Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 1, 2021

Deanship of Scientific Research

Predictive Power of Mindset in Determining the Pattern of Goal Orientation among Hashemite University Students

Thaer Ghbari[1], Asmaa Al Sarayreh[2]

[1] Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Jordan.

[2] College of Educational Sciences, Mutah University, Jordan.

Received: 10/7/2019
Revised: 9/3/2020
Accepted: 4/6/2020
Published: 1/3/2021

Citation: Ghbari, T., & Al Sarayreh, A. (2021). Predictive Power of Mindset in Determining the Pattern of Goal Orientation among Hashemite University students. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*(1), 331-344. Retrieved from: https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2600

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The current study aims at detecting the type of mindset prevailing among a sample of the Hashemite University students and the type of goal orientation adopted by them, in addition to the predictive power of the mindset on goal orientation among the students. To achieve the objectives of the study, the descriptive correlative approach was used. Data was collected from 214 students from the Hashemite University using two scales, the 16-item goal Orientation Scale (Button, Mathieu, & Zajac, 1996) which measures two goal orientations styles (learning objectives versus performance objectives). To measure the (progressive versus protective mindset), 28-item mindsets scale, was developed by the researcher. The results showed that the students possess the two mindsets, but they possess the progressive mindset in the first place, and they also possess the two types of goals, but they possess the learning goals in the first place as well. The results also showed that the mindset is a good predictor in determining the type of goal orientations of students. A progressive mindset is consistent with learning goals, and a preventive mindset is consistent with performance goals. The study also emphasized the importance of goal orientations to maintain students' inclination towards learning and mastery. The researcher recommends conducting more studies on mindset due to the scarcity of Arabic studies that dealt with it.

Keywords: Promotion mindset, prevention mindset, goal orientation, learning goals.

القدرة التنبؤية للعقلية (التقدمية مقابل الوقائية) في تحديد نمط التوجهات الهدفية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

ثائر غباري[1]، أسماء الصرايرة[2]

[1] الجامعة الهاشمية، الأردن.

[2] جامعة مؤتة، الأردن.

ملخّص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمط العقلية السائد لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية ونمط التوجهات الهدفية المتبناة لديهم، بالإضافة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للعقلية في التوجهات الهدفية لدى أولئك الطلبة. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم جمع البيانات من 214 طالبًا وطالبة من الجامعة الهاشمية باستخدام مقياس التوجهات الهدفية (Button, Mathieu, & Zajac, 1996) والمكون من 16 فقرة تقيس التوجهات الهدفية الثنائية (أهداف التعلم مقابل أهداف الأداء)، وتطوير مقياس العقلية والذي يقيس (العقلية التقدمية مقابل العقلية الوقائية) والذي تكون من 28 فقرة. وقد بينت النتائج أن الطلبة يمتلكون العقليتين لكنهم يمتلكون العقلية التقدمية بالدرجة الأولى، كما أنهم يمتلكون نمطي الأهداف ولكنهم يمتلكون أهداف التعلم بالدرجة الأولى أيضًا. كذلك بينت النتائج أن العقلية تعد متنبئًا جيدًا في تحديد نمط التوجهات الهدفية لدى الطلبة. فالعقلية التقدمية تنسجم مع أهداف التعلم، والعقلية الوقائية تنسجم مع أهداف الأداء. كما أكدت الدراسة على أهمية التوجهات الهدفية للإبقاء على ميل الطلبة نحو أهداف التعلم والإتقان، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات على مفهوم العقلية نظرًا لشح الدراسات العربية التي تناولتها.

الكلمات الدالة : العقلية التقدمية، العقلية الوقائية، التوجهات الهدفية، أهداف تعلم، أهداف أداء.

المقدمة

تعد نظرية التركيز التنظيمي (Regulatory Focus Theory RFT) نظرية خاصة بالسعي إلى الأهدف التي صاغها أستاذ علم النفس بجامعة كولومبيا والباحث إي توري هيجنز Higgins في ما يتعلق بتصورات الناس في عملية صنع القرار (Cesario & Higgins, 2008). وتختبر هذه النظرية العلاقة بين دوافع الشخص والطريقة التي يسعون فيها إلى تحقيق أهدافهم (Higgins, 2000). كما ناقشت النظرية مفهوم العقلية Mindset التي توجه سلوك الفرد؛ حيث تعرف العقلية Mindset أنها إطار معرفي يوجه انتباه الفرد، ومعالجته للمعلومات، وقراراته، وتفكيره بمعنى الجهد، والنجاح، والفشل، وخصائصه الشخصية. وفي حال تبني عقلية ما، فإنها تعمل كنظام واقعي معرفي ينتج عواقب مهمة عديدة في تفكير الفرد ومشاعره وسلوكه؛ بمعنى أن الفرد الذي يمتلك عقلية ما ينظر إلى الأحداث الدافعية بطريقة مختلفة جوهريًا عن الشخص الذي يمتلك عقلية أخرى، وتلك الطرق المختلفة في التفكير تؤدي إلى اختلافات في أنماط الحياة وطرق التوافق (Higgins et al., 2001). وتفترض نظرية التركيز التنظيمي أن الناس يسعون إلى أهدافهم من خلال استخدام عقليتين منفصلتين ومستقلتين هما: العقلية التقدمية promotion mindset والعقلية الوقائية prevention mindset (Higgins, 1997). وتستند العقلية التقدمية على التحسن الذي يتضمن التركيز على التقدم، بينما تستند العقلية الأخرى على الأمن والوقاية. وبالتركيز على التقدم يكون الفرد حساسًا للنواتج الإيجابية، ويقدم على إمكانيات الكسب، ويتبنى إستراتيجية سلوكية تواقة للتحرك تتميز بتوجه "**افعل ذلك**"، ويكون الاهتمام بالنمو والتقدم والإنجاز بينما يكافح الفرد للتقدم من وضعية الحياد إلى وضعية إنجاز الرغبات والأمنيات والمُثُل (Higgins et al., 2001). وتسعى هذه العقلية إلى جعل الأشياء الجيدة تحدث. على سبيل المثال، يسعى الشخص إلى التخرج، وتطوير مهارة جديدة، وكسب المزيد من المال، وأن يكون صديقًا داعمًا لأصدقائه. وعند تحقيق المُثُل، تكون الخبرة العاطفية سارة، وتشمل مشاعر السعادة والرضا، ولكن إذا تركت تلك المُثُل دون تحقيق، ستكون الخبرة الانفعالية سلبية وتشتمل على مشاعر الإحباط وعدم الرضا والحزن (Freitas & Higgins, 2002; Reeve,2015)

أما العقلية الوقائية فتركز على المسؤولية والواجب. وبالتركيز على الوقاية، يكون الفرد حساسًا للنواتج السلبية، ويتجنب مسؤولية الخسارة، وتبني إستراتيجية سلوكية يقظة وحذرة تتميز بتوجه "**افعل الشيء الصحيح**". والاهتمام هنا يكون بالأمن والسلامة والمسؤولية بينما يكافح الفرد ليمنع الفشل في واجباته، ومواجهة التزاماته، وتحقيق مسؤولياته. وتعني هذه العقلية التأكد من أن الأشياء السيئة لن تحدث (Higgins et al., 2001). على سبيل المثال، يسعى الفرد إلى الأمن والأمان، وأن لا يفشل، ولا يخسر المال، وأن يبقى على اتصال وثيق مع الأصدقاء. وعند الحفاظ على الإلتزامات، تكون الخبرة الانفعالية مريحة وتعطي شعورًا بالهدوء، ولكن عند فقدان هذه الالتزامات، تكون الخبرة الانفعالية قلقة وتشمل على الاهتياج والارتباك والخوف والتهديد (Freitas & Higgins, 2002; Reeve, 2015).

وبما أن نظرية التركيز التنظيمي تركز على السعي إلى الهدف، فيمكن أن تؤثر تلك المساعي في نمط التوجهات الهدفية التي يتبناها الأفراد، تلك التوجهات التي تعد بمثابة خارطة طريق للفرد توجهه نحو إتقان المهمة من أجل المكافأة الداخلية أو أدائها من أجل المكافأة الخارجية. ويرى الزغول (Al-Zghoul, 2006) أن التوجهات الهدفية تطلعات نحو المستقبل يسعى الأفراد والجماعات إلى الوصول اليها، ويبذلون جهدهم لتحقيقها. وتشكل الأهداف قيمًا تضبط سلوك الأفراد والجماعات، وتتضمن كذلك مهمات نسعى إلى إنجازها، وأغراضًا نحاول الوصول إليها، ومعايير نأمل في تحقيقها، ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها. ويتبنى الأفراد أهدافًا شخصية يحاولون تحقيقها بطرق شتى، ويستخدمون في سبيل ذلك كل الوسائل الضرورية.

وتعمل الأهداف بالنسبة للأفرد على تحديد معالم طريقهم وتوجيه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء انخراطهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، كما تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات؛ لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم بالوصول إلى أهداف مهمة في حياتهم مما يحسن من استثمارهم للوقت ويشعرهم بالرضا عن الذات وعن الحياة على نحو عام (Ames,1992; Elliot, McGregor, & Gable,1999; Ghbari & Mahasneh, 2013; Lock & Latham, 1990; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). كما تعمل التوجهات الهدفية على تعديل نمط العزو السببي للنجاح والفشل؛ حيث تنقلهما من أسباب خارجية إلى داخلية (Otoum & Abu-Hilal, 2018).

ويعرف فانداويل (VandeWalle,1997) التوجهات الهدفية بأنها نزعات فردية تجاه تطوير قدرة الفرد في مواقف الإنجاز أو التحقق من قدرته على إنجازها.

وحددت وولفولك (Woolfolk, 1995) نوعين من الأهداف هما: أهداف التعلم وأهداف الأداء. وقد عرفت أهداف التعلم بأنها القصد من أجل تطوير القدرات والفهم بغض النظر عن عدد الأخطاء التي يرتكبها الفرد، ويؤدي تبني أهداف التعلم إلى دافعية عالية، وقبول مهمات ذات تحدي، وبذل المزيد من الجهد عند مواجهة الفشل. من جهة أخرى عرفت أهداف الأداء بأنها القصد الشخصي للأفراد بأن يظهروا بمظهر المتفوقين أمام الآخرين. ويعرف عن تبني أهداف الأداء بأنها تؤدي بصاحبها إلى حساسية بالمواقف التعليمية؛ حيث يتأثر في سهولة المهمة أو صعوبتها، كما تؤدي إلى إنسحاب من

مواجهة الفشل، كما تقلل من الاستمتاع بالأداء (Ames,1992; Dweck & Leggett,1988; Nicholls,1989). ويعرف إيغين وكاوتشاك (Eggen & Kauchak,1999) أهداف الأداء بأنها التركيز على استعراض القدرات المرتفعة وتجنب الفشل؛ حيث لا يكون الهدف هنا التعلم بحد ذاته، بل هو وسيلة لغاية. في المقابل تركز أهداف التعلم على إتقان المهمات، كما تركز على الفهم وعدم الاكتراث بالفشل. ويرى ديفيد (David, 2009) أن النجاح في المهام يحدد الفهم العميق، والنجاح الأكاديمي يمكن تحقيقه من خلال استراتيجيات العمل الجاد والتعاون ومساعدة الآخرين ومحاولة الفهم، وجميع ذلك يقع تحت أهداف الإتقان أو التعلم. أما إذا ظن الطلبة أن النجاح هو استعراض للقدرات المرتفعة أمام الآخرين والتفوق عليهم، وإحباط الآخرين، معنى ذلك أن الطلبة يمتلكون أهداف أداء. ويرى بمبينوتي (Bembenuty,2010) أن نظرية التوجه نحو الأهداف goal orientation تبين أن نوعية الأهداف التي يختارها الطلبة تقودهم إما إلى النجاح أو الفشل. كما يرى أن هناك نوعين من الأهداف: أهداف موجهة نحو المهمة، وأهداف موجهة نحو الأداء.

هذا وقد صرح أصحاب نظريات التوجهات الهدفية إلى أن أهداف الأداء ذات طبيعة مركبة؛ حيث تتكون من نزعتي الإقدام والتجنب أو الإحجام (Nicholls,1984)، وقد تبنى إليوت (Elliot, 1999) هذه الفكرة ووسع مفهوم أهداف الأداء وأشار إلى أنها تتكون من بعدي الإقدام والتجنب. وبهذا يصبح تصنيفها على أنها ثلاث فئات هي: أهداف تمكن، وأهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء تجنب.

وعن العلاقة بين العقليات والسعي إلى الأهداف والانفعالات الناتجة عن تحقيقها اقترح هيجنز وآخرون (Higgins et al., 2001) أن التاريخ الشخصي للنجاح المرتبط بالعقلية التقدمية (الفخر القائم على التقدم) يوجه الأفراد نحو استخدام وسائل تواقة للإقدام على هدف المهمة الجديدة، في حين أن التاريخ الشخصي للنجاح المرتبط بالعقلية الوقائية (الفخر القائم على الوقاية) يوجه الأفراد نحو استخدام وسائل اليقظة للإقدام على أهداف مهمة جديدة، ولاختبار ذلك أجروا سلسلة من خمس دراسات، ووجدت هذه الدراسات أنه عند الاقتراب من أهداف المهمة، فإن الأفراد الذين لديهم فخر مبني على التقدم يستخدمون وسائل تواقة وحماسية، في حين أن الأفراد الذين لديهم فخر مبني على الوقاية يستخدمون وسائل اليقظة.

هذا، وقد حظي مفهوما العقلية والتوجهات الهدفية باهتمام الباحثين؛ حيث أجريت العديد من الدراسات حول هذين المفهومين. ففي دراسة لباسيلي (Bassili, 2006) هدفت إلى استكشاف العقلية التقدمية مقابل العقلية الوقائية ومفاهيم الإقدام والتجنب في نظرية التركيز التنظيمي لهيجنز وكذلك أنماط الشخصية في نظرية العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وكيف تؤثر في مواقف الاختيار بين حضور المحاضرات أو مشاهدتها عبر الإنترنت. وبينت النتائج أن عامل الانفتاح، وهو أحد المكونات الأساسية في نموذج الخمسة الكبرى للشخصية عكست توجهات تقدمية مرتبطة باختيار مشاهدة المحاضرات عبر الإنترنت. على النقيض من ذلك، فإن العصابية، وهو مكون أساسي آخر في نموذج الخمسة الكبرى، والقلق بشأن الإنترنت كتكنولوجيا حاسوب عكست توجهات وقائية ترتبط باختيار حضور المحاضرات في الفصل. وتوضح النتائج أن كلا من العقلية التقدمية مقابل العقلية الوقائية لهما دور في الاختيار بين حضور المحاضرات أو مشاهدتها عبر الإنترنت.

وفي ما يتعلق بالفروق الجنسية في العقلية أجرى موس-راكوسين (Moss-Racusin, 2008) دراسة هدفت إلى مقارنة العقلية التقدمية مقابل الوقائية بين الجنسين، أجريت الدراسة على 280 طالبًا وطالبة من جامعة روتجرز في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بينت النتائج أن الإناث أقل فعالية في الدفاع عن النفس بالنسبة للرجال؛ حيث تخشى الإناث من ردود الفعل السلبية على السلوك المضاد للنمطية (مثل التقدم الذاتي، الذي ينتهك الصورة النمطية للأنثى)، على النقيض من ذلك، نظرًا إلى أن سلوك الدفاع عن النفس لا ينتهك الصور النمطية الخاصة بالذكور، فإنهم لن يشعروا بالخوف من رد الفعل العكسي؛ نتيجة لذلك، سوف يستخدمون أسلوبًا تنظيميًا يركز على التقدم وإظهار قدرة أكبر على الدفاع عن النفس.

وفي دراسة لكورمان وهوي (Kurman & Hui, 2011) هدفت إلى مقارنة العقلية بين الثقافتين الغربية والشرقية في دولتين آسيوية وأخرى غربية، ووجدت الدراسة أن الشرقيين يميلون نحو العقلية الوقائية والغربيون يتوجهون نحو العقلية التقدمية.

وتوسعت دراسة شو ولام (Shu & Lam, 2011) بنظرية التركيز التنظيمي لتشمل البيئة التعليمية؛ حيث حاولت تعرُّف الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة بعد ردود الفعل على النجاح والفشل. شارك في الدراسة 180 طالبًا جامعيًا في هونج كونج في تجربة تصميم عاملي؛ حيث هناك مستويان من التوجه التقدمي (مرتفع مقابل منخفض) مع مستويين من التوجه الوقائي (مرتفع مقابل منخفض) مع مستويين من التغذية الراجعة (نجاح مقابل فشل). أظهرت النتائج أنه بعد التغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح كان الطلاب الذين يركزون على التقدم أكثر دافعية من نظرائهم الذين يركزون على الوقاية. أما بعد التغذية الراجعة المتعلقة بالفشل كان الطلاب الذين يركزون على التقدم أقل دافعية من نظرائهم الذين يركزون على الوقاية. ومع ذلك، فشلت النتائج في إظهار أن الطلاب المرتفعين في كلا التركيزين التنظيميين (التقدمية مقابل الوقائية) قد جرى تحفيزهم بعد النجاح مثله مثل الفشل.

وفي دراسة بابي (Papi, 2018) التي هدفت إلى الكشف عن أثر نظرية التركيز التنظيمي في تعلم المفردات العرضية القائمة على المهام. وأكمل 189 من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية اختبارًا تمهيديًا للمفردات، واستبيانًا للتركيز التنظيمي، ومهمة متكاملة للقراءة والكتابة، وأخيرًا اختبارًا للمفردات غير معلن عنه. جرى توزيع المشاركين عشوائيًا على مجموعتين، مجموعة المكاسب الذين بدأوا المهمة بنقطة الصفر واضطروا إلى الحصول على 75 نقطة للدخول في السحب للفوز بأحد بطاقات الهدايا قيمتها مائة دولار؛ ومجموعة الخسارة الذين بدأوا بمائة نقطة وكان عليهم تجنب

خسارة أكثر من 25 نقطة. وقد دعمت النتائج تنبؤات نظرية التركيز التنظيمي. فقد تعلم الأفراد ذوو التوجهات الوقائية عناصر المفردات في حالة الفقد أكثر بكثير من حالة الكسب؛ لكن الأفراد ذوو التوجهات التقدمية لم يتعلموا مفردات أكثر بكثير في حالة الكسب من حالة الخسارة.

وفي ما يتعلق بالتوجهات الهدفية فقد هدفت دراسة الفريحات (Freihat, 2013) إلى تعرُّف أنماط الأهداف وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينتها من 433 طالبًا وطالبة من الجامعة الهاشمية استجابوا لمقياسي التوجهات الهدفية والسلوك الاجتماعي الأكاديمي. ودلت نتائجها أن الطلبة يتبنون أهداف التمكن ثم أهداف أداء-إقدام ثم أهداف أداء – تجنب، وأن أهداف التمكن ترتبط بعلاقة موجبة وقوية بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي مثل المهارات الاجتماعية الأكاديمية ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية.

وهدفت دراسة بني مفرج (Bani Mufarage, 2014) إلى الكشف عن علاقة التوجهات الهدفية بالتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيري الكلية والجنس. وتكونت عينتها من 684 طالبًا وطالبة، استجابوا لمقياسي التوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيا. وتبين من النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيًا وكافة أبعاده الفرعية.

وأجرى غباري وضمرة ونصار (Ghbari, Damra, & Nassar, 2014a) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوجهات الهدفية وعلاقتها بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية. وتكونت عينتها من 330 طالبًا وطالبة من مختلف الكليات والتخصصات في الجامعة، وقد استجابوا لمقياسي التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة. وأظهرت النتائج أن التوجهات الهدفية لطلبة الجامعة الهاشمية، ذكورًا وإناثًا، كانت نحو أهداف تعلم-إقدام، وخصوصًا لدى الإناث، بينما كانت التوجهات الهدفية للذكور نحو أهداف أداء-إقدام. وبخصوص سلوك البحث عن التغذية الراجعة فقد كان سعي الطلبة إلى التغذية الراجعة التأييدية، وخصوصًا الطلبة الذكور، بينما سعت الإناث نحو التغذية الراجعة التطويرية. وفي ما يتعلق بالعلاقة بين التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة فقد بينت النتائج أن هناك ارتباطًا سالبًا بين أهداف أداء-إقدام وبعد تطوير الذات من مقياس البحث عن التغذية الراجعة، وأن هناك ارتباطًا موجبًا بين بعد أهداف أداء-إقدام وبعد تأييد الذات. وبخصوص بعد تعلم-إقدام فقد ارتبط على نحو موجب مع بعد تطوير الذات، وارتبط سلبًا مع بعد تأييد الذات.

وحول تأثر التوجهات الهدفية في بعض العوامل أجرى غباري وضمرة ونصار (Ghbari, Damra, & Nassar, 2014b) دراسة تناولت أثر العجز المتعلم في تغيير التوجهات الهدفية لدى الطلبة الجامعيين. طبقت الدراسة على 282 طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية موزعين على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وقد تعرضت المجموعة التجريبية إلى خبرات فشل متكررة قادت إلى شعور أفرادها بالعجز. وأظهرت النتائج أن تشكل حالة العجز المتعلم لديهم أدت إلى تغيير في ترتيب التوجهات الهدفية، فبعد أن كان ترتيب التوجهات الهدفية قبل خبرات الفشل، أهداف إتقان ثم أهداف أداء- إقدام وأهداف أداء- تجنب، تغير الترتيب لتصبح أهدافهم أهداف أداء- إقدام ثم أهداف تجنب وأخيرًا أهداف اتقان.

وأجرت الزعبي بالاشتراك مع ظاظا (Zou'bi & Zaza, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي، وطبقت الدراسة على 133 طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس في السنة الرابعة المسجلات في مادة التربية العملية في الجامعة الاردنية.، واستخدم في الدراسة مقياسين هما مقياس الأهداف التحصيلية وومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. وقد بينت النتائج أن هناك أثر للتخصص في التوجهات الهدفية من نوع أهداف تعلم-إحجام تحديدًا، وأن التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة فسرتا من نسبته 15 % من التباين في التحصيل.

كما أجرت العزام (Al-Azzam, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة المراهقين. أجريت الدراسة على عينة من 700 طالب وطالبة من مدارس مدينة إربد استجابوا لمقياسي التوجهات الهدفية والحاجة إلى المعرفة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين التوجهات الهدفية والحاجة إلى المعرفة، وكان أعلى ارتباط مع أهداف أداء-إقدام.

وهدفت دراسة عبد الرحمن والزغول (Abdulrahman & Al-Zghoul, 2018) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم، وتكونت عينتها من (754) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك استجابوا لمقاييس إشباع الحاجات النفسية والتّوجهات الهدفية والانهماك في التعلم. وأظهرت النتائج أن مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة متوسط، أما إشباع حاجة الانتماء فقد جاء بمستوى مرتفع. كما كشفت النتائج أن التوجهات الهدفية الأداء-إقدام والأداء-إحجام والتّمكن جاءت بمستوى متوسط. كما كشفت نتائج الدراسة عن رفض النموذج السببي المقترح كنموذج مثالي في تفسير البيانات لانخفاض قيم المطابقة، فاعتمد النموذج المنافس كنموذج مثالي لارتفاع قيم المطابقة ووقوعها ضمن القيم المقبولة.

لقد بحثت الدراسات السابقة في مفهومي العقلية والتوجهات الهدفية على نحو مستقل عن بعضهما، فمنها ما درس العقلية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل سمات الشخصية (Bassili, 2006) وردود الفعل بعد مواقف النجاح والفشل (Shu & Lam, 2011) وأثرها في تعلم اللغات (Papi, 2018). وفي ما يتعلق بالتوجهات الهدفية هناك من درس علاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي (Freihat, 2013) والتعلم المنظم ذاتيًا (Bani Mufarage, 2014) وسلوك البحث عن التغذية الراجعة (Ghbari, Damra, & Nassar, 2014a) وتأثرها في العجز المكتسب (Ghbari, Damra,

& Nassar, 2014b) والحاجة إلى المعرفة (Al-Azzam, 2018) وعلاقتها بالانهماك في التعلم (Abdulrahman & Al-Zghoul, 2018) والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل (Zou'bi & Zaza, 2016). فمن الملاحظ أن الدراسات السابقة استخدمت المفهومين كمتغيرات مستقلة وكيفية تأثيرها في متغيرات أخرى باستثناء دراسة (Ghbari, Damra, & Nassar, 2014b) التي درست التوجهات الهدفية كمتغير تابع. وما يميز الدراسة الحالية أنها تستخم العقلية كمتغير مستقل وكيف يتنبأ بمتغير تابع ألا وهو التوجهات الهدفية. كما تعد الدراسة الحالية أول دراسة -على حد علم الباحثين- تناولت العلاقة بين المتغيرين نظرًا إلى وجود عناصر مشتركة بينهما مثل السعي إلى التطور والنمو الذاتي أو تجنب الفشل والبحث عن المكافأة الخارجية. وتتميز أيضًا باستخدام مقياس العقلية الذي يستخدم للمرة الأولى في البيئات العربية.

مشكلة الدراسة وأسئلها

يتحدد سلوك الأفراد بنمط العقلية التي يمتلكونها، فكما ذكر سابقًا فإن العقلية هي إطار معرفي يوجه سلوك الفرد، وطريقة معالجته للمعلومات، وتساعده في اتخاذ قراراته، وتحدد تفكيره بمعنى الجهد والنجاح والفشل وخصائصه الشخصية. ومن وظائف العقلية أيضًا أنها تحدد الطريقة التي يختار بها الأفراد أهدافهم والأسباب التي تجعلهم ينخرطون بالمهام المختلفة. ومن خلال عمل الباحثين في المجال الأكاديمي فقد لوحظ أن بعض الطلبة يتصرفون بطريقة يفترض أنها تستند على خصائص العقليتين التقدمية والوقائية التي قد يكون لها دور في نمط الأهداف المتبناة من قبلهم نظرًا إلى تداخل خصائص العقليتين التقدمية والوقائية والتوجهات الهدفية نحو التعلم أو نحو الأداء كالسعي إلى التمكن والتطور والنمو الذاتي أو الاستعراض والشعور بالتفوق وتجنب الفشل والبحث عن المكافأة الخارجية، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تقصيه وهي الكشف عن القدرة التنبؤية للعقلية (التقدمية مقابل الوقائية) في تحديد نمط التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. وعلى نحو أكثر تحديدًا تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما نمط العقلية السائدة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟
2. هل يختلف نمط العقلية السائدة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس والكلية؟
3. ما نمط التوجهات الهدفية المتبناة من قبل عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟
4. ما القدرة التنبؤية للعقلية (التقدمية مقابل الوقائية) في تحديد نمط التوجهات الهدفية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة الحالية بأهمية موضوعها، فهي من أوائل الدراسات العربية التي تبحث في مجال العقلية والكشف عنها في البيئات العربية وذلك لندرة الدراسات والبحوث فيها، لذا من المتوقع أن تضيف بيانات مهمة للأدب النفسي في مجال الدافعية عمومًا والعقلية خصوصًا. كما من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المعلمون وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال مساعدتهم في تعرُّف العقلية السائدة بين طلبتهم ونمط التوجهات الهدفية التي يتبنوها. كما من الممكن أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المرشدون التربويون من حيث مساعدتهم في تقديم خدمة إرشادية ملائمة مبنية على نمط العقلية لدى الطلبة وطبيعة توجهاتهم الهدفية.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 2019/2018.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة داخل حرم الجامعة الهاشمية وفي عدد من كلياتها.

المحددات: تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق الأدوات وثباتها التي استخرجت لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. كما تتحدد بحجم العينة المنتقاة، وهو العدد الذي استطاع الباحثان الوصول إليه بسبب بعض القيود الإدارية.

المفاهيم والتعريفات الإجرائية للدراسة

العقلية: إطار معرفي يوجه انتباه الفرد، ومعالجته للمعلومات، وقراراته، وتفكيره بمعنى الجهد، والنجاح، والفشل، وخصائصه الشخصية. ويقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب جراء استجابته لفقرات المقياس المعد لتحقيق أهداف الدراسة.

التوجهات الهدفية: نزعات فردية تجاه تطوير قدرة الفرد في مواقف الإنجاز أو التحقق منها. وهي نوعان: أهداف تعلم وأهداف أداء. وتقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته لفقرات المقياس المعد لتحقيق أهداف الدراسة.

أهداف التعلم: هي تلك الأهداف التي يسعى الشخص من خلالها إلى اكتساب الكفاءة في نشاط معين من أجل فهم شيء جديد أو زيادة مستوى فهمه أو قدرته على ذلك الشيء (Dweck & Leggett, 1988; Heyman & Dweck, 1992).

أهداف الأداء: هي الأهداف التي يسعى فيها الشخص إلى الحصول على الكفاءة في مهمة ما إما للحصول على أحكام مفضلة من الآخرين أو لتجنب الأحكام السلبية منهم (Dweck & Leggett, 1988; Heyman & Dweck, 1992).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين في برنامج البكالوريوس للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019/2018 والبالغ عددهم (22643) طالبًا وطالبة (8546 طالبًا و14097 طالبة) موزعين على (14) كلية. وذلك بحسب السجلات الرسمية لدائرة للقبول والتسجيل في الجامعة.

أما عينة الدراسة فتكونت من (214) طالبًا وطالبة؛ بواقع (92) طالبًا و(122) طالبة موزعين على جميع كليات الجامعة، وقد جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية؛ حيث وقع الاختيار على شعبتين من شعب المواد الاختيارية في الجامعة، كونها تشمل عدد كبير من الطلبة من مختلف التخصصات. وقد جرى تمثيل معظم كليات الجامعة موزعين حسب الجنس والكلية. والجدول(1) يبين توزيع عينة الدراسة وبحسب متغيريها:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة الهاشمية تبعًا لمتغيري الجنس والكلية

الجنس / الكلية	كليات علمية	كليات إنسانية	المجموع
ذكور	56	36	92
إناث	70	52	122
المجموع	126	88	214

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام الأداتين الآتيتين:

أولًا، مقياس العقلية التقدمية مقابل العقلية الوقائية:

جرى تطوير مقياس العقلية التقدمية مقابل العقلية الوقائية بعد الرجوع إلى الأدب النفسي الخاص بالعقلية مثل (Akhatar & Lee, 2014; Higgins et al., 2001; Summerville & Roes, 2008). تكون المقياس في مسودته الأولى من بعدين، بعد العقلية التقدمية ويتكون من 14 فقرة وبعد العقلية الوقائية ويتكون من 14 فقرة، بمجموع كلي 28 فقرة. وقد طور المقياس بناء على افتراض أن السمتين مستقلتين كما أشار صاحب النظرية هيجنز (Higgins, 2012).

دلالات صدق المقياس:

جرى استخراج دلالات صدق المحتوى بصورته الأولية بعرضه على عشرة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي من مختلف الجامعات الأردنية، وكانت آراؤهم إيجابية في ما يخص الفقرات وأنها تقيس العقلية فعلًا وغير متحيزة ثقافيًا. ولم يطلب حذف أية فقرة من البعدين، ولكن طلب إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات.

كما جرى التحقق من القوة التميزية للفقرات؛ إذ يشير إيبل (Ebel, 1972, p. 393) إلى أن الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات المميزة للمقياس، والقوة التميزية للفقرات هي مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد الممتازين في السمة التي يقيسها المقياس والأفراد الضعفاء في تلك السمة، ويفيد معامل التمييز في معرفة صدق المقياس الداخلي والخارجي، فضلًا عن التمييز بين الأفراد في السمة المقاسة(Imam, Abdulrahman, & Mujaili,1990,p.144). وقد استخدمت طريقة الاتساق الداخلي؛ حيث يشير آلان وين (Allen & Yen, 1979) إلى أنه كلما زاد ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي كان المقياس أكثر تجانسًا؛ حيث جرى استخراج معاملات الارتباط المصححة بين الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد، والجدول (2) يبين تلك القيم:

يشير الجدول (2) إلى أن معاملات الارتباط كانت موجبة لكلا البعدين مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس وملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة.

دلالات ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس، جرى استخدام طريقتين الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، والثانية الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا. فبالنسبة إلى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، جرى تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (44) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة الهاشمية من إحدى شعب كلية العلوم التربوية وهي من خارج العينة التي طبق عليهم المقياس، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس

العينة، ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس من التطبيق الأول ودرجات المقياس من التطبيق الثاني، كما استخرج ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ، كما يشير الجدول (3).

الجدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات بُعديَ مقياس العقلية مع الدرجة الكلية لكل بعد

فقرات العقلية التقدمية				فقرات العقلية التقدمية			
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.635	8	.567	1	.493	8	.686
2	.524	9	.621	2	.629	9	.644
3	.474	10	.592	3	.638	10	.703
4	.531	11	.469	4	.520	11	.704
5	.454	12	.666	5	.318	12	.737
6	.558	13	.755	6	.501	13	.704
7	.391	14	.590	7	.423	14	.439

الجدول (3): ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لفقرات المقياس ببعديه التقدمية والوقائية

فقرات العقلية التقدمية		فقرات العقلية الوقائية	
ثبات الاتساق الداخلي	0.882	ثبات الاتساق الداخلي	0.895
ثبات الإعادة	.6990	ثبات الإعادة	0.587

يبين الجدول (3) أن ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لبعدي مقياس العقلية جميعها كانت قيمًا مقبولة لاعتماد المقياس وملاءمته لأغراض تحقيق أهداف الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس

يتكون المقياس من بعدين، بحيث يحتوي كل بعد على 14 فقرة، وتقاس كل فقرة وفق تدريج ليكرت الخماسي حسب الآتي (تنطبق بشدة = 5، تنطبق=4، لا أعلم=3، لا تنطبق=2، لا تنطبق بشدة=1)، وبهذا تكون الدرجة القصوى للبعد الواحد 70 والدرجة الدنيا 14. ولاستخراج المستويات يجري طرح الدرجة الدنيا من الدرجة القصوى ويقسم الناتج على ثلاثة مستويات لاستخراج طول الفترة، ومن ثمَّ يضاف طول الفترة إلى الحد الأدنى لكل مستوى وذلك حسب الإجراءات الآتية:

70 – 14 = 56 / 3 = 18.66. وبهذا يجري الحكم على المستوى وفق الآتي:

14-32.66 مستوى منخفض، 32.67-51.33 مستوى متوسط، 51.34-70 مستوى مرتفع.

ثانيًا، مقياس التوجهات الهدفية:

جرى الاستعانة بمقياس باتون وماتيو وزاجاك (Button, Mathieu, & Zajac, 1996) لمناسبته لأهداف الدراسة التي تفترض أن التوجهات الهدفية ذات بعدين، أهدف تعلم وأهداف أداء؛ حيث تكون هذا المقياس من (16) فقرة موزعة على بعدين، بعد أهداف تعلم (8) فقرات وبعد أهداف أداء (8) فقرات وعلى تدريج ليكارت الخماسي، وحدّدت نوع الاستجابة؛ إذ أعطيت موافق بشدة (5) درجات، وموافق(4) درجات، وغير متأكد (3) درجات، ولا أوافق درجتين (2)، ولا أوافق مطلقًا درجة واحدة (1). وقد ترجم من اللغة الإنكليزية إلى العربية، ثم ترجم بطريقة معاكسة من اللغة العربية إلى الإنكليزية للتأكد من صحة الترجمة.

دلالات صدق المقياس

جرى استخراج دلالات صدق المحتوى بصورته الأولية بعرضه على عشرة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي من مختلف الجامعات الأردنية، وكانت آراؤهم إيجابية في ما يخص الفقرات وأنها تقيس التوجهات الهدفية فعلًا وغير متحيزة ثقافيًا. ولم تحذف أية فقرة، وقد أجريت بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات.

كما جرى التحقق من القوة التمييزية للفقرات بطريقة الاتساق الداخلي؛ حيث استخرجت معاملات الارتباط المصححة بين الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد، والجدول (4) يبين تلك القيم:

الجدول (4): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من بعدي مقياس التوجهات الهدفية مع الدرجة الكلية لكل بعد

فقرات أهداف التعلم		فقرات أهداف الأداء	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.533	1	.356
2	.574	2	.227
3	.290	3	.391
4	.606	4	.230
5	.553	5	.332
6	.683	6	.467
7	.657	7	.491
8	.340	8	.419

يشير الجدول (4) إلى أن معاملات الارتباط كانت موجبة لكلا البعدين مما يدل على صدق بناء المقياس وملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة.

دلالات ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، جرى استخدام طريقتين الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، والثانية الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا. فبالنسبة إلى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، طبّق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (44) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة الهاشمية من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، طبق عليهم المقياس، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة، ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس من التطبيق الأول ودرجات المقياس من التطبيق الثاني، كما جرى استخراج ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ، والجدول (5) يشتمل على قيم ثبات الإعادة والاتساق الداخلي.

الجدول (5): ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لفقرات المقياس ببعديه التعلم والأداء

فقرات أهداف التعلم		فقرات أهداف الأداء	
الاتساق الداخلي	.812	الاتساق الداخلي	.669
ثبات الإعادة	.690**	ثبات الإعادة	.484**

يبين الجدول (5) أن ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لبعدي مقياس التوجهات الهدفية جميعها كانت قيمًا مقبولة لاعتماد المقياس وملاءمته لأغراض تحقيق أهداف الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس

يتكون المقياس من بعدين، بحيث يحتوي كل بعد على 8 فقرة، وتقاس كل فقرة وفق تدريج ليكرت الخماسي كما ذكر سابقًا، وبهذا تكون الدرجة القصوى للبعد الواحد 40 والدرجة الدنيا 8. ولاستخراج المستويات تطرح الدرجة الدنيا من الدرجة القصوى ويقسم الناتج على ثلاثة مستويات لاستخراج طول الفترة، ومن ثمَّ يضاف طول الفترة إلى الحد الأدنى لكل مستوى وذلك حسب الإجراءات الآتية:

40 – 8 = 32 / 3 = 10.66. وبهذا يجري الحكم على المستوى وفق الآتي:

8-18.66 مستوى منخفض، 18.67-29.33 مستوى متوسط، 29.34-40 مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة

أعدت أداتي الدراسة بصورتهما النهائية، واستخراج دلالات الصدق والثبات لهما، ثم تحديد أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد جرى الحصول على أعداد الطلبة موزعين على كلياتهم من دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، ووزعت أداتي الدراسة على الشعب طبقًا للكلية والجنس، وقد أُعطيت للطلبة فكرة عن الدراسة وأهدافها وتعليمات الإجابة عن المقياسين بدقة وصدق وأمانة، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة عن فقرات المقياس جميعها. كما جرى إخبارهم أن إجاباتهم ستُعامل بسرية تامة، وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. ثم جمعت الاستبانات منهم وإدخال استجاباتهم على برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

النتائج

السؤال الأول: ما نمط العقلية السائدة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد على مقياس العقلية ببعديه التقدمية والوقائية، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس العقلية

نمط العقلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	التكرار	النسب
التقدمية	214	42.40	14.64	متوسط	110	%51.4
الوقائية	214	39.85	10.07	متوسط	94	%43.9

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لنمط العقلية التقدمية كان 42.40 والانحراف المعياري 14.64 وكان مستواه متوسطًا، ونسبة من كانت إجاباتهم أعلى من 42 درجة هي 51.4 %، أما المتوسط الحسابي لنمط العقلية الوقائية فكان 39.85 والانحراف المعياري 10.07 ومستواه متوسط أيضًا، ونسبة من كانت إجاباتهم أعلى من 42 درجة هي 43.9 %. ويستدل من تلك القيم أن أفراد الدراسة يمتلكون نمطي العقلية. وبما أن المتوسط الحسابي للعقلية التقدمية أعلى من المتوسط الحسابي للعقلية الوقائية فهذا يدل على توجههم نحو العقلية التقدمية.

السؤال الثاني: هل يختلف نمط العقلية السائدة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس والكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس العقلية لدى طلبة الجامعة الهاشمية وبحسب متغيري الجنس والكلية، والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العقلية لدى طلبة الجامعة الهاشمية حسب متغيري الجنس والكلية

	الجنس	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العقلية التقدمية		العلمية	56	56.54	8.782
	الذكور	الإنسانية	36	27.28	3.011
		كلي ذكور	**92**	**45.09**	**16.007**
		العلمية	70	49.69	9.780
	الإناث	الإنسانية	52	27.85	2.562
		كلي إناث	**122**	**40.38**	**13.226**
		العلمية	126	52.73	9.920
	الكلي	الإنسانية	88	27.61	2.752
		الدرجة الكلية	**214**	**42.40**	**14.639**
العقلية الوقائية	الذكور	العلمية	56	27.32	4.290
		الإنسانية	36	44.72	9.220
		كلي ذكور	**92**	**34.13**	**10.804**
	الإناث	العلمية	70	40.57	6.971
		الإنسانية	52	49.00	2.039
		كلي إناث	**122**	**44.16**	**6.854**
	الكلي	العلمية	126	34.68	8.867
		الإنسانية	88	47.25	6.412
		الدرجة الكلية	**214**	**39.85**	**10.067**

يبين الجدول (7) أن هناك فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العقلية ببعديه التقدمية والوقائية تبعًا لمتغيري الجنس والكلية؛ فمتوسط الذكور أعلى ظاهريًا من متوسط الإناث في العقلية التقدمية، بينما متوسط الإناث أعلى

ظاهريًا من متوسط الذكور في العقلية الوقائية. ومتوسط الكليات العلمية أعلى ظاهريًا من متوسط الكليات الإنسانية في العقلية التقدمية بينما متوسط الكليات الإنسانية أعلى ظاهريًا من متوسط الكليات الإنسانية في العقلية الوقائية. وللكشف عن دلالة تلك الفروق جرى استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-way MANOVA) كما في الجدول (8).

الجدول (8): تحليل التباين الثنائي المتعدد للكشف عن الفروق في استجابات الطلبة على مقياس العقلية تبعًا لمتغيري الجنس والكلية

قيمة هوتلنج		مصدر الفروق	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
هوتلنج	.627	الجنس	التقدمية	771.404	1	771.404	13.354	.000
مستوى الدلالة	.000		الوقائية	4834.174	1	4834.174	119.026	.000
هوتلنج	3.262	الكلية	التقدمية	32293.675	1	32293.675	559.059	.000
مستوى الدلالة	.000		الوقائية	7737.529	1	7737.529	190.512	.000
		الخطأ	التقدمية	12188.285	211	57.764		
			الوقائية	8569.627	211	40.614		
		الكلي المعدل	التقدمية	45645.439	213			
			الوقائية	21587.215	213			

يبين الجدول (8) أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العقلية التقدمية تعزى إلى متغير الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (7) يتبين أن الفروق كانت لصالح الذكور، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في العقلية الوقائية لصالح الإناث. كما يشير الجدول إلى وجود فروق في العقلية التقدمية تعزى إلى متغير الكلية، وبالرجوع إلى الجدول (7) تبين أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية، كذلك تبين أن هناك فروق في العقلية الوقائية لصالح الكليات الإنسانية.

نتائج السؤال الثالث ما نمط التوجهات الهدفية المتبناة من قبل عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التوجهات الهدفية الثنائي البعد لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	التكرار	النسب
البعد الأول: أهداف التعلم	25.72	7.202	متوسط	112	% 54.9
البعد الثاني: أهداف الأداء	23.37	6.405	متوسط	90	% 42

يبين الجدول (9) أن طلبة الجامعة الهاشمية يتبنون نمطي التوجهات الهدفية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لأهداف التعلم (25.72) وبانحراف معياري (7.202)، ونسبة من كانت إجاباتهم أعلى من 24 درجة هي 54.9 %، بينما كان المتوسط الحسابي لأهداف الأداء (23.37) وبانحراف معياري يساوي (6.405) ونسبة من كانت إجاباتهم أعلى من 24 درجة هي 42 %، وهذا يشير إلى تبني الطلبة نمطي الأهداف، لكن توجههم كان نحو أهداف التعلم.

السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للعقلية (التقدمية مقابل الوقائية) في تحديد نمط التوجهات الهدفية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج معامل ارتباط بيرسون بين بعدي التوجهات الهدفية وبعدي العقلية، كما يتضح في الجدول (10).

الجدول (10): قيم معامل ارتباط بيرسون بين بعدي التوجهات الهدفية والعقلية

المتغيرات	أهداف التعلم	أهداف الأداء
العقلية التقدمية	.491**	-.691**
العقلية الوقائية	-.335**	.374**

يتبين من الجدول (10) أن هناك ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بين العقلية التقدمية وأهداف التعلم؛ حيث بلغت القيمة (0.491)، وارتباطًا سالبًا ودال إحصائيًا بين العقلية التقدمية وأهداف الأداء؛ حيث بلغت القيمة (-0.691)، وهناك ارتباط موجب ودال بين العقلية الوقائية وأهداف الأداء، وارتباط سالب ودال إحصائيًا بين العقلية الوقائية وأهداف التعلم. وللكشف عن القدرة التنبؤية لنمط العقلية في تحديد التوجهات الهدفية جرى استخدام تحليل الانحدار البسيط، ونظرًا إلى ارتباط المتغيرات مع بعضها بعضًا بدرجة قوية حلّل كل متغير مستقل على حدا وذلك حسب افتراضات استخدام تحليل الانحدار. وللتسهيل على القارئ ضم الجدولين المستقلين بجدول واحد كما يبين الجدول (11).

الجدول (11): تحليل الانحدار البسيط للكشف عن القدرة التنبؤية لنمط العقلية في التوجهات الهدفية (التعلم والأداء) لدى الطلبة الجامعيين

المتغير المستقل	B	Beta	قيمة ت	دلالة ت الإحصائية	الارتباط	التباين المفسر R2	التباين المفسر المعدل	قيمة ف	دلالة ف الإحصائية
الثابت	17.670		5.173	.000					
العقلية التقدمية في أهداف التعلم	.225	.458	6.018	.000	.493	.243	.235	33.786	.000
العقلية الوقائية في أهداف التعلم	-.038	-.053	-.694	.488					
الثابت	39.305		15.647	.000					
العقلية التقدمية في أهداف الأداء	-.325	-.743	-11.809	.000	.694	.482	.477	98.236	.000
العقلية الوقائية في أهداف الأداء	-.054	-.084	-1.342	.181					

يتبين من الجدول (11) أن معامل الارتباط بين العقلية التقدمية والوقائية وأهداف التعلم كانت (0.493) ويفسر هذان المتغيران ما نسبته 23.5% من أهداف التعلم، والوزن النسبي لمساهمة المتغيرين كان 0.225 للعقلية التقدمية وهي نسبة دالة إحصائيًا و-0.038 وهي قيمة غير دالة. أما معامل الارتباط بين العقلية التقدمية والوقائية وأهداف الأداء فقد كانت (0.694) ويفسر هذا المتغير ما نسبته 47.7% من أهداف الأداء، والوزن النسبي لمساهمة المتغيرين كان -0.325 وهي نسبة دالة إحصائيًا و-0.054 وهي نسبة غير دالة إحصائيًا.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما نمط العقلية السائدة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

بينت نتائج الدراسة أن الأفراد يمتلكون نمطي العقلية التقدمية والوقائية، لكن توجههم كان نحو العقلية التقدمية أكثر. وهذا يؤكد ما جاء به هيجنز (Higgins, 2012) بأن العقليتين سمتين مستقلتين، وليستا سمة واحدة تمتد على خط متصل؛ أي يمكن للفرد أن يمتلك خصائص كلا العقليتين ويسلك مسلكهما، فالفرد يمكن أن يسعى إلى الكسب، ويتبنى إستراتيجية سلوكية مدفوعة نحو التميز والاهتمام بالنمو والتقدم والإنجاز وتحقيق الرغبات والأمنيات والمُثُل، وبنفس الوقت يلبي الفرد متطلبات المسؤولية والواجب ويتجنب الخسارة، ويتبني إستراتيجية سلوكية يقظة وحذرة والاهتمام بالأمن والسلامة ومواجهة التزاماته وتحقيق مسؤولياته (Higgins et al., 2001). يمكن تفسير النتائج هنا أن عينة الدراسة هم من الطلبة الجامعيين وهم من الفئة التي تسعى إلى التطور دائمًا والنمو الذاتي وذلك بحكم التخصصات التي يدرسونهاالتي تتطلب منهم تحسين مستواهم الأكاديمي. وفي الوقت نفسه يحاول أفراد الدراسة تجنب الخسارة والحفاظ على الوضع الآمن، وذلك للحفاظ على الصورة الذاتية سليمة أمام المجتمع، خصوصًا أن مجتمع الدراسة مجتمع شرقي، وهو غير متسامح مع الفشل. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية في بعض من أجزائها مع دراسة كورمان وهوي (Kurman & Hui, 2011) التي وجدت أن الشرقيين يميلون نحو العقلية الوقائية والغربيون يتوجهون نحو العقلية التقدمية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل يختلف نمط العقلية السائدة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس والكلية والتفاعل بينهما؟

بينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العقلية التقدمية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الذكور، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العقلية الوقائية لصالح الإناث. كما أن هناك فروق في العقلية التقدمية تعزى إلى متغير الكلية لصالح الكليات العلمية، كذلك تبين أن

هناك فروق في العقلية الوقائية لصالح الكليات الإنسانية. ويمكن تفسير النتائج أن الإناث أقل فعالية في الدفاع عن النفس بالنسبة للرجال، في ما يتعلق بصورتهن النمطية التي تظهرهن بأنهن يفضلن الجانب الوقائي والآمن غير المغامر؛ حيث تخشى لإناث من ردود الفعل السلبية على السلوك المضاد للصورة النمطية لهن مثل التقدم الذاتي، الذي ينتهك الصورة النمطية الخاصة بجماعة الإناث، والمشاركة في استراتيجيات دفاعية تهدف إلى تجنبه، بينما سلوك الدفاع عن النفس لا ينتهك الصور النمطية الخاصة بالذكور، وهذا ما وجده موس-راكوسين (Moss-Racusin, 2008) في دراسته. كما يمكن تفسير نتيجة أن طلبة الكليات العلمية يتوجهون نحو العقلية التقدمية وطلبة الكليات الإنسانية يميلون نحو العقلية الوقائية، أن مواد الكليات العلمية تركز على الجانب التطبيقي المهاري الذي يدفع الفرد نحو النمو والتطور، بينما تركز مواد الكليات الإنسانية في معظمها على الجانب النظري الذي يدفع الفرد نحو تحمل المسؤولية وعدم اتخاذ المخاطرة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما نمط التوجهات الهدفية المتبناة من قبل عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

أشارت النتائج إلى أن طلبة الجامعة الهاشمية يتبنون نمطي التوجهات الهدفية، لكنهم يتوجهون نحو أهداف التعلم أكثر. ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة أن طلبة الجامعات عمومًا يهتمون بإتقان المهمات والمواد الدراسية التي يواجهونها التي تسعى إليها أهداف الإتقان، بالمقابل يحاولون المحافظة على مظهرهم الأكاديمي أمام الآخرين. كما يمكن تفسير النتائج من خلال عينة الدراسة؛ حيث اشتملت العينة على تخصصات العلمية، والمعروف عن هذه التخصصات أنها تركز على النواحي العملية التطبيقية وإتقان المهارات، وذلك عكس ما هو متعارف عليه في الكليات الإنسانية التي تركز على النواحي النظرية أكثر من التطبيقية. كما تمثل هذه النتائج سعي الجامعة الهاشمية وعبر مناهجها في البحث عن التميز من خلال العمل على تخريج طلبة يرغبون بالإتقان وتجنب الفشل لما له من انعكاسات سلبية على أدائهم وعلى صورتهم أمام مدرسيهم وزملائهم. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الفريحات (Freihat, 2013) ودراستي (Ghbari, Damra, & Nassar, 2014a,b) ودراسة الزعبي وظاظا(Zou'bi & Zaza, 2016) التي وجدت أن طلبة الجامعات يتبنون جميع أنماط التوجهات الهدفية وفي مقدمتها أهداف التعلم (التمكن).

مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للعقلية (التقدمية مقابل الوقائية) في تحديد نمط التوجهات الهدفية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

بينت النتائج أن هناك ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين العقلية التقدمية وأهداف التعلم، وارتباط سالب ودال إحصائيًا بينها وبين أهداف الأداء، وهناك ارتباط موجب ودال بين العقلية الوقائية وأهداف الأداء، وارتباط سالب ودال إحصائيًا بينها وبين أهداف التعلم. كما بينت النتائج أن العقلية التقدمية والوقائية يفسران ما نسبته 23.5% من أهداف التعلم، وما نسبته 47.7% من أهداف الأداء.

لقد أكدت نتائج هذه الدراسة ما جاء صحة تنبؤاتها وجود علاقة بين العقليتين التقدمية والوقائية من جهة بالتوجهات الهدفية ببعديها التعلم والأداء من جهة أخرى؛ حيث هناك قواسم وعناصر مشتركة بين المفهومين؛ فأهداف التعلم تؤكد على تطوير القدرات والفهم بغض النظر عن عدد الأخطاء التي يرتكبها الفرد، كما تركز على إتقان المهمات وعلى الفهم وعدم الاكتراث بالفشل، وينسجم مع ذلك التوجه العقلية التقدمية التي تسعى إلى الإنجاز والتطور والاستكشاف والإقدام. بالمقابل تؤكد أهداف الأداء على المكافأة الخارجية وحب التفوق على الآخرين واستعراض القوة واتخاذ المواقف السهلة مضمونة النتائج حتى يحافظ الفرد على صورته أمام الآخرين، وينسجم مع ذلك التوجه العقلية الوقائية التي تسعى إلى إنجاز المهام والمسؤوليات فقط دون مخاطرة، وتتخذ المسار الحذر واليقظ الذي يوصل صاحبه لبر الأمان من أجل تجنب الفشل. ونتيجة العناصر المشتركة بين المفهومين على النحو الذي ذكر سابقًا. وهذا يدعم مقترح نظرية التوافق التنظيمي بأن التوفيق بين التوجه نحو الهدف والوسائل المستخدمة للإقدام على هذا الهدف ينتج حالة من التوافق التنظيمي الذي يخلق شعورًا بالصواب حول السعي إلى الهدف ويزيد من الانهماك في المهمة (Higgins et al, 2001; Higgins, 2005). فالتوافق التنظيمي يعمل على تكثيف الاستجابات، مثل قيمة الشيء المنتقى والإقناع والرضا الوظيفي (Kruglanski, Pierro & Higgins,2007). وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئيًا مع ما جاء في دراسة غباري وضمرة ونصار (Ghbari, Damra, & Nassar, 2014b) الذين وجدوا أن التوجهات الهدفية يمكن أن تكون متغير تابع يتأثر في بعض العوامل كالعجز المكتسب؛ حيث تأثرت التوجهات الهدفية هنا في نمط العقلية السائد لدى الطلبة الجامعيين.

الاستنتاجات

خلصت الدراسة الحالية إلى الاستنتاجات الآتية:

1. العقلية مكون نفسي ذو بعدين مستقيلن، تقدمية ووقائية.
2. يتنبأ نمط العقلية بنمط التوجهات الهدفية التي يتبناها الطلبة، فالعقلية التقدمية تنسجم مع أهداف التعلم، والعقلية الوقائية تنسجم مع أهداف الأداء.

التوصيات

بناء على النتائج السابقة، توصي الدراسة بالنتائج الآتية:

1. التأكيد على إبراز العقلية في الجانب التربوي على نحو عام والحياة الجامعية على نحو خاص.
2. التأكيد على أهمية التوجهات الهدفية للإبقاء على ميل الطلبة نحو أهداف التعلم والإتقان.
3. إجراء المزيد من الدراسات على مفهوم العقلية نظرًا إلى شح الدراسات العربية حولها.

References

Abdulrahman, A., & Al-Zghoul, R. (2018). A causal model of the relationship among psychological needs, goal orientations and engagement in learning. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Researches and Studies*, 8(24), 190-205.

Akhatar, S., & Lee, J. (2014). Assessing factor structure and convergent validity of the work regulatory focus scale. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 115, 1, 133-147.

Al-Azzam, M. (2018). *Goal orientation and its relationship with need for cognition among adolescent students*. Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Al-Zghoul, R. (2006). Goal Orientations and their Relationship to Learning Strategies Of Mu'tah University Students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 2(3), 115-127.

Allen, M., & Yen, M.W. (1979). *Introduction to measurement Theory*. California, U.S.A

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271

Bani Mufarage, A. (2014). Goal Orientations Among yarmouk University Students and their Relationship with Self-Efficacy and Self-Regulated Learning. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(3), 528-538

Bassili, J. N. (2006). Promotion and Prevention Orientations in the Choice to Attend Lectures or Watch Them Online. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(6), 444-455, http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00192.x

Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26–48.

Cesario, J., Higgins, E. (2008) Making Message Recipients "Feel Right": How Nonverbal Cues Can Increase Persuasion. *Psychological Science*, 19(5), 415–420.

David, M. (2009). Achievement Goals in Mathematics. In *The Assessment Handbook*, 2, 53-63.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement*. Prentice-Hall.

Eggen, P & Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*. Prentice-Hall: New Jersey.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.

Freihat, A. (2013). *Goal orientation and its relationship to the social academic behavior among university students*. Unpublished master's thesis, The Hashemite University, Zarqa, Jordan

Freitas, A. L., & Higgins, E. T. (2002). Enjoying goal-directed action: The role of regulatory fit. *Psychological Science*, 13, 1–6.

Ghbari, T., Damra, J., & Nassar, Y. (2014a). Relationship between Goal Orientations with Feedback-Seeking Behavior among Sample from the Hashemite University Students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(3), 539-552.

Ghbari, T., Damra, J., & Nassar, Y (2014b). The effect of learned helplessness on changing goal orientations among

undergraduate students. *Journal of Institutional Research in South East Asia*, 12(1), 110-120.

Ghbari, T., & Mahasneh, R. (2013). The Relationship between Goal Orientation and Problem Solving Strategy among the Hashemite University Students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(3), 241-273.

Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231-247. http://dx.doi.org/10.1007/BF00991653

Higgins, E. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. Retrieved April 10, 2009, doi:10.1037/0003-066X.52.12.1280

Higgins, E. (2000). Making a good decision: Value from fit. *American Psychologist*, 55(11), 1217–1230. Retrieved April 10, 2009, doi:10.1037/0003-066X.55.11.1217.

Higgins, E. (2005). Value from regulatory fit. *American Psychological Society*, 14, 209–13.

Higgins, E. (2012). Regulatory focus theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 483–504). Thousand Oaks, CA: Sage.

Higgins, E., Friedman, R., Harlow, R., Idson, L., Ayduk, O., & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 3–23.

Imam, M., Abdulrahman, A., & Mujaili, S. (1990). *Measurement and Evaluation*. Baghdad: Baghdad University.

Kruglanski, A. W., Pierro, A., & Higgins, E. T. (2007). Regulatory Mode and Preferred Leadership Styles: How Fit Increases Job Satisfaction. *Basic and Applied Social Psychology*, 29(2), 137–149. doi:10.1080/01973530701331700

Kurman, J., & Hui, C. (2011). Promotion, Prevention or Both: Regulatory Focus and Culture Revisited. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5(3). https://doi.org/10.9707/ 2307-0919.1109.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523

Moss-Racusin, C. A. (2008). *Self-promotion vs. backlash prevention: regulatory focus and gender differences in self-advocacy*. Unpublished master's thesis, Rotgers University, USA.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

Otoum, A., & Abu-Hilal, H. (2018). The Effectiveness of A Cognitive Training Program in Light of Goal Orientations on Causal Attribution. *Dirasat: Educational Sciences*, 45(4), 91-105.

Papi, M. (2018). Motivation as Quality: Regulatory Fit Effects on Incidental Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40 (4), p707-730.

Reeve, J. (2015). *Understanding Motivation and Emotion*. New Jersey: Wiley

Shu, T., & Lam, S. (2011). Are Success and Failure Experiences Equally Motivational? An Investigation of Regulatory Focus and Feedback. *Learning and Individual Differences*, 21 (6), p724-727.

Summerville, A., & Roese, N. J. (2008). Self-report measures of individual differences in regulatory focus: A cautionary note. *Journal of Research in Personality*, 42, 247–254. doi:10.1016/j.jrp.2007.05.005

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 8, 995-1015.

Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology*. New York: McGraw Hill.

Zou'bi, R., & Zaza, H. (2016). Achievement Goals and its Relation with Perceived Self- Efficacy and Academic Achievement. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(2), 1009-1030.