاديمية وإكمالها. وبناءً على ذلك لن يكون هنالك أثراً للمهمة المنفرة في التسويف لأن هؤلاء الطلبة يستمتعون بالمهام التي تتطوي على درجة عالية من الصعوبة (Solomon & Rothblum, 1984).

أما بالنسبة للعلاقة الإيجابية بين توجه أداء- تجنب والتسويف فيمكن تفسيرها من خلال نظرية روتر (Rotter, 1967) في الدافعية ومفادها أن الدافعية هي نتاج لتفاعل قوتين رئيسيتين هما توقعات الفرد لبلوغ هدف ما وقيمة هذا الهدف (الدافعية = التوقع × القيمة). وبمعنى آخر تزداد دافعية الإنجاز لدى الطالب إذا كان للإنجاز والتفوق الأكاديمي قيمة بالنسبة له، وكانت توقعاته حول تحقيق هذا الإنجاز مرتفعة أيضاً والعكس صحيح. وبناءً على ذلك يبدو أن الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء- تجنب لديهم ضعف في القوتين المحركتين للدافعية وهما التوقع والقيمة.

وبما أن الطلبة ذوي توجه أداء- تجنب يتسمون بضعف الفعالية الذاتية التي هي بمثابة توقعات حول إمكانية النجاح، فإنه يبدو منطقياً أن يتسم الطلبة ذوو توجه أداء- تجنب بالتسويف الأكاديمي. فالطالب الذي لا يعتقد بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية سوف يؤجل إنجاز مهماته الأكاديمية إلى وقت لاحق. أما بالنسبة للقوة الثانية (القيمة) يبدو منطقياً أن هؤلاء الطلبة لديهم ضعف في مستوى طموحهم الأكاديمي إذ يبدو أن الإنجاز الأكاديمي لا يعني لهم الشيء الكثير.

وبما أن الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء- تجنب يركزون على تجنب الكشف عن ضعف قدراتهم (Elliot, 1999) فربما أن الخيار الوحيد لتحقيق هذه

الغاية يكمن في التسويف. وتتسجم هذه الفكرة مع الآراء التي فسرت التسويف على أنه استراتيجية لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات (Burka & Yuen, 1983). فالأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويف بتجنب الاختبار الكامل والحقيقي لقدراتهم.

وبما أن هؤلاء الطلبة لا يستخدمون الاستراتيجيات المتعمقة في معالجة المواد الدراسية (الزغول، ٢٠٠٦) فقد تصبح المادة الدراسية مملة ولا تتوفر لهم فرصة إدراك البنية التنظيمية لهذه المادة، واستبصار العلاقات الكامنة في هذه البنية، مما قد يفقدتهم متعة التعلم وجاذبيته، مما قد ينفرهم من المادة الدراسية والذي بدوره يدفعهم نحو التسويف.

وفيما يتعلق بآثر متغير الجنس فقد كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه إتقان -إقدام وتقدير الذات لصالح الذكور، بينما ظهرت فروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء-تجنب وتقدير الذات لصالح الإناث، وفروق دالة في قوة العلاقة بين توجه أداء- إقدام والتسويف الأكاديمي لصالح الذكور.

وبالنسبة للفروق في قوة العلاقة بين توجه إتقان- إقدام وتقدير الذات والتي كانت لصالح الذكور فإنه يمكن القول بأن تفضيل المسابقات التي تتحدى القدرات ترتبط بدرجة عالية بتقدير الذات لدى الذكور أكثر من ارتباطها بتقدير الذات لدى الإناث. فعلى ما يبدو أن تقدير الذات لدى الإناث يرتبط بقوة بعوامل غير أكاديمية إذ أكدت الدراسات أن تقدير الذات لدى الإناث مرتبط بالعلاقات مع الآخرين، وبالمنافسة لتحقيق الإنجازات الفردية لدى الذكور (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

وفيما يتعلق بالفروق في قوة العلاقة بين توجه أداء- تجنب وتقدير الذات وكانت لصالح الإناث فيمكن تفسيرها بكون الإناث أكثر خوفاً من الفشل مقارنة بالذكور (Solomon & Rothblum, 1984).

أما بالنسبة للفروق في قوة العلاقة بين توجه أداء- إقدام والتسويق الأكاديمي وكانت لصالح الذكور، فيبدو أن الذكور أكثر ميلاً نحو تبني توجهات أدائية مقارنة بالإناث (سحلول، ٢٠٠٩)، وهذا ما أكدته أيضاً بعض الدراسات الأجنبية، إذ أشارت إلى أن الذكور يتبنون توجهات مركزة على الذات ego- orientation أكثر مما تفعل الإناث (Murcia et al., 2008) وأن الإناث أكثر ميلاً من الذكور نحو تبني توجهات إتقانية (Foulachang et al., 2009) ويبدو هذا الأمر منطقياً فالذكور عادة يميلون إلى التنافس أكثر من الإناث وربما يفعلون ذلك لكي ينسجموا مع الصورة النمطية الجندرية التي تتوقع منهم الكفاءة العالية والإنجاز المرتفع، وقد يشجعهم ذلك على تبني توجه أداء - إقدام. إن مثل هذه النتائج قد تضع الطلبة الذكور تحت الضغط والشعور بالقلق والخوف من الفشل وما سترتب عليه من نتائج سلبية وهما سببان أساسيان للتسويق الأكاديمي (Solomon & Rothblum, 1984)، وهذا قد يكون العامل الأساسي المسؤول عن ارتباط توجه أداء - إقدام بالتسويق الأكاديمي أكثر من ارتباط توجه إتقان - إقدام بالتسويق عند الذكور.

وفيما يتعلق بأثر المستوى الدراسي كشفت نتائج الدراسة عن فروق في قوة العلاقة بين توجه إتقان- إقدام والتسويق الأكاديمي، إذ أظهرت أن قوة العلاقة لدى طلبة السنة الأولى والثالثة والرابعة أقوى مما عليه لدى طلبة السنة الثانية. ويمكن عزو الفروق في قوة العلاقة بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية والتي كانت لصالح طلبة السنة الأولى إلى أن طلبة السنة الأولى ربما لديهم شبكة علاقات اجتماعية محددة لذا قد تكون المقارنات الاجتماعية لديهم في حدها الأدنى مما قد يدفعهم على تبني توجهات إتقانية، مقارنة بطلبة السنة الثانية الذين قد يكونوا قد شكلوا علاقات اجتماعية أوسع داخل الجامعة مما يسمح لهم بإجراء مقارنات اجتماعية ورغبة بالتنافس أكثر مقارنة بطلبة السنة الأولى. وبناءً على ذلك يبدو منطقياً أن يرتبط توجه إتقان- إقدام بالتسويق الأكاديمي بشكل أقوى لدى طلبة السنة الأولى مقارنة بطلبة السنة الثانية.

أما الفروق في قوة العلاقة بين توجه إتقان- إقدام والتسويق والتي كانت لصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة مقارنة بطلبة السنة الثانية، فتشير إلى أن توجه إتقان- إقدام يزداد لدى الطلبة كلما تقدموا في مستوياتهم الدراسية وتقل رغبتهم بالمقارنات مع الآخرين والتنافس معهم مقارنة بطلبة السنة الثانية، وهذا ما أكدته دراسة فولادچنغ ورفاقه (Fouladchang et al., 2009) إذ أشارت إلى أن طلبة المستويات الدراسية الأعلى حصلوا على درجات أعلى في توجه إتقان - إقدام مقارنة بطلبة السنوات الدراسية الأدنى؛ وبناءً على ذلك يمكن القول أنه كلما تقدم الطالب في العمر يرجح كفة المعايير الداخلية في الحكم على كفاءته (مثل التمكن من المادة الدراسية وتحسين مهاراته وقدراته) على المعايير التنافسية، لذا يبدو من المنطقي أن يرتبط توجه إتقان - إقدام بقوة بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة مقارنة بطلبة السنة الثانية.

التوصيات

- ١ - تشجيع الطلبة الجامعيين على تبني أهداف إتقان- إقدام والارتقاء بتقدير الذات لديهم إذ كشفت نتائج الدراسة عن علاقة إيجابية بين المتغيرين.
- ٢ - تطوير مصادر متعددة لتقدير الذات لدى الطلبة الذين يتبنون توجه أداء- إقدام، بحيث لا يقتصر احترامهم لذواتهم على الإنجاز المرتفع والتفوق على الآخرين، وذلك بعد أن كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية بين تقدير الذات وتوجه أداء- إقدام.
- ٣ - تشجيع الطلبة الذين يتبنون التوجهات الأدائية (توجه أداء - إقدام، وتوجه أداء - تجنب) على تبني أهداف إتقان - إقدام بعد أن تبين علاقتها السلبية بالتسويق الأكاديمي من خلال ربط المواد الدراسية بحاجاتهم الحالية والمستقبلية وإظهار الأستاذ الجامعي الاهتمام والميل نحو مادته الدراسية، وأن يشعر الطلبة بقدرتهم على التعلم والرغبة فيه.

- ٤ - إجراء دراسات تبحث في علاقة توجهات الأهداف بالتسويق الأكاديمي استناداً إلى التصور الرباعي لتوجهات الأهداف (أداء إقدام، أداء - تجنب، إتقان - إقدام، إتقان - تجنب).
- ٥ - تشجيع الطلبة المسوفين على تبني توجه إتقان - إقدام، إذ كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سلبية بين توجه إتقان - إقدام والتسويق الأكاديمي.

Goal Orientations and their Relationship to Self-esteem and Procrastination among Yarmouk University Students in the Hashemite Kingdom of Jordan

Dr. Muawia M. Abu- Ghazal, Dr. Firas A. Alhamouri, Dr. Mahmoud H. Ajloni

Dept. Educational and Counseling Psychology

College of Education - Yarmouk University

H.K.J

Abstract

This study aims at investigating the relationship between goal orientation and self-esteem and procrastination, and finding out whether this relationship varies according to student gender or academic level among a sample of (641) undergraduate students selected using the cluster random method from all faculties at Yarmouk University in Jordan. Three Scales were administered to measure goal orientations, self-esteem (Jaradat, 2006), and academic procrastination (Abu- ghazal, in press). The correlational descriptive method was used for data analysis.

The results showed that self-esteem related negatively to the performance-approach orientation ($r = -0.31$, $Eta = 0.44$), and to the performance-avoidant orientation ($r = -0.40$, $Eta = 0.45$). self-esteem, but positively to the mastery-approach orientation ($r = 0.35$, $Eta = 0.48$). The results also showed that procrastination related positively to the performance-avoidant orientation ($r = 0.23$, $Eta = 0.42$) and negatively to the mastery-approach orientation ($r = -0.43$, $Eta = 0.56$).

Significant differences were found in the strength of relationship between the mastery-approach orientation and self-esteem according to gender in favour of males, and between performance-avoidant orientation and self-esteem in favour of females, and between performance-approach orientation and procrastination in favour of males.

No significant differences were found in strength of the relationship between all of goal orientations and self-esteem due to academic level, but significant

differences were found between the mastery- approach orientation and academic procrastination due to academic level. Results were discussed and a number of recommendations were suggested such as; developing multiple resources of self-esteem among students who adopt performance- approach orientation, and encouraging procrastinators to adopt mastery- approach orientation.

المراجع

- ١ - أبو غزال، معاوية (تحت الطبع). التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.
- ٢ - أبو هلال، ماهر ودرويش، خليل (٢٠٠٥). البناء العملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٢، ١٠٠-١١٤.
- ٣ - جرادات، عبد الكريم (٢٠٠٦). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢، ١٤٣-١٥٣.
- ٤ - سحلول، محمد عبد الله (٢٠٠٩). إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- ٥ - الزغول، رافع (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢(٣)، ١١٥-١٢٧.
- 6 - Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- 7 - Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in classroom Student learning strategies and motivation processes: *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- 8 - Bereby-Meyer, Y. & Kaplan, A. (2005). Motivational influences on transfer of problem-solving strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 1- 22.
- 9 - Burka, J. & Yuen, L. (1983). *Procrastination: why you do it, what to do about it*. Reading MA: Addison-Wesley.

- 10 - Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, **41** (10), 1040- 1048.
- 11 - Dweck, C. & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.), **Handbook of Child Psychology** (3rd ed., Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- 12 - Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, **95**, 256- 273.
- 13 - Dykman, B. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal orientation approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, **74**, 139-158.
- 14 - Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), **Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development**. (5th ed. pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- 15 - Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, **34**, 169- 189.
- 16 - Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, **72**, 218-232.
- 17 - Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, **80**, 501-519.
- 18 - Elliot, A., McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, **91**, 549-563.
- 19 - Elliott, E. & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, **54**, 5-12.
- 20 - Foulachang, M., Marzooghi, R. & Shemshiri, B. (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. **Journal of Applied Science**, **9**, 968-972.
- 21 - Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational influences in cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. **Journal of Educational Psychology**, **83**, 187-194.

- 22 - Harackiewicz, J., Barron, K. & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When they are adaptive for college students and why? **Educational Psychologists**, 33, 1 - 21.
- 23 - Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A. & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology**, 94, 638- 645.
- 24 - Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J. & Elliot, A. (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.
- 25 - Harter, S. (1990). Self and identity development. In S.S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), **At the threshold: The developing adolescent** (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 26 - Howell, A. & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. **Learning and Individual Differences**, 19, 151-154.
- 27 - Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. **Personality and Individual Differences**, 43 (1), 167-178.
- 28 - Johnson, V., Radosevich, D. & Radosevich, D. (2009). Implicit and explicit self- esteem as antecedents of the goal orientation and cognitive engagement relationship. **Review of Business Research**, 9 (2), 164-175.
- 29 - Kaplan, A. (2004). Achievement goals and intergroup relations. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), **Advances in research on motivation and achievement: Vol. 13: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley** (pp. 97- 136). United Kingdom: Elsevier.
- 30 - Kaplan, A. & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. **Contemporary Educational Psychology**, 24, 330-358.
- 31 - Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? **Contemporary Educational Psychology**, 22, 415- 435.
- 32 - Kaplan, A. & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school:

- The mediating role of coping strategies. **Learning and Individual Differences**, **11**, 187- 212.
- 33 - Kaplan, A., Middleton, M., 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, New Jersey: Erlbaum.
- 34 - Karabenick, S. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centred approach. **Contemporary Educational Psychology**, **28**, 37- 58.
- 35 - Kavussanu, M. & Harnisch, D. (2000). Self- esteem in children: Do goal orientations matter? **British Journal of Educational Psychology**, **70**, 229-242.
- 36 - Lay, C. & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behaviour. **Journal of Social Behaviour and Personality**, **8**, 647 - 662.
- 37 - Levy, I., Kaplan, A. & Patrick, H. (2004). Early adolescents' achievement goals, social status, and attitudes towards cooperation with peers. **Social Psychology of Education**, **7**, 127-159.
- 38 - Maehr, M. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.) **Research on motivation in education**, Vol.1: Student motivation (pp.115-144). New York: Academic Press.
- 39 - Meece, J., Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. **Annual Review of Psychology**, **57**, 487-503.
- 40 - Middleton, M., Kaplan, A. & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. **Social Psychology of Education**, **7**, 289-311.
- 41 - Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. **Journal of Educational Psychology**, **89**, 710-718.
- 42 - Midgley, C. (2002). **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning**. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- 43 - 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 (1), 77-86.
- 44 - Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. **Contemporary Educational Psychology**, 23 (2), 113-131.
- 45 - Murcia, J., Gimeno, E. & Coll, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. **Spanish Journal of Psychology**, 11 (1), 181-191.
- 46 - Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91, 328- 346.
- 47 - Nicholls, J. (1992). Students as educational theorists. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), **Student Perceptions in the classroom** (pp. 267-286). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- 48 - Overbaugh, K. & Sawin, K. (1992). Future life expectations and self-esteem. **The Journal of Early Adolescence**, 4, 25-274.
- 49 - Papalia, D., Olds, S. & Feldmen, R. (2001). **Human Development**. New York, McGraw Hill.
- 50 - Pintrich, P. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 92-104.
- 51 - Pintrich, P. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boedaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation: Theory; research and applications**. San Diego, California: Academic.
- 52 - Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology** 95, 667-686.
- 53 - Pintrich, P. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), **Advances in motivation and achievement**, Vol. 7 (pp. 371-402). Greenwich, Connecticut: JAI.

- 54 - Robins, R. & Pals, J. (2002). Implicit Self- theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attribution, affect, and self-esteem change. **Self and Identity**, 1, 313-336.
- 55 - Roeser, R., Midgley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. **Journal of Educational Psychology**, 88, 408-422.
- 56 - Rosenberg, M. (1965). **Society and the adolescent self- image**. NJ: Princeton University Press.
- 57 - Rotter, J. (1967). Personality theory. In H. Helson & W. Bevan (Eds.), **Contemporary Approaches to Psychology**. New York: D. Van Nostrand.
- 58 - Seifert, T. (1995). Characteristics of ego and task orientated students: A comparison of two methodologies. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 125-138.
- 59 - Seo, E. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. **Social Behaviour and Personality**, 37(7), 911-920.
- 60 - Skaalvik, E. (1997). Self- enhancing and self- defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. **Journal of Educational Psychology**, 89 (1), 71-81.
- 61 - Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive - behavioural correlates. **Journal of Counselling Psychology**, 31, 503-509.
- 62 - Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), **Advances in motivation and achievement**, Vol. 10 (pp. 99 - 141). Greenwich, Connecticut: JAI.
- 63 - Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self- Handicapping: What we know, what more there is to learn. **Educational Psychology Review**, 13, 115-138.
- 64 - Urdan, T., Midgley, C. & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. **American Educational Research Journal**, 35, 101-122.
- 65 - Urdan, T., Ryan, A., Anderman, E. & Gheen, M. (2002). Goals, goal

- structures, and avoidance behaviours. In C. Midgley (Ed.), **Goals, Goal Structures and Patterns of Adaptive Learning** (pp. 55-83). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- 66 - Wolters. C. (2003). Understanding Procrastination from self- regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, 95(1), 179-187.