جامعة المنصورة
كلية التربية

توجهات أهداف الانجاز (٢×٣) كمنبئات بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم

إعداد

د./ فتحي محمد محمود مصطفى
أستاذ علم النفس المشارك
بجامعة القصيم
Fathy_mm@yahoo.com

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١١٦ – أكتوبر ٢٠٢١

توجهات أهداف الانـجاز (٢×٣) كمنبئات بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم

د. / فتحي محمد محمود مصطفى

ملخص الدراسة

تعتبر دافعية الإنجاز أحد العوامل التي تؤثر في تحديد النجاح، أو الفشل في المستقبل، لهذا فإن لخبرات النجاح، أو الفشل علاماتها المميزة في كل من شدة، واتجاه الدافعية للإنجاز عند الأفراد.

وتنطلق الدراسة الحالية من التأكيد على أن بعض الأشخاص ينخرطون عمدًا في سلوك متباطئ بغرض اكتساب ميزة استراتيجية في المهام، أو لإنشاء منتج نهائي أفضل لمهمة معينة، فالطلاب الذين طون في التسويف النشط يتسمون بمستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية وأقل في الدافع الخارجي من أولئك المسوفون بشكل عام، مما يدعم فكرة أن هذا النوع من التسويف يختلف في الدافع والنتيجة. وهو ما يدعم فكرة انتهاج الطلاب سلوكيات المشاركة في الوقت المناسب، من أجل الحصول على ميزة استراتيجية أو إنشاء نتيجة أفضل في المنتج النهائي، أو تجنب المشاركة في الوقت المناسب إما بالانخراط في المهام من أجل تجنب عواقب تأجيل البدء أو الانتهاء منها، من خلال الانخراط في المهام من أجل تجنب القلق أو الخوف من الفشل الذي يأتي مع عدم البدء في الوقت المناسب، أو ربما تجاوز المهام غير السارة في أسرع وقت ممكن.

تكّونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الدراسة مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي ترجمة الباحث و مقياس السلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت ترجمة وتطوير الباحث وأسفرت نتائج الدراسة عن شيوع اف الإقدام المعتمدة على الذات يليها أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة، لدى عينة الدراسة كما اشارت نتائج الدراسة الى أن السلوكيات المرتبطة الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم يغلب عليها التسويف وتأخير تسليم الأعمال في الوقت المناسب.

كما اسفرت النتائج عن عدم تأثير للنوع والتخصص على توجهات أهداف الانجاز وكذلك عدم وجود تأثير للنوع الاجتماعي على السلوكيات المرتبطة بالوقت فيما عدا بعد انتهاج المشاركة في الوقت المناسب" وكانت الفروق لصلح الإناث وعدم وجود تأثير للتخصص على السلوكيات المرتبطة بالوقت وأنه التنبؤ بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت من خلال توجهات أهداف الانجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلبة بجامعة القصيم

Abstract

Achievement motivation is one of the factors that affect the determination of success or failure in the future. Therefore, experiences of success or failure have distinctive signs in both the intensity and direction of achievement motivation among individuals.

The present study proceeds from the assertion that some people deliberately engage in procrastination in order to gain a strategic advantage in tasks, or to create a better end product for a given task. Students who engage in active procrastination have higher self-efficacy and lower extrinsic motivation than those who procrastinate in general. , supporting the idea that this type of procrastination differs in motivation and consequence. This supports the idea that students engage in timely engagement behaviors, in order to gain a strategic advantage or create a better result in the final product, or avoid timely engagement by either engaging in tasks in order to avoid the consequences of delaying start or completion, by engaging in tasks in order to avoid the anxiety or fear of failure that comes with not starting in time, or perhaps bypassing unpleasant tasks as quickly as possible.

The study sample consisted of (340) male and female students from Qassim University, and the study used the descriptive approach. Followed by the goals of the task-based initiative of the study sample, as the results of the study indicated that the time-related academic behaviors of Qassim University students are dominated by procrastination and delaying the delivery of work in a timely manner.

The results also revealed that there was no effect of gender and specialization on the orientations of achievement goals, as well as no effect of gender on time-related behaviors, except after the adoption of timely participation. Through the orientations of achievement goals in the light of the hexagonal model among students at Qassim University

مقدمة

تعتبر دافعية الإنجاز أحد العوامل التي تؤثر في تحديد النجاح، أو الفشل في المستقبل، لهذا فإن لخبرات النجاح، أو الفشل علاماتها المميزة في كل من شدة، واتجاه الدافعية للإنجاز عند الأفراد، فيشعرون بدافعية الانجاز؛ إذا كانوا مدفوعين للنجاح، يشعرون بقلق الإنجاز، ومدفوعين لتجنب الفشل (الطواب، 1986، 299). ويعد الدافع للإنجاز مكوناً جوهريا في كل نظريات الدافعية، حيث ينمي لدى الفرد الاعتماد على النفس، والاستقلالية، والسعي نحو الجد، والمثابرة والإتقان، والتميز، ويحفز سلوك الإنسان نحو السعي لتحقيق ذاته، ويوجهه نحو النجاح، وبلوغ الأهداف.

وتمثل توجهات أهداف الإنجـــاز Achievement Goals Orientations التـــي يتبناهـــا المتعلمون في سياقات التعلم المختلفة أحد أهم المتغيرات التي ربما لها تأثير على انفعالاتهم (عبـــد الهادي، رشوان،٢٠١٨). وقد مرت هذه التوجهات بعدة نماذج من النموذج الثنائي (إتقـــان/أداء) حتى النموذج السداسي الذي يتبناه البحث الحالي.

ويعد التوجه نحو الهدف من أهم النظريات التي فسرت الدافعية، والتي ظهـــرت بعـــد أن سيطر الاتجاه الاجتماعي / المعرفي على تفسير العديد من الظواهر النفسية المختلفة، بما في ذلك الدافعية التي تهتم بتحديد الأسباب والأغراض الكامنة وراء سلوك الإنجاز ودفعه للقيـــام بأنـــشطة الإنجاز المختلفة (أنور، سعيد، ٢٠١٨).

ويشير أنور، سعيد (٢٠١٨)وقد مرت نظرية توجهات أهداف الانجاز بمراحل عديدة مـــن الدراسة والبحث وقد تباينت الأطر والنماذج المعتمدة لتوجهات أهداف الإنجاز فمنهـــا النمـــوذج الثنائي dichotomous والذي يصنف توجهات أهداف الانجاز إلى أهـــداف الاتقـــان وأهـــداف الأداء (Ames,1984; Dweck & Elliot,1983)، و النموذج الثلاثي trichotomous والذي يصنف توجهات اهداف الانجاز إلى أهداف الإتقان وأهداف الأداء إقدام وأهـــداف الأداء إحجـــام (Elliot & Harackiewicz,1996)، وكذلك النموذج الرباعي والذي يصنف توجهات أهـــداف الانجاز إلى أهداف الإتقان (إقدام – إحجام) وأهداف الأداء (إقدام – إحجام) (Elliot, 1999).

كما قدم اليوت ورفاقه (Elliot,murayam and Pekrun .2011) النمـــوذج الـــسداسي لتصنيف توجهات أهداف الانجاز وفقا لثلاثة أبعاد هي المهمة والذات الآخر كمـــصادر لاشـــتقاق أهداف الإنجاز، وصنف كل بعد من هذه الأبعاد في ضوء الإقدام نحوه والإحجام عن عدم تحقيقه لينتج ستة أنواع مختلفة من توجهات أهداف الانجاز في إطار البناء السداسي (٢X٣).

وكما أن لكل إنسان أهدافه الخاصة في الحياة و التي يسعى لتحقيقها، وقد ويتطلب تحقيـــق هذه الأهداف من الفرد المبادرة والاستمرار في السعي ، وقد يختلف الأفراد فيما بينهم في انتهاج طرق وسلوكيات من شأنها تحقيق أو إنجاز هذه الأهداف وزمنها، فمنهم من يبادر بشكل فـــوري لإنجاز أهدافه وأداء مهامه، ومنهم من قد يتباطأ، ويؤجل أو يرجئ إنجاز هذه الأهداف، ومـــنهم من يشارك في الوقت المناسب ومنهم من يعزف عم المشاركة في الوقت المناسب وهو ما يطلـــق السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت؛ ولا يوجد أدنى شك فـــي أن التأجيـــل الاســـتراتيجي أو

المبرمج للواجبات والمهام قد يكون أمرا معقولاً بل ومرغوباً فيه أحياناً إذا كان بهدف تحقيق ميزة أو تلافي خطأ.

ويشير تشوو موران Choi and Moran (2009) إلى أنه ليس لكل سلوكيات المماطلة أو التسويف عواقب سيئة أو سلبية، وذلك بسبب الاختلافات النوعية في مكونات الشخصية بين المسوفين؛ فمنهم من يمارس التسويف عمدًا لكي يحقق أعلى أداء، ويمارس إنجاز المهام الأكاديمية في ذروة الاستفار الانفعالي والعقلي واليقظة والانتباه تحت ضغوط الوقت، ويحقق نتائج مبهرة؛ فيشعر بالمتعة وبالسعادة الذاتية في ظل تلك الظروف الضاغطة، التي هيأها لنفسه عمدًا.

كما أنه ليس كل الطلاب المسوفين فاشلين دراسيًا، وليس كل الطلاب غير المسوفين متفوقين دراسيًا، ومن هنا تبدلت النظرة إلى التسويف الأكاديمي؛ فظهرت مصطلحات جديدة، كمصطلح التسويف الإيجابي، أو التسويف النشط (Chu & Choi, 2005).

وبهذا تغيرت النظرة الى التسويف الأكاديمي، حيث ظهر مصطلحي: التسويف السلبي، والتسويف النشط أو الإيجابي، وهو نوع يتسم بإيجابية المماطلة، حيث يستخدم الطلاب المسوفون فيه دوافع قوية تحت ضغط الوقت لاتخاذ قرارات متعمدة للمماطلة حتى يتمكنوا من إنجاز المهام قبل المواعيد النهائية، لاكتساب ميزة إستراتيجية بهدف تحسين الأداء وتحقيق نتائج مرضية. وفي المقابل، يأتي التسويف السلبي وهو التسويف التقليدي (أي مماطلة سلبية)؛ حيث يقوم الطلاب المسوقون بتأجيل البدء في تنفيذ المهام حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم قدرتهم على التصرف في الوقت المناسب مع الشعور بالذنب والاكتئاب، وهم أكثر عرضة للفشل في إنجاز مهامهم (Dewitte & Lens, 2000) (Alexander & Onwuegbuzie, 2007; Burns, Dittmann, Nguyen, & Mitchelson, 2000; Carden, Bryant, & Moss, 2004; Deniz, Tras, & Aydogan, 2009),

ومن خلال ذلك يرى الباحث ان أدبيات التسويف الأكاديمي افترضت في قياسه افتراضا مؤداه أنه يمكن تصنيف الفرد حسب شدة التأخير السلوكي المتعلق بالمهام الأكاديمية وبالتالي ينتج عن هذا الافتراض سلسلة متصلة من التصنيفات الفرعية تبدأ من " التسويف القليل جدا" وتنتهي عند "التسويف الشديد"، ومع اهمال قياس المشاركة في الوقت المناسب، يصبح مستوى "القليل جدًا من التسويف "غير واضح وغير محدد، ويشمل مجموعة واسعة من الاستجابات تتدرج تحت "القليل من التسويف إلى مستوى عالٍ من المشاركة في الوقت المناسب "فقد يختلف الطلاب قليلي

التسويف في الخصائص السلوكية والنفسية ولكنهم يمثلون درجات متفاوتة من المشاركة في الوقت المناسب.

ووفقا للنموذج التقليدي لقياس التسويف الأكاديمي، فإن هؤلاء الطلاب الذين لديهم أنماط مختلفة من السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت يصنفون في نفس فئة " التسويف القليل " في النموذج التقليدي للتسويف.

إن مسألة فهم الأسباب والدوافع التي تدعو الفرد الى التسويف والمماطلة لا تقل اهمية عن فهم درجة التسويف أو المشاركة في الوقت المناسب، ومع ذلك فأن نماذج قياس التسويف لا تفسر بشكل محدد دوافع السلوكيات المرتبطة بالوقت مما يترتب عليه عدم توفر صورة شاملة لطبيعة التسويف حيث تؤكد العديد من الدراسات فكرة وجود أسباب كامنة وراء المماطلة والتسويف منها على سبيل المثال Choi & Moran, 2009, Chu & Choi, 2005; Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007).

فالدراسة الحالية تنطلق من التأكيد على أن بعض الأشخاص ينخرطون عمدًا في سلوك متباطئ بغرض اكتساب ميزة استراتيجية في المهام، أو لإنشاء منتج نهائي أفضل لمهمة معينة (Choi & Moran, 2009, Chu & Choi, 2005)، فالطلاب الذين ينخرطون في التسويف النشط يتسمون بمستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية وأقل في الدافع الخارجي من أولئك المسوفون بشكل عام، مما يدعم فكرة أن هذا النوع من التسويف يختلف في الدافع والنتيجة.

وعلى الجانب الآخر، هناك مشاركة في الوقت المناسب، مع اتجاهين تحفيزيين. يتسم نهج المشاركة في الوقت المناسب بالانخراط في المهام على الفور من أجل الحصول على ميزة استراتيجية أو إنشاء نتيجة أفضل في المنتج النهائي. يتسم تجنب المشاركة في الوقت المناسب إما بالانخراط في المهام من أجل تجنب عواقب تأجيل البدء أو الانتهاء منها، من خلال الانخراط في المهام من أجل تجنب القلق أو الخوف من الفشل الذي يأتي مع عدم البدء في الوقت المناسب، أو ربما تجاوز المهام غير السارة في أسرع وقت ممكن.

ولهذا يجب استمرار قياس التسويف بصورة أكثر شمولية ودقة لتشمل المشاركة في الوقت المناسب.ولعل من اهم السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت والتي مكن تصنيفها وفق الأبعاد التالية:

انتهاج التسويف: والذي يشير الى انتهاج سلوكيات تأخير البدء في اكمال المهام بغـرض تحقيق نتائج مرضية أو مميزات استراتيجية وبهذا يكون أسلوب التسويف مشابهًا لمـا وصـفته الأدبيات بالمماطلة النشطة :تأخير المهام من أجل الحصول على ميزة اسـتراتيجية فـي المهمـة (Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005).

تجنب التسويف: يشير الى ميل الطالب الى تجنب تأخير البدء في المهام لتجنب نتائج غير مرغوبة ويشبه هذا البعد التسويف التقليدي (السلبي) والذي غاليا ما يحدث نتيجة الفشل في عملية التنظـيم الـذاتي (Brownlow & Reasinger, 2000; Klassen et al., 2008, 2009; Senecal et al., 1995)

انتهاج المشاركة في الوقت المناسب: يشير الى الانخراط في المهام في الوقت المناسب بسبب التحفيز أو تحقيق نتائج مرغوبة أو اكتساب مميزات استراتيجية

ميل الطالب الى أداء المهام قبل الموعد النهائي، بوتيرة أبطأ، بغرض المحافظة على الأداء بشكل أفضل وتحقيق النجاح أو تحقيق مستوى عال من جودة الأداء أو تحقيق نتـائج ايجابيـة أو الشعور بالتحفيز الذاتي أو للشعور بتدفق وانسيابية الأفكار عند بدء المهام قبل الموعد النهائي

تجنب المشاركة في الوقت المناسب: يشير الى الانخراط في المهام في الوقت المناسـب لتجنب نتائج غير مرغوبة كالفشل في اكمال المهام أو التعثر عند الاسراع في الأداء أو العجـز عن اكمال المهام قبل الموعد النهائي والتخلف عن مستوى الزملاء أو الأقران أو تجنب العمـل تحت ضغط والوصول الى حالة من الارهاق والتعب أو لتجنب عواقب تأجيـل المهـام غيـر المرغوبة.

مشكلة الدراسة:

ترتبط توجهات اهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المـنظم ذاتيـا (المعرفيـة ومـاوراء المعرفيـة) وفـق مـا اسـفرت عنـه نتـائج دراسـات (Garabalia,et,al,2002) (Macwhaw&Abram,2002) (Somuncuoglu,et,al,2001) (الحربي،٢٠١٣).

كما يرتبط سلوك تأجيل الطلاب للمهام الأكاديمية بقلة الدافع المحدد ذاتيًّا وتدني مـستويات التدفق (Lee & Genet, 2005)، وتوجه نحو تفادي المستوى العالي من الأداء بالإضـافة إلـى التوجه المنخفض نحو الإجادة، وكذلك مستوى متدنٍّ من الإصرار، وقلة الجهد، واستخدام متـدنٍّ لاستراتيجيات التعلم المعرفية وفوق المعرفية (Wolters, 2003)، ومن ثم فالتسويف قد يكـون

بمثابة الفشل في التنظيم الــذاتي(Dietz et al, 2007) ;(Brownlow & Reasinger, 2000 Klassen et al., 2008, 2009; Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995).

ترتبط أهداف الإنجاز بالعديد من المتغيرات مثل وجهات النظر الذاتية(Elliot, 2005)

كما ترتبط بالاحساس بالراحة ,(Kaplan & Maehr, 1999) وتربتط اهــداف الانجــاز بالكفــاءة الذاتيــة (Anderman & Young, 1994; Linnenbrink, 2005; Middleton & Midgley, 2002; Pajares, Britner, & Valiante, 2000).

وتشير نتائج الدراسات الى وجود علاقة طردية دالة بين توجه أداء – إحجــام والتــسويف الأكاديمي وعلاقة عكسية دالة بين توجه إتقان – إقدام والتسويف الأكاديمي، كما ظهرت فــروق دالة في قوة العلاقة بين توجه إتقان – إقدام والتسويف الأكاديمي وفقا لمتغير المستوى الدراســي (أبو غزال والحموري والعجلوني ،٢٠١٣).

حيث يظهر الطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من التسويف النشط مستوى أعلــى مــن الكفاءة الذاتية ومستوى أقل من الدافع الخارجي مقارنةً بالأفراد المرتفعين في التــسويف الــسلبي (Chu & Choi, 2005).مما يشير الى أن اهداف الانجاز تحفز الطلاب علــى الانخــراط فــي التعلم واستخدام أساليب وأنماط تعلم مختلفة لتحقيق أهدافهم حتى ولو كان تحت ضغط الوقــت ، فمن المتوقع أن ترتبط أهداف الانجاز بأنواع مختلفة من السلوكيات المرتبطة بالوقــت ، الأمــر الذي يظهر الحاجة الى التمييز بين أنواع السلوكيات الأكاديمية المتعلقة بالوقت من خــلال أولا: دمج الدافع الأساسي للمماطلة أو المشاركة في الوقت المناسب ، و ثانيا: الحاجة إلى النظر إلــى التسويف على أنه بناء متعدد الأبعاد.

كما تشير نتائج العديد من الدراسات الى الدور المهم لأهداف الإنجاز في التنبؤ بمــستويات مختلفة من التأخيرات المتعلقة بالمهام، مع إتقان النهج وأهداف نهج الأداء التي تتنبأ بمستوى أقــل من أهداف المماطلة وتجنب الإتقان التي تتنبأ بمستوى أعلى من التسويف العــام (e.g. Howell & Buro, 2009; Howell & Watson, 2007; Seo, 2009)

يتضح من العرض السابق ندرة الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والسلوكيات المرتبطة بالوقت لدى طلاب المرحلة الجامعيــة بصفة عامة ولدى طلاب جامعة القصيم بصفة خاصة، **ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:**

١. ما توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي السائدة لدى طلاب جامعة القصيم؟

٢. هل تختلف توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟
٣. ما السلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت السائدة لدى طلاب جامعة القصيم؟
٤. هل تختلف السلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف النوع التخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟
٥. هل يمكن التنبؤ بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت من خلال توجهات أهداف الانجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب بجامعة القصيم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على:

- توجهات أهداف انجاز السائدة لدى طلبة بجامعة القصيم
- السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت السائدة لدى طلبة بجامعة القصيم
- أثر النوع والتخصص والتفاعل بينهما على توجهات اهداف الانجاز والسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم. .
- التعرف على امكانية التنبؤ السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت من خلال توجهات اهداف الانجاز لدى طلاب جامعة القصيم.

أهمية الدراسة

- تزويد المكتبة العربية بدراسة علمية في مجال من المجالات المتخصصة في علم النفس التربوي.
- ستسهم الدراسة الحالية في توفير ادب نظري حول متغيرات الدراسة (توجهات أهداف الانجاز والسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت).
- قد تسهم نتائج البحث الحالي المهتمين بالعملية التعليمية في معرفة أي توجهات اهداف الانجاز أكثر اسهاما في السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت
- أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة وطبيعة العلاقة المتوقعة بينها.
- لفت انتباه الباحثين إلى أهمية دراسة المتغيرات توجهات أهداف الانجاز والسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت معا حيث لم يتمكن الباحث من الحصول على دراسات تجمع بينهما.

- وفي حدود علم الباحث وجود ندرة في الدراسات التي تناولت دراسة توجهات اهداف الانجاز والسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت مما ادى الى أهمية البحث الحالي الذي يهدف الى التعرف على علاقة توجهات أهداف الانجاز بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين العملية العلمية من خلال معرفة المعلمين السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلابهم.
- قد تحسن نتائج هذه الدراسة تنويع الوسائل التعليمية من قبل المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

توجهات اهداف الانجاز:

وتتحدد اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجهات أهداف الانجاز بأبعاده الستة (أهداف الإقدام القائمة على المهمة، أهداف الإحجام القائمة على المهمة، أهداف الإقدام القائمة على الذات، أهداف الإحجام القائمة على الذات، أهداف الإقدام القائمة على الآخرين، أهداف الإحجام القائمة على الآخرين)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

توجهات أهداف الانجاز:

في ظل التغير السريع والتطور الهائل للمعرفة في العصر الحالي، حدثت نقلة نوعية في مجال التعليم عامةً وفي نظريات التعليم والتعلم خاصة وبزرت توجهات تربوية ونفسية تركز على الدور النشط للمتعلم في عمليتي التعليم والتعلم ولعل من أبرز هذه التوجهات التركيز على الجانب الدافعي للمتعلم في عملية تعلمه (أبوعوف،٢٠٢٠)

وفي هذا السياق تبرز نظرية " توجه الهدف " **goals orientation** كواحدة من أهم نظريات التعلم المستحدثة الواسعة الانتشار، ومدخلا من أكثر المداخيل تأثيراً على الدافعية الأكاديمية في علم النفس التربوي المعاصر، لاهتمامها الرئيس والمباشر حول الأسباب أو الأغراض التي تدفع الطلاب للاندماج في المهام الاكاديمية (Braten&Stromso,2004)

حيث تمثل الاهداف نقطة البدء لأي عمل نود القيام به، فهي الموجِّه للمهام التي نقوم بها، وتزداد أهميتها في العملية التعليمية؛ إذا ما أردنا إعداد جيل جديد يستطيع مواجهة الحياة بمصاعبها. وتعد نظرية توجهات الهدف من أهم النظريات لفهم دافعية الطلاب تجاه تحصيلهم

الأكاديمي، حيث ركزت هذه النظرية على معرفة التوجهات المختلفة لأهداف الطلاب في عملية التعلم(Patrick,lynley,Allison,Kimberlely,Midgleym,2001).

وتتباين أهداف الطلاب؛ حيث أن البعض منهم يعطي اهتماما كبيرا بعملية التعلم (هدف/اتقان) ، بينما البعض الاخر يعطي اهتماما أكبر للحصول على الدرجات المرتفعة (هدف/ أداء) (السيد أبو هاشم،١٩٩٩).

وتعتبر نظرية توجيه الأهداف Goals Orientation Theory إحدى المحاولات المعاصرة لشرح، وتفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي (Schunk&Pintrich ،2008؛ Ames, 1992) وتتجه نظرية توجه الهدف، أو نظرية توجهات الإنجاز إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية، والوجدانية للسلوك(Church, Elliot & Gable, 2001). وتوجه الهدف مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد استجاباتهم لمواقف الإنجاز، وهي إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت؛ نتيجة الاتجاه الاجتماعي– المعرفي لتفسير الدافعية (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). وتركز هذه النظرية على الهدف الذي ينشده الفرد من إنجازه لمهمة ما، بمعنى ما سبب الدافعية (Ford, 1992).

واهتمت النظرية في البداية في كيف يفكر الطلبة حول مهامهم وأدائهم (Dweck &Leggett, 1988). وتفترض نظرية تحقيق الهدف أن الأفراد يشاركون في الأنشطة الأكاديمية؛ لتحقيق أهداف مختلفة (Rebecca ،2005,72). وأشارت الدراسات لأكثر من خمسة عشر عاماً مضت أن الهدف المركزي من أهداف الإنجاز تعد منبئات للنواتج المرتبطة بالتعلم (Harackiewicz,Barron,&Elliot,1998). أي أن نظرية توجهات أهداف الإنجاز المعاصرة اتجهت إلى البحث في منحى آخر يتمثل في السبب وراء الإنجاز، وفهم الفروق الكيفية بين الأفراد في دافعية الإنجاز، بعد أن كان اهتمام الباحثين ينصب على تقديرات كمية تتمثل في مستويات الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض).

وركزت نظرية الأهداف التقليدية على النماذج الثنائية، أي على شكلين من تلك الأهداف، هما:

أهداف الإتقان، وأهداف الأداء، وتركز أهداف الإتقان على تطوير الكفاءة وإتقان المهمة، أما أهداف الأداء فتركز على إظهار الكفاءة، مقارنة بالآخرين. وتؤدي أهداف الإتقان إلى:

المثابرة؛ لمواجهة التحديات والصعوبات، وتكون الدافعية الداخلية مرتفعة، بينما أهداف الأداء ترتبط:

بالمثابرة الأقل، وتجنب التحدي، والدافعية الداخلية الأقل (Ames, 1992;Nicholls, 1984). ثم طور إليوت Elliot وزملاؤه النموذج الثلاثي الهرمي، والذي اشتمل على أهداف الإتقان التي تركز على تطوير الكفاءة، وإتقان المهمة، وأهداف الأداء التي قسمها إلى أهداف الأداء(الإقدام) تسعى إلى تحقيق الكفاءة، ويركز فيه الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة، وخاصة المقارنة مع الآخرين، وأهداف الأداء(الإحجام) الموجهة نحو السلبية، ويركز الفرد على تجنب الوقوع في الفشل، أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين Elliot&Church,1997; Church, (Elliot& Gable, 2001). كما ترتبط أهداف الأداء(الإحجام) بقلق المهمة، والخوف من الفشل، وربما درجات أقل، وتجنب المهمة، والتأجيل، والقلق الأكاديمي (Tuckman, 1991, 2002).

أما النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز، فقد اشتمل على أهداف الأداء(الإقدام)، أهداف الأداء (الإحجام)، أهداف الإتقان (الإقدام)، وأهداف الإتقان (الإحجام). وتركز أهداف الإتقان (الإقدام) على إحراز المهمة على أساس الكفاءة الشخصية، بينما تركز أهداف الإتقان (الإحجام) على تجنب الكفاءة غير الشخصية، وتجنب الوقوع في الأخطاء (Elliot, 1999).

وأشار الأدب التربوي لأكثر من خمسة وعشرين عاما، أن أهداف الإتقان تعزز التعلم، وتزيد من فاعلية الذات، والجهد، والمثابرة، وتشجع استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفة (Was, 2006, 531).

وبناء على ذلك؛ فإن الأهداف هي التي تحدد السلوك المرتبط بدافعية الإنجاز، وينعكس ذلك على سلوك المتعلم، فإذا كان التركيز على أهداف الإتقان؛ تكون الدافعية داخلية، ويكون الاهتمام منصبا على التعلم، والفهم. بينما إن كان التركيز على أهداف الأداء، تكون الدافعية خارجية، والهدف إرضاء الآخرين، والاعتماد على الحفظ، والدرجات، بدلاً من التعلم.

وتعتبر المرحلة الجامعية مرحلة تحديد الأهداف، والتوجه نحو تحقيقها، ومرحلة تتميز بالشباب، والحيوية، وما يحمله من تطلعات للمستقبل في جوانب الحياة الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، والأسرية؛ إلا أنها قد تكون مليئة بالمشكلات النفسية، والاجتماعية، ولاسيما عندما يفشل الطلبة في تحقيق أهدافهم؛ مما يزيد من حالة التوتر والقلق لديهم على مستقبلهم.

ويشير (Elliot,murayam & pekrun (2011 إلى أن توجهات أهداف الانجاز يقصد بها التمثيلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة ، التي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبنَي نمطٍ من الانماط الآتية لتوجهات أهداف الانجاز :

- **أهداف الإقدام القائمة على المهمة "Taks-approach goals"** : وفيها يقارن الفرد أدائه بمتطلبات المهمة، محاولا اكتساب الكفاءة التي تمكنه من أداء المهمة كما ينبغي .
- **أهداف الإحجام القائمة على المهمة "Taks-avoidance goals"** : يقارن الفرد أدائه بمتطلبات المهمة أيضا ، ولكنه يهدف إلى تجنب عدم القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح ، والفشل فيها .
- **أهداف الإقدام القائمة على الذات "Self-approach goals"** : وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته ، بمعنى أن معيار تقويم أدائه هو أداؤه السابق ، محاولا الوصول إلى مستويات أعلى من الاداء والكفاءة والقدرة .
- **أهداف الإحجام القائمة على الذات "Self-avoidance goals"** : وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته أيضا ، ولكنه يحاول تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهما أمام نفسه .
- **أهداف الإقدام القائمة على الآخر "Other-approach goals"** : وفيها يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين ، محاولا الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين.
- **أهداف الإحجام القائمة على الآخر "Other- avoidance goals"** : وفيها يقارن الفرد أدائه بأداء الاخرين ، ولكنه يسعى إلى تجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو فيها أسوأ من الآخرين من أقرانه.

وقد تناولت العديد من الدراسات توجهات أهداف الانجاز بالدراسة حيث اسفرت نتائج العديد منها كدراسات **عبدالله (٢٠٢٠)** (Bulus,2011;Sadaf, Sarwat, & Sumaera,2011,; Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Mallan, 2009,)

الى عدم وجود تاثير لمتغير الجنس (ذكر – انثى) على توجهات أهداف الانجاز كما أظهرت نتائج الدراسات وجود علاقة بين الدوافع الداخلية، وتوجهات الهدف "التعلم"، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في الدوافع الداخلية والى وجود علاقة إيجابية مع

مركز الضبط، والإنجاز الأكاديمي، بينما الإحجام عن الهدف له علاقة سلبية مع مركز الضبط، والإنجاز الأكاديمي.

السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت:

وتشير العديد من الدراسات الى أن سلوك تأجيل المهام الأكاديمية يرتبط ببعض المتغيرات الهامة في حياة الفرد، فهناك علاقة عكسية بين تقدير الذات وظاهرة التسويف، فكلما ضعف تقدير الفرد لذاته زاد ميله لتأجيل المهام الأكاديمية (Klassen, Krawchuk, and Raijani, 2007).

وعلى العكس فالطلاب الذي ينشدون اكمال مهامهم بدقة وعلى أكمل وجه لا يحبذون تأجيل أداء المهام (Capan, 2010; Seo, 2008) ، وفي هذا الصدد يرتبط سلوك تأجيل المهام بقلة الدافعية حسبما أشارت دراسات (Diaz-Morales, Cohen, and Ferrari, 2008; Balkis, 2006; Klassen, Krawchuk, and Raijani, 2007; Lee, 2005; Lekich, 2006; Rakes, and Dunn, 2010)، فالأفراد الذين لديهم شعور بالقدرة على الإنجاز لديهم رغبة أكثر لتعلم مهارات جديدة، ويحاولون انتهاج سلوكيات أكاديمية وطرق ناجعة أكثر عملياً في معالجة الأمور الصعبة التي تواجههم (Chu, and Choi, 2005; Tsai, and Tsai, 2010). كما أشارت الكثير من الدراسات إلى أنه كلما زادت ثقة الفرد بنفسه وبقدراته على الإنجاز قل سلوكه أو ميله لتأجيل المهام الأكاديمية (Klassen, Krawchuk and Raijani 2007; Odaci, 2011; Steel, 2007; Seo, 2008; Woltrers, 2003)

كما أن انتهاج سلوك تأجيل المهام يؤثر في الأداء العام للفرد، حيث يقلل من مستوى الأداء العام لأداء المهام (Steel, Brothen, and Wambach, 2001) ، كما ان الطلاب الذين يميلون الى انتهاج سلوكيات أكاديمية يغلب عليها طابع تأجيل المهام أكثر شعورا بالتعاسة؛ نتيجة لأعمالهم وأفعالهم التسويفية وإضاعتهم للوقت (Tice and Baumeister, 1997).

وعلى الرغم من ذلك فإن للتسويف جانبا إيجابيا في حالة التأني لمعرفة مزيد من المعلومات التي تساعد في فهم الحوادث أو الخيارات، وبالتالي يكون في التأني السلامة، وله عواقب إيجابية، فيصبح التأجيل في اتخاذ القرارات أمرا جيدا (Chu and Choi, 2005).

أولاً: منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي في اختبار صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته المختلفة.

ثانياً: عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث:

تكّون عدد طلاب عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث من ٧٥ طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣ه، من التخصصات العلمية والأدبية بجميع المستويات الدراسية، تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٣ سنة، بمتوسط عمري قدره ٢١,٦٣ سنة، وانحراف معياري قدره ٠,٨٢٩ سنة، منهم ٤٢ طالباً بنسبة ٥٦%، و٣٣ طالبة بنسبة ٤٤%.

ثالثاً: المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكّون المشاركين في الدراسة الأساسية من ٣٤٠ طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم بالمستويات الأول والرابع والسابع، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣ه، تراوحت أعمارهم بين ١٨ ٢٣ سنة بمتوسط عمري قدره ٢١,٨٥ سنة، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨ سنة، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين عينة الدراسة الأساسية في ضوء النوع والتخصص والمستوى الدراسي:

جدول (١): توزيع المشاركين عينة الدراسة الأساسية في ضوء النوع والتخصص

التخصص	ذكور	إناث	المجموع
التخصصات الأدبية	٦٩	١١٣	١٨٢
التخصصات العلمية	٨٣	٧٥	١٥٨
المجموع	١٥٢	١٨٨	٣٤٠

رابعاً: أدوات الدراسة:

١- مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي:

قام (مصطفى،٢٠٢١) بترجمة المقياس الذي اعده (Reinhard&.Kou.2011)حيث يتكون المقياس من (١٨) عبارة موزعة على ٦ أبعاد تمثل توجهات أهداف الإنجاز المختلفة. (أهداف المهمة إقدام–أهداف المهمة إحجام–أهداف الذات إقدام–أهداف الذات إحجام– أهداف الأخرين إقدام–أهداف الأخرين إحجام) تتم الاجابة عنه في ضوء خمس استجابات (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) وتعطى الدرجة (٥) للاستجابة (موافق بشدة) وتعطى الدرجة (١) للاستجابة (غير موافق بشدة) والعبارات جميعها في هذا الاتجاه الموجب

وتتضمن الابعاد العبارات على النحو التالي:

- أهداف المهمة إقدام تتضمن العبارات (١-٢-٣)
- أهداف المهمة إحجام تتضمن العبارات (٤-٥-٦)
- أهداف الذات إقدام تتضمن العبارات (٧-٨-٩)
- أهداف الذات إحجام تتضمن العبارات (١٠-١١-١٢)
- أهداف الأخرين إقدام تتضمن العبارات (١٣-١٤-١٥)
- أهداف الأخرين إحجام تتضمن العبارات (١٦-١٧-١٨)

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

وتأكد مُعد المقياس من صدق بنوده عن طريق صدق العاملي التوكيد وتأكد من ثبات درجاته عن طريق معاملات ثبات ألفا كرونباخ، مع ملاحظة أنه ليس هناك درجة كلية للمقياس، أما في البحث الحالي فقد تم التأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس كالتالي:

☒ **صدق بنود المقياس:**

تم التأكد من صدق بنود المقياس الحالي باستخدام صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس بعد ترجمته للغة العربية بعرض النسخة المترجمة على أحد الزملاء المتخصصين في اللغة الإنجليزية وطلب منه مراجعة الترجمة وكذلك ترجمة المقياس للغة الإنجليزية مرة أخرى، وتمت مقارنة الترجمة مع أخذ التعديلات في الاعتبار في صياغة النسخة الأولية للمقياس والتي تم عرضها على مجموعة من الزملاء بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة القصيم لمراجعة مدى ارتباط العبارة بالبعد وسلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وأجمعت أراء الزملاء المحكمين على انتماء العبارات للأبعاد الفرعية للمقياس مع بعض التعديلات التي تم اخذها بعين الاعتبار في النسخة النهائية.

الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من تجانس عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز في كل بعد من أبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فكانت معاملات الاتساق كما هي موضحة بجدول (٢):

جدول (٢):

معاملات الاتساق لعبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي

مهمة/إقدام		مهمة/إحجام		آخرين/إقدام	
١	**٠,٦٧٥	٤	**٠,٩٣٠	٧	**٠,٩٣٢
٢	**٠,٨٨٦	٥	**٠,٩٣٣	٨	**٠,٩٢٢
٣	**٠,٩٤٦	٦	**٠,٨٣٣	٩	**٠,٨٨٠
آخرين/ إحجام		ذات/إقدام		ذات/إحجام	
١٠	**٠,٨٨٩	١٣	**٠,٨٣٥	١٦	**٠,٨٣٨
١١	**٠,٩٧١	١٤	**٠,٩٣٨	١٧	**٠,٨٨٣
١٢	**٠,٩١٥	١٥	**٠,٨٤١	١٨	**٠,٨٩٣
** دالة عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها.

☒ ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز المختلفة باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول (٣): معاملات ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

توجهات الأهداف	إقدام/مهمة	إحجام/مهمة	إقدام/آخرين
معاملات الثبات	٠,٨٥٣	٠,٨٨٢	٠,٨٩٧
توجهات الأهداف	إحجام/آخرين	إقدام/ ذات	إحجام/ ذات
معاملات الثبات	٠,٩١٣	٠,٨٣٥	٠,٨٤١

يتضح من جدول (٣) أن لتوجهات أهداف الإنجاز المختلفة معاملات ثبات درجات مقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ومطمئنة وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٢- مقياس السلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت:

قام (مصطفى،٢٠٢١) بترجمة وتطوير مقياس السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت في ضوء المقياس الذي اعده (K.K. Strunk et al,2013) حيث يتكون المقياس الحالي من ٤٠ عبارة موزعة على أربعة ابعاد هي البعد الأول اللجوء الى انتهاج التسويف ويتضمن العبارات(١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣) **والبعد الثاني** تجنب التسويف ويتضمن العبارات (١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣) **والبعد الثالث** انتهاج المشاركة في الوقت المناسب

ويتضمن العبارات (٢٤-٢٥٨-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤) والبعد الرابع تجنب المشاركة في الوقت المناسب **ويتضمن العبارات (٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠)**، تتم الاجابة عنه في ضوء خمس استجابات (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) وتعطى الدرجة (٥) للاستجابة (موافق بشدة) وتعطى الدرجة (١) للاستجابة (غير موافق بشدة) والعبارات جميعها في هذا الاتجاه الموجب.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

☒ **صدق بنود المقياس:**

تم التأكد من صدق بنود المقياس الحالي باستخدام صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس بعد ترجمته للغة العربية بعرض النسخة المترجمة على أحد الزملاء المتخصصين في اللغة الإنجليزية وطلب منه مراجعة الترجمة وكذلك ترجمة المقياس للغة الإنجليزية مرة أخرى، وتمت مقارنة الترجمة مع أخذ التعديلات في الاعتبار في صياغة النسخة الأولية للمقياس والتي تم عرضها على مجموعة من الزملاء بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة القصيم لمراجعة مدى ارتباط العبارة بالبعد وسلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وأجمعت أراء الزملاء المحكمين على انتماء العبارات للأبعاد الفرعية للمقياس مع بعض التعديلات التي تم اخذها بعين الاعتبار في النسخة النهائية.

☒ **الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:**

تم التأكد من اتساق عبارات المقياس وتجانسها بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فكانت معاملات الاتساق كما هي موضحة بجدول (٤):

جدول (٤): معاملات الاتساق لعبارات مقياس السلوكيات المرتبطة بالوقت

اللجوء الى انتهاج التسويف		تجنب التسويف		انتهاج المشاركة في الوقت المناسب		تجنب المشاركة في الوقت المناسب	
١	**٠,٦٣١	١	**٠,٤٤٠	١	**٠,٧٧٠	١	**٠,٨٧٤
٢	**٠,٦٨٢	٢	**٠,٥٩١	٢	**٠,٦٦٥	٢	**٠,٨٥٧
٣	**٠,٧٣٣	٣	**٠,٥٧٤	٣	**٠,٧٦٢	٣	**٠,٦٧٩
٤	**٠,٨٠٥	٤	**٠,٤٦٨	٤	**٠,٧٤٠	٤	**٠,٧٥١
٥	**٠,٨٥٤	٥	**٠,٦٠٥	٥	**٠,٧٨٥		
٦	**٠,٨٦٥	٦	**٠,٦١٦	٦	**٠,٧٩٨	٥	**٠,٧٣٤
٧	**٠,٧٩٥	٧	**٠,٦٢٩	٧	**٠,٧٨٠		
٨	**٠,٨٤٠	٨	**٠,٧٨٧	٨	**٠,٤٥٩	٦	**٠,٧٧٨
٩	**٠,٧٤٦			٩	**٠,٤٨٣		
١٠	**٠,٧٤٨	٩	**٠,٧١٦	١٠	**٠,٤٣٤	** دالة عند مستوى ٠,٠١	
١١	**٠,٦٠٦				**٠,٥٢٠		
١٢	**٠,٧٢٦	١٠	**٠,٧٥٦	١١			
١٣	**٠,٥٣٣						

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد من أبعاد مقياس السلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

☒ ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات أبعاد مقياس السلوكيات المرتبطة بالوقت باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (٥):

جدول (٥): معاملات ثبات درجات أبعاد مقياس السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت

السلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت	اللجوء الى انتهاج التسويف	تجنب التسويف	انتهاج المشاركة في الوقت المناسب	تجنب المشاركة في الوقت المناسب
معاملات الثبات	٠,٩٢٠	٠,٨٢٧	٠,٨٧١	٠,٨٦٩

يتضح من جدول (٥) أن لدرجات أبعاد المقياس معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات سيكومترية جيدة ومطمئنة، وهو ما يؤكد صلاحية استخدام المقياس في البحث الحالي.

نتائج البحث وتفسيراتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول وتفسيراتها:

نص السؤال الأول على "ما توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب جامعة القصيم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد درجة القطع الفاصلة بين المستوى المرتفع والمستوى العادي في كل هدف من أهداف الإنجاز بأنها (٣×٣,٤ = ١٠,٢) حيث إن كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز يتضمن ٣ عبارات، والدرجة ٣,٤ تمثل الحد الأدنى لفئة الاستجابة "تنطبق" (تمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من ٣,٤ إلى ٤,٢ بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل) وتم تحديد عدد الطلاب في كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز المختلفة لتحديد نسبة شيوع كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب عينة البحث، وتم بعد ذلك المقارنة بين نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز باستخدام معادلة دلالة الفروق بين النسب المستقلة فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٦):

جدول (٦): نسب شيوع توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم عينة البحث ودلالة الفروق بين تلك النسب

توجهات أهداف الإنجاز	الشيوع		مهمة/ إقدام (٧٨,٢٤%)	آخرين/ إقدام (٢٩,١٢%)	ذات/ إقدام (٨٢,٠٦%)	مهمة/ إحجام (٤٨,٨٢%)	آخرين/ إحجام (٢٥,٨٨%)
	العدد	النسبة					
مهمة/ إقدام	٢٦٦	٧٨,٢٤%					
آخرين/ إقدام	٩٩	٢٩,١٢%	١٦,٩٩**				
ذات/ إقدام	٢٧٩	٨٢,٠٦%	١,٤٤	١٨,٩١**			
مهمة/ إحجام	١٦٦	٤٨,٨٢%	٩,٦٤**	٦,١٩**	١١,٢٠**		
آخرين/ إحجام	٨٨	٢٥,٨٨%	١٨,٤٨**	١,٠٩	٢٠,٤٩**	٧,٣٣**	
ذات/إحجام	١٠١	٢٩,٧١%	١٦,٧٤**	٠,١٩	١٨,٦٣**	٥,٩٩**	١,٢٩

يتضح من جدول (٦) أن:

توجهات أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلاب جامعة القصيم هي توجهات أهداف الإقدام المعتمدة على الذات يليها أهداف الإقدام المعتمدة على المهمة، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين هذين النمطين من التوجهات وبين باقي توجهات أهداف الإنجاز المختلفة، وجاء في الترتيب الثالث من حيث الشيوع أهداف الإحجام المعتمدة على المهمة حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين نسبة شيوع توجهات أهداف الإحجام المعتمدة على المهمة وتوجهات أهداف الأقدام المعتمدة على الآخرين، وأهداف الإحجام المعتمدة على الآخرين وأهداف الإحجام المعتمدة على الذات، ويمكن اعتبار توجهات أهداف الإحجام المعتمدة على الذات وتوجهات أهداف الإحجام المعتمدة على الآخرين وتوجهات أهداف الإقدام المعتمدة على الآخرين هي أقل التوجهات من حيث نسبة الشيوع لدى طلاب جامعة القصيم.

تشير النتائج السابقة الى شيوع أهداف إقدام/مهمة، وإقدام ذات لدى الطلاب عينة الدراسة وهي نتيجة تبدو منطقية في ظل اتفاقها الى حد كبير مع نتائج العديد من التي تناولت شيوع أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي فدراسة Kadioglu and Uzuntiryaki-Kondakci (2014) أكدت نتائجها أن أهداف الإتقان إقدام (مهمة/إقدام، ذات/إقدام في النموذج السداسي) هي أكثر توجهات أهداف الإنجاز شيوعاً لدى الطلاب الأتراك في المدى العمري من ١٤ إلى ١٧ سنة بينما أهداف الإتقان الإحجامية (مهمة/ إحجام، ذات/إحجام في النموذج السداسي) هي أقل الأهداف شيوعاً؛ وكذلك تتشابه مع نتائج دراسة Liu et al. (2009) والتي أكدت على أن أهداف الإتقان الإقدامية في إطار النموذج الرباعي هي أكثر الأهداف شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية يليها أهداف الأداء الإحجامية (آخرين/إحجام).

كما تتفق النتائج الحالية مع نتائج الدراسات التي أجريت في إطار النموذج السداسي كدراسات Elliot et al. (2011); Johnson and Kestler (2013); Diseth (2015); Mendez-Gimenez et al. (2017) والتي أكدت أن أهداف المهمة/ إقدام هي أكثر الأهداف شيوعاً لدى طلاب الجامعة بينما أهداف الآخر/إقدام هي أقل الأهداف شيوعاً لديهم؛ وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Garcia-Romero (2015) والتي أكدت على أن أكثر الأهداف شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية بإسبانيا هي أهداف إقدام/مهمة ثم أقدام/ذات، بينما أقل الأهداف هي أهداف إقدام/ آخرين، بينما تختلف مع دراسة David (2012) والتي أكدت أن طلاب الجامعة في الفلبين يتوجهون نحو أهداف ذات/ إقدام أكثر من توجههم نحو أهداف مهمة/إقدام، وتختلف

النتائج الحالية أيضاً مع نتائج دراسة Wang et al. (2017) والتي أكدت على أن أهداف الآخر/إحجام من أقل التوجهات شيوعاً لدى الطلاب في المجال الرياضي، بينما تتشابه معها في أن أهداف المهمة/إقدام وأهداف الذات/إقدام تعد من أكثر التوجهات شيوعاً بين الطلاب في المجال الرياضي.

وتتشابه النتائج الحالية فيما يتعلق بأهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلاب الجامعة مع دراسة Brondino et al. (2014) والتي تمت على طلاب الجامعة الإيطاليين حيث كانت أهداف مهمة/إقدام وأهداف ذات/إقدام من أكثر الأهداف شيوعاً وأهداف ذات/إحجام وأهداف آخرين/إقدام من أقل الأهداف شيوعاً بين الطلاب؛ كذلك تتشابه مع نتائج دراسة Yang et al. (2016) والتي أكدت على أن أهداف مهمة/إقدام أكثر الأهداف شيوعاً وأن أهداف آخرين/إقدام تعد أقل الأهداف شيوعاً لدى الطلاب.

ثالثاً: نتائج السؤال الثاني وتفسيراتها:

نص السؤال الثالث للبحث الحالي على "ما السلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت السائدة لدى طلاب جامعة القصيم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمقارنة متوسط درجات عينة مع متوسط فرضي وذلك للتعرف على مستوى السلوكيات المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه حاصل ضرب عدد عبارات البعد في الحد الأدنى لفئة الاستجابة "تنطبق" (تمتد درجة الاستجابة لهذه الفئة من ٣,٤ إلى ٤,٢ بعد تحويل درجات الاستجابة إلى كم متصل) فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٧):

جدول (٧): مستوى السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم (درجة الحرية ٣٣٨)

السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها
اللجوء الى انتهاج التسويف	٤٤,٢	٥٤,٤٢١	٨,٨١٥	**٢١,٣٨٠
تجنب التسويف	٣٤,٠	٣٢,٦٩٤	٧,٢٦٨	**٣,٣١٣-
انتهاج المشاركة في الوقت المناسب	٣٧,٤	٣٦,٠٧١	٨,٢٩٢	**٢,٩٥٦-
تجنب المشاركة في الوقت المناسب	٢٠,٤	٢٣,٢٦٥	٥,١٣٤	**١٠,٢٨٨

يتضح من جدول (٧) أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي للجوء إلى انتهاج التسويف لدى طلاب جامعة القصيم، والفروق لصالح المتوسط التجريبي.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لتجنب التسويف لدى طلاب جامعة القصيم، والفروق لصالح المتوسط الفرضي.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لانتهاج المشاركة في الوقت المناسب لدى طلاب جامعة القصيم، والفروق لصالح المتوسط الفرضي.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لتجنب المشاركة في الوقت المناسب لدى طلاب جامعة القصيم، والفروق لصالح المتوسط التجريبي.

والنتائج السابقة تؤكد على أن السلوكيات المرتبطة الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم يغلب عليها التسويف وتأخير تسليم الأعمال في الوقت المناسب.

ولعل ما يفسر ذلك أن التسويف ناتج عن سوء التنظيم الذاتي وأن التأخير في المهام يرتبط بضعف الكفاءة الذاتية (Steel,2007).

حيث يشير ستيل (2007) Steel إلى أن التسويف الأكاديمي هو نتيجة لفشل التنظيم الذاتي المثالي، والعجز في السلوكيات ذاتية التنظيم، مثل: تحديد الأهداف، واستخدام التفكير الاستراتيجي، ورصد أو إدارة التفكير أثناء عمليات التعلم مما يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي عن طريق تجنب المهمة الأكاديمية، أو عدم استكمالها في وقتها.

كما أكدت نتائج دراسة العطية (٢٠١١) ودراسة البهاص (٢٠١٠) التي اشارت الى ارتباط التسويف الأكاديمي بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية،

حيث يفتقر الطلاب ذوي التسويف العالي لمهارات إدارة الوقت و إستراتيجية التكيف مع الضغوط وهو ما يتفق مع دراسة شو وشوي Chu and Choi (2005) التي اشارت الى وجود فروق جوهرية بين الأفراد تبعا لمستوى التسويف في استثمار الوقت والضبط المدرك له،

كما اشارت نتائج دراسة صالح وصالح (٢٠١٣) الى ان الطلاب المسوفون يعانون من ضعف إدارة الوقت،وقد يلجأ العديد من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية الى الميل إلى التسويف الأكاديمي بشكل غير مقصود كحيلة دفاعية للهروب من الخوف والقلق الذي يسيطر عليه من الفشل في المهام الأكاديمية خاصة في ظل صعوبة المهام الأكاديمية التي تميز تلك المرحلة فيميلون إلى المماطلة وتأجيل المهام الأكاديمية تجنبا للفشل في أدائها بالشكل المطلوب والذي يتعارض مع مبدأ المرغوبية الاجتماعية الذي يسيطر على الطلاب في تلك المرحلة العمرية، فيشير Kwong et al. (2009) في هذا الإطار إلى أنه في المجال الدراسي تسيطر فكرة الخوف من الفشل على الطالب الذي يسعى إلى الكمال في أدائه منتقداً ذاته، كما يسيطر عليه القلق من التقييم السلبي له من قبل الآخرين، ويكون التسويف استراتيجية يستخدمها للتعامل مع هذا الخوف (Kwong et al., 2009). ويعتقد أن الفرد عندما يقوم بأداء مهمات معينة يشعر بالضيق والضجر والتوتر فيبدأ بالبحث عن أساليب وقائية، والقيام بأنشطة آمنة تشعره بالارتياح للتخلص من القلق وبهذا يصبح التسويف رد فعل للمهمات الصعبة (Kyung, 2002).

ثانياً: نتائج السؤال الثالث وتفسيراتها:

نص السؤال الأول على "هل تختلف توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف النوع والتخصص والمستوى الدراسي والتفاعلات المشتركة بينهما؟".

وللكشف عن دلالة الفروق في توجهات أهداف الإنجاز المختلفة لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢)، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٨) التالي:

جدول (٨): دلالة الفروق في توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما

توجهات أهداف الإنجاز	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
مهمة/ إقدام	النوع	١٧,٢٧١	١	١٧,٢٧١	٢,١٥٠	غير دالة
	التخصص	٠,٩٢٢	١	٠,٩٢٢	٠,١١٥	غير دالة
	النوع×التخصص	٢١,٣٤٠	١	٢١,٣٤٠	٢,٦٥٧	غير دالة
	الخطأ	٢٦٩٨,٥٧٦	٣٣٦	٨,٠٣١		
آخرين/إقدام	النوع	١٦,٨٢١	١	١٦,٨٢١	٢,٢٠٤	غير دالة
	التخصص	١٢,٣٤٢	١	١٢,٣٤٢	١,٦١٧	غير دالة
	النوع×التخصص	٢,٢٩٥	١	٢,٢٩٥	٠,٣٠١	غير دالة
	الخطأ	٢٥٦٤,٦٠٨	٣٣٦	٧,٦٣٣		
ذات/ إقدام	النوع	١٦,٠٨٧	١	١٦,٠٨٧	٣,٠٢٥	غير دالة
	التخصص	١,٠٨٦	١	١,٠٨٦	٠,٢٠٤	غير دالة
	النوع×التخصص	٩,٧٦٠	١	٩,٧٦٠	١,٨٣٥	غير دالة
	الخطأ	١٧٨٧,٠٧٥	٣٣٦	٥,٣١٩		
مهمة/إحجام	النوع	١٧,٣٦٩	١	١٧,٣٦٩	٢,٤٤٢	لا يوجد
	التخصص	٠,٠٠٠١	١	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠	لا يوجد
	النوع×التخصص	٣,١٤٦	١	٣,١٤٦	٠,٤٤٢	لا يوجد
	الخطأ	٢٣٩٠,٠٣٨	٣٣٦	٧,١١٣		
آخرين/إحجام	النوع	١٨,٠٣٠	١	١٨,٠٣٠	٣,٠٦٢	لا يوجد
	التخصص	٠,٥٤٥	١	٠,٥٤٥	٠,٠٩٣	لا يوجد
	النوع×التخصص	٥,٦٧٥	١	٥,٦٧٥	٠,٩٦٤	لا يوجد
	الخطأ	١٩٧٨,٥٥٥	٣٣٦	٥,٨٨٩		
ذات/إحجام	النوع	١٩,٩٨٠	١	١٩,٩٨٠	٢,٦٣٦	غير دالة
	التخصص	٠,٢٩٣	١	٠,٢٩٣	٠,٠٣٩	غير دالة
	النوع×التخصص	١٨,٩١٥	١	١٨,٩١٥	٢,٤٩٦	غير دالة
	الخطأ	٢٥٤٦,٥١٠	٣٣٦	٧,٥٧٩		

يتضح من جدول (٨) أنه:

- **بالنسبة لتأثير النوع:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في توجهات أهداف الإنجاز المختلفة ترجع لاختلاف النوع لدى طلاب جامعة القصيم.
- **بالنسبة لتأثير التخصص:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في توجهات أهداف الإنجاز ترجع لاختلاف التخصص لدى طلاب القصيم.
- **بالنسبة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في توجهات أهداف الإنجاز راجعة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص لدى طلاب جامعة القصيم.

ويبدو أن شيوع أهداف إقدام/ذات، وإقدام/ مهمة وإحجام/ مهمة لدى طلا جامعة القصيم نتيجة منطقية حيث تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Neumeister et al. (2015) والتي أكدت على عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي لدى طلاب الجامعة، وكذلك نتائج دراستي (Wu, 2012; Mascret et al., 2015) واللتان أكدتا على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي؛ كما اتفقت نتائج الفرض الحالي مع نتائج دراسة Wang et al. (2017) والتي أكدت على عدم اختلاف بنية توجهات أهداف الإنجاز باختلاف النوع ونوع النشاط الرياضي كتخصص، حيث تدعم النتائج السبقة افتراض أن توجهات أهداف الإنجاز لا تعمل بطريقة مستقلة وإنما يمكن أن يكون للطالب بروفيل من توجهات أهداف الإنجاز المختلفة.

كما تتفق النتائج الحالية مع ما اشارت اليه نتائج دراسة(Wolters.1996) من عدم وجود تأثير للتخصص على توجهات أهداف الانجاز.

كما اشارت نتائج دراسات (رشوان، ٢٠٠٥) ودراسة (Meece,2006) ودراسة(أنور،سعيد،٢٠١٨) الى عدم وجود تأثير للنوع على توجهات اهداف الانجاز

رابعاً: نتائج السؤال الرابع وتفسيراتها:

نص السؤال الرابع للبحث الحالي على "هل تختلف السلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف النوع التخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟".

وللكشف عن دلالة الفروق في السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩): دلالة الفروق في السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت في ضوء النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما

التفكير الاستراتيجي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	حجم التأثير
اللجوء الى انتهاج التسويف	النوع	٧,٦٥٠	١	٧,٦٥٠	٠,٠٦٧	غير دالة
	التخصص	٣٣٤,٩٦٥	١	٣٣٤,٩٦٥	٢,٩٢٣	غير دالة
	النوع× التخصص	١,٣٧٥	١	١,٣٧٥	٠,٠١٢	غير دالة
	الخطأ	٣٨٥٠٥,٧٢١	٣٣٦	١١٤,٦٠٠		
تجنب التسويف	النوع	٦,٧٢٥	١	٦,٧٢٥	٠,١١٥	غير دالة
	التخصص	٤٦,٨٩٤	١	٤٦,٨٩٤	٠,٧٩٩	غير دالة
	النوع× التخصص	٣٥,٩٠٤	١	٣٥,٩٠٤	٠,٦١٢	غير دالة
	الخطأ	١٩٧٠٨,٢٩٣	٣٣٦	٥٨,٦٥٦		
انتهاج المشاركة في الوقت المناسب	النوع	٤٨٢,٠٠٣	١	٤٨٢,٠٠٣	٥,٥٠٩	٠,٠٥
	التخصص	٢,٥٩٧	١	٢,٥٩٧	٠,٠٣٠	غير دالة
	النوع×التخصص	١٩٦,٢٨٨	١	١٩٦,٢٨٨	٢,٢٤٣	غير دالة
	الخطأ	٢٩٣٩٩,٣٨٥	٣٣٦	٨٧,٤٩٨		
تجنب المشاركة في الوقت المناسب	النوع	٠,٠٣٤	١	٠,٠٣٤	٠,٠٠١	غير دالة
	التخصص	٩٠,١٩٥	١	٩٠,١٩٥	٢,٧١٣	غير دالة
	النوع×التخصص	٤,٠١٧	١	٤,٠١٧	٠,١٢١	غير دالة
	الخطأ	١١١٧٠,٤٩٥	٣٣٦	٣٣,٢٤٦		

يتضح من جدول (٩) أنه:

- **بالنسبة لتأثير النوع:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت ترجع لاختلاف النوع لدى طلاب جامعة القصيم، ماعدا "انتهاج المشاركة في

الوقت المناسب" فكانت هناك فروق دالة عند مستوى ثقة ٠,٠٥، وبالرجوع للمتوسطات، نجد أن متوسط درجات الذكور يساوي ٣٣,٨٤٩ بينما متوسط درجات الإناث يساوي ٣٦,٣٨٣ وهو ما يؤكد أن الفروق لصالح الإناث.

يرجع ذلك إلى طبيعة وخصائص الاناث وما يتميزن به من التزام وحرص على النجاح والتميز أكثر من الطلاب فالإناث أكثر توجهاً نحو تطوير الذات واكتساب مهارات جديدة من الذكور وهو ما قد يرجع لمحاولة الإناث لإثبات الذات

وهو ما يتفق مع نتائج دراسات (Akinsola, Tella, and Tella, 2007; Balkis, 2006; Balkis and Duru, 2009; Else- Quest, Hyde, Goldsmith, and Van Hulle, 2006).

التي أشارت الى ميل الطلاب الذكور الى انتهاج سلوكيات تأجيل المهام

- **بالنسبة لتأثير التخصص:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت ترجع لاختلاف التخصص لدى طلاب القصيم.
- **بالنسبة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص:** لا توجد فروق دالة إحصائياً في السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت راجعة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص لدى طلاب جامعة القصيم. وتتفق هذه النتائج مع اشارت اليه دراسة أبو غزال (٢٠١٢) التي اكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.
- ويبدو أن تميز الإناث في انتهاج المشاركة في الوقت المناسب والالتزام بالوقت المحدد لتسليم التكليفات والواجبات أكثر من الذكور يرجع إلى طبيعة وخصائص الاناث وما يتميزن به من التزام وحرص على النجاح والتميز أكثر من الطلاب.

ثالثاً: نتائج السؤال الخامس وتفسيراتها:

نص السؤال الثالث للبحث الحالي على "هل يمكن التنبؤ بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت من خلال توجهات أهداف الانجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلبة بجامعة القصيم؟".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الخطوات المتتابعة *Stepwise* للتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم من خلال توجهات اهداف الإنجاز المختلفة، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٠):

جدول (١٠)

معاملات الانحدار المعيارية *Beta* وغير المعيارية *B* ومعاملات الارتباط المتعدد *R* ومعامل التحديد R^2 والنسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت على توجهات اهداف الإنجاز المختلفة لدى طلاب جامعة القصيم

المتغيرات	معامل الانحدار	اللجوء الى انتهاج التسويف	تجنب التسويف	انتهاج المشاركة في الوقت المناسب	تجنب المشاركة في الوقت المناسب
الثابت	*B*	٤٧,٠٢٧**	١٣,٥٩٥**	٢٣,٣٨٨**	١٣,٦٩١**
أهداف مهمة/إقدام	*B*		٠,٧٤٣**	٠,٦٩٢**	
	Beta		٠,٢٧٦	٠,٢٠٨	
أهداف آخرين/ إقدام	*B*				
	Beta				
أهداف ذات/إقدام	*B*	١,٠٢٠-*	٠,٨٤٥**		
	Beta	٠,٢٢٠-	٠,٢٥٦		
أهداف مهمة/إحجام	*B*			٠,٥٠٦-*	٠,٧٤٤**
	Beta			٠,١٤٣-	٠,٣٤٤
أهداف آخرين/إحجام	*B*	١,٥٣٦**		٠,٧٥٦-**	
	Beta	٠,٣٤٩		٠,١٩٥-	
أهداف ذات/إحجام	*B*				
	Beta				
معامل الارتباط المتعدد *R*		٠,٢٠٩**	٠,٤٧٢**	٠,٢٨٨**	٠,٣٤٤**
معامل التحديد R^2		٠,٠٤٣	٠,٢٢٣	٠,٠٨٣	٠,١١٨
قيمة "ف" ودلالتها ودرجات الحرية		٧,٦٦٠** (٢، ٣٣٧)	٤٨,٢٩٧** (٢، ٣٣٧)	١٠,٠٩٩** (٣، ٣٣٦)	٤٥,٣٩٥** (١، ٣٣٨)

يتضح من جدول (١٠) أنه:

- **بالنسبة اللجوء الى انتهاج التسويف:**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ باللجوء إلى انتهاج التسويف في أهداف الذات/إقدام وأهداف الأخرين/إحجام، وتسهم أهداف الذات/إقدام سلبياً في التنبؤ باللجوء إلى انتهاج التسويف، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠,٢٠٩ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠,٠٤٣ وهو ما يعنى ان ٤,٣% تقريبا من التباين في اللجوء إلى انتهاج التسويف ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باللجوء إلى انتهاج التسويف، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

اللجوء إلى انتهاج التسويف = ٤٧,٠٢٧ –١,٠٢٠ أهداف ذات/إقدام + ١,٥٣٦×أهداف أخرين/ إحجام

يلاحظ من النتائج السابقة الارتباط الموجب بين أهداف الاخرين/ احجام وبين تجنب اللجوء الى التسويف وتأجيل البدء في المهام وتعمد تأخير اكمال المهام بغرض تجنب الاداء بطريقة أسوأ من أقرانهم في الامتحانات و تجنب الاداء السيء مقارنة بالأخرين في الامتحانات، بينما ارتبط اللجوء الى التسويف سلبيا مع اهداف الذات اقدام والتي تعبر رغبة الطلاب في الحصول على العديد من الأسئلة الصحيحة في الامتحانات ومعرفة الإجابات الصحيحة لأسئلة الامتحانات والتمكن منها حيث تشير الدراسات الى الارتباط الموجب بين اهداف الاحجام بمستويات منخفضة من الدافعية والعجز المتعلم والدراسة المضطربة والعزوف عن طلب المساعدة والقلق الزائد (Elliot &Harackiewicz.1996. Elliot&Church.1997 .Middleton&Midgly.1997. Elliot.& McGregor.1999 . Elliot .& McGregor (&Gablr.1999 .Ryan, Pintrich &Midgley.2001)

حيث يركز الطلاب ذوو التوجه نحو الهدف /اقدام على التعلم والتقدم في الدراسة وبذل اقصى طاقاتهم نحو التعلم واكتساب المهارات في حين يركز الطلاب ذوو التوجه نحو الهدف يميلون الى الحفاظ على مهاراتهم المكتسبة وتجنب الوقوع في الاخطاء وتجنب سوء الفهم ونسيان ما اكتسبوه من خبرات(Finney. 2003).

ومما يدعم فكرة الارتباط السلبي بين توجه الهدف اقدام واللجوء الى التسويف ما أشارت اليه نتائج الدراسات والبحوث المرتبطة بتوجه الهدف نحو الاقدام الى ارتباطه الايجابي باستمرار العمل والمثابرة واكمال المهام وكذلك الانفعالات الإيجابية والدافعية الداخلية ذات المستوى المرتفع وبذل الجهد

(Butler.1992 ;Smiley &Dweck.1994;Wolters.yu&Pintrich.1996 ; ;Urdan.1997.; Elliot.1999; Senko&Harackiewicz.2002; ;Senko&Harackiewicz.2005 ; Harackiewicz,et.al.1998)

بالنسبة لتجنب التسويف: تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بتجنب التسويف في أهداف المهمة/إقدام وأهداف الذات/إقدام، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠,٤٧٢ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠,٢٢٣ وهو ما يعنى أن ٢٢,٣% تقريبا من التباين في تجنب التسويف ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بتجنب التسويف، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

تجنب التسويف = ١٣,٥٩٥ + ٠,٧٤٣ أهداف مهمة/إقدام + ٠,٨٤٥×أهداف ذات/ إقدام

تشير النتائج السابقة الى الارتباط الإيجابي بين أهداف مهمة/إقدام و أهداف ذات/ إقدام وبين بعد السلوكيات الأكاديمية تجنب اللجوء الى التسويف حيث يميل الطلاب ذوو التوجه الداخلي والمتمثل في اهداف الذات اقدام الى تجنب اللجوء الى التسويف (Carden, Bryant, and Moss (2004)

وفي هذا الصدد تؤكد نتائج دراسة أبو غزال والحموري والعجلوني (٢٠١٣) العلاقة العكسية بين إتقان – إقدام والتسويف الأكاديمي، ووجود علاقة طردية دالة بين توجه أداء – إحجام والتسويف الأكاديمي

كما أشارت دراسة (Chu and Choi (2005 الى تميز الطلاب ذوو المستوى المنخفض من التسويف بالتوجه الداخلي للدافعية وهو ما يعبر عنه ارتباط توجه الهدف الذات / اقدام وانتهاج سلوكيات تعبر عن تجنب التسويف الأكاديمي

ومن جهة أخرى أشارت نتائج دراسة (kalafat, Muchit, and Ibrahim.2007)الى ارتفاع درجة التسويف الأكاديمي، مقابل انخفاض درجة الكفاءة العامة والفعالية الأكاديمية لدى الطلاب.

مما يعني أن الطلاب ذوو المستوى المرتفع من التسسويف الأكاديمي لا يمتلكون مستوى مناسب من الكفاءة الذاتية والكفاءة العامة والفعالية الاكاديمية الأمر الذي يدفعهم الى تأجيل المهام أو التأخير في البدء فيها وعلى النقيض فأن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية والفعالية الأكاديمية يمكنهم انتهاج سلوكيات أكاديمية تعبر عن تجنب التسويف والبدء في انجاز المهام الأكاديمية وإكمالها بدافع تحقيق الذات وتحسن مستوى أدائهم وتحقيق النجاح، حيث يرتبط التسويف الأكاديمي ارتباط سلبي مع ودافعية الانجاز. (Steel . 2007)

- **بالنسبة لانتهاج المشاركة في الوقت المناسب:**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بانتهاج المشاركة في الوقت المناسب في أهداف المهمة/إقدام وأهداف المهمة/إحجام وأهداف الأخرين/ إحجام، كانت إسهامات أهداف المهمة/إحجام وأهداف الأخرين/ إحجام اسهامات سالبة في التنبؤ بانتهاج المشاركة في الوقت المناسب، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠,٢٨٨ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠,٠٨٣ وهو ما يعنى أن ٨,٣% تقريبا من التباين في انتهاج المشاركة في الوقت المناسب ترجع للمتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بانتهاج المشاركة في الوقت المناسب، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

انتهاج المشاركة في الوقت المناسب = ٢٣,٣٨٨ + ٠,٦٩٢ أهداف مهمة/إقدام – ٠,٥٠٦×أهداف مهمة/إحجام – ٠,٧٥٦ أهداف أخرين/إحجام

من خلال مطالعة النتائج السابقة فيما يرتبط بالقدرة التنبؤية لأبعاد (أهداف المهمة/إقدام وأهداف المهمة/إحجام وأهداف الأخرين/ إحجام)

حيث يدرك الأشخاص الذين لديهم أهداف المهمة/إقدام أن تأخير العمل لن يساعدهم على اتمام المهام في الوقت المناسب، وبالتالي يكونون أكثر ميلًا للانخراط في المهام في الوقت المناسب، فمعظم السلوك البشري موجه بالأهداف وأن بعض هذه الأهداف قد لا تكون دائما داخل

وعي الفرد ، وقد يعجز أحيانا عن التعبير عن هذه الأهداف بلغته العادية ولكن هذه الأهداف ربما تمثل دائما قوة دافعة توجه وتنظم نشاط الفرد.

كما يلاحظ من خلال النتاج السابقة أن الطلاب الذين ينتهجون المشاركة في الوقت المناسب يميلون الى البدء الفوري في المهام وإكمالها على أفضل وجه تحقيقا للتميز والاستمرار في المهام الصعبة واكمالها من الطبيعي أن يكون الارتباط سلبي مع اهداف المهمة /احجام التي تتضمن تجنب الاجابات الخاطئة وتجنب الخطأ في العديد من الأسئلة حيث يركز الطلاب ذوو التوجه نحو الهدف /اقدام على التعلم والتقدم في الدراسة وبذل اقصى طاقاتهم نحو التعلم واكتساب المهارات

(Finney.Piper&Barron.2004)

حيث تعبر السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت عن البدء الفوري في المهام بغية تحقيق النجاح والانجاز الأكاديمي الذي يرتبط ارتباطا ايجابيا بتوجهات الهدف/ اقدام (Elliot Mc Gregor, 2001; Harackiewicz, et al.2000)

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات الى الارتباط الموجب بين اهداف الاحجام بمستويات منخفضة من الدافعية والعجز المتعلم والدراسة المضطربة والعزوف عن طلب المساعدة والقلق الزائد (Elliot &Harackiewicz.1996. Elliot&Church.1997 .Middleton&Midgly.1997.

. Elliot. & McGregor,2001; Patrick &Midgley.2001)

ومما يزيد الثقة في النتائج السابقة ارتباط توجهات اهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية وما وراء المعرفية) وفق ما أسفرت عنه نتائج دراسات

(Garabalia, et,al, 2002)) (Macwhaw&Abram.2002) Somuncuoglu,et,al,2001 (الحربي،٢٠١٣)

- **بالنسبة لتجنب المشاركة في الوقت المناسب:**

تمثلت المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بتجنب المشاركة في الوقت المناسب في أهداف المهمة/إحجام، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠,٣٤٤ بينما بلغت قيمة معامل التحديد ٠,١١٨ وهو ما يعنى أن ١١,٨% تقريبا من التباين في تجنب المشاركة في الوقت المناسب ترجع لإسهام أهداف المهمة/إحجام، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند

مستوى دلالة ٠,٠١ وهو ما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بتجنب المشاركة في الوقت المناسب، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

تجنب المشاركة في الوقت المناسب = ١٣,٦٩١ + ٠,٧٤٤ × أهداف مهمة/إحجام

تشير نتائج البعد السابق الى الارتباط الموجب بين توجه هدف المهمة / احجام وبين تجنب المشاركة في الوقت المناسب أو البدء الفوري لأداء أو اكمال المهام أو الشروع فيها بغرض تجنب النتائج السلبية أو الخوف أو تجنب الخطأ ومما يدعم ذلك ما أشارت اليه نتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة والتي أشارت الى الارتباط الموجب بين اهداف الاحجام بمستويات منخفضة من الدافعية والعجز المتعلم والدراسة المضطربة والعزوف عن طلب المساعدة والقلق الزائد (Elliot &Harackiewicz.1996. Elliot&Church.1997 .Middleton&Midgly.1997. Elliot.& McGregor.1999 . Elliot .& McGregor (&Gablr.1999 .Ryan, Pintrich &Midgley.2001)

حيث يركز الطلاب ذوو التوجه نحو الهدف / احجام يميلون الى الحفاظ على مهاراتهم المكتسبة وتجنب الوقوع في الاخطاء وتجنب سوء الفهم ونسيان ما اكتسبوه مكن خبرات (Finney.Piper&Barron.2004)

التوصيات: بناءً على النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

أولًا: توعية المتعلمين بالسلوكيات الأكاديمية المرتبط بالوقت من خلال برامج تعريفية وقائية.

ثانيًا: توفير بيئات تعلم داعمة للطلاب لتبنى توجهات أهداف قائمة على الذات وعلى المهمة وعلى الأخر وخاصة الإقدامية منها.

ثالثًا:

المقترحات:

١- اجراء دراسات تتناول علاقة السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت مع متغيرات أخرى مثل سمات الشخصية والمعاملة الوالدية وأساليب التعلم.

٢- دراسة مدى انتشار السلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية ومقارنة بين الذكور والإناث للتأكد من استقرار النتائج أو اختلافها باختلاف المتغيرات.

مراجع الدارسة:

المراجع العربية

أبو عوف، طلعت. (٢٠٢٠). توجهات أهداف الانجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق فيلدرسيلفرمان لدى طلاب التربية المهنية بكلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٧*، ١٠٨٧-١١٧٩.

أبو غزال، معاوية. (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨*(٢)، ١٣١-١٤٩.

أبو غزال، معاوية؛ الحموري، فراس؛ والعجلوني، محمود. (٢٠١٣). توجهات أهداف الانجاز وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية، جامعة اليرموك*، ١٠٨، ١١١-١٤٧.

أبو هاشم، السيد. (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٣٣، ١٩٧-٢٣٦

البهاص، أحمد سيد. (٢٠١٠). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٤٢(٢)، ١١٤- ١٥٣.

رشوان، ربيع عبده؛ وعبد السميع، محمد عبد الهادي. (٢٠٢٠). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الانجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*،٢٦(١٢)،٧٥-١٧٨.

صالح، علي عبد الرحيم؛ وصالح، زينه على (٢٠١٣). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٨، ٢٤٠ - ٢٦٨.

عبد الغني، إسلام أنور، وسعيد، نسرين يوسف. (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز" النموذج السداسي" في ضوء متغيري التحصيل الأكاديمي والمعرفي والاندماج " 2X3 النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤(٣)،١-٨٣.

عبداللاه، سحر. (٢٠٢٠). الذكاء الاخلاقي في علاقته بتوجهات أهداف الانجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٧٣، ٥٩٦-٦٣٦.

Akinsola, M., Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates academic procrastination and mathematics of university undergraduate students. Achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Maths*., *Scien & Technology Education*, *3*(4), 363-370.

Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences,* 42, 1301–1310.

Ames, C. (1984). Achievement attribution and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology,* 76, 478-487.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271

Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(8), 811–831.

Balkis, M. (2006). *The relationships between student teachers' procrastination behaviors and thinking styles and decision making styles* (Unpublished doctoral dissertation). Dokuz Eylül University Institute of Education Sciences, Zmir.

Balkis, M., & Duru E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal Theory Practice Educ., 5*(1), 18-32.

Braten,I.,& Stromso,H.I.(2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4),371-388.

Brondino, M., Raccanello, D., & Pasini, M. (2014). Achievement goals as antecedents of achievement emotions: The 3X2 achievement goal model as a framework for learning environments design, In T. Mascio, R. gennari, P. Vitorini, & R. Vicari (Eds.). *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*. (Pp. 53-60), Switzerland: Springer International Publishing.

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 15–34.

Bulus, M. (2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(2), 540-546

Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N. L., & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 35–46.

Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934

Capan, B. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students Procedia Soc. *Behavioral. Sci.*, 5, 1665–1671.

Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95, 581–582.

Choi, J., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Develop ment and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology, 149*(2), 195-212.

Chu, A., and Choi, J. (2005) Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*,2005,14, 245–264.

Church, M.A., A.J. Elliot and S.L. &Gable, (2001). *Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes*. New York: Wiley.

David, A. (2012). Structural validation of the 3 X 2 achievement goal model. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 3, 50-59.

Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Emotional Sciences: Theory and Practice*, *9*(2), 623–632.

Díaz-Morales, J., Cohen J., and Ferrari J. (2008). An integrated view personality styles related to avoidant procrastination. *Pers. Indiv. Differ*, 45(6): 554-558.

Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology,* 77(4), 893-906.

Diseth, A. (2015). The advantages of task-based and other-based achievement goals as standards of competence. *International Journal of Educational Research,* 72, 59–69. doi: 10.1016/j.ijer.2015.04.011

Doyle J., & Paludi. M. (1998). *Sex and gender: The human experience* (4th ed.). San Francisco: McGraw-Hill, 1998.

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

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

Dweck, C. S. & Elliot,E.S. (1983). Achievement motivation. In P.Mussen & E. M. Hetherington (Eds), *Handbook of child psychology*. (pp. 643-691). New York: Wiley.

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

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. ---Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation,* Vol. 16. (pp. 52–72) New York, NY: Guilford Publications.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 72(1), 218–232.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study, strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3),549 – 563.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3X2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 632-648.

Else-Quest, N. Hyde, J., Goldsmith, H., and Van, C. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33–72.

Finney, S. & Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses contemporary. *Education psychology* ,*28*(2), 161-186.

Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement, 64*(2),365-382

Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage

Garcia-Romero, C. (2015). Relationship between the 3x2 achievement goals and perceived competence in physical education students. *Sports Scientific Technical Journal, 1*(3), 293-310

Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; and Elliot, A. J.(1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college student and why? *Educational Psychologist, 33*(1), 1-21

Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Learning and Individual Differences,* 19, 151–154.

Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences,* 43, 167–178.

Johnson, M., & Kestler, J. (2013). Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3 × 2 achievement goal framework [Special issue]. *International Journal of Educational Research*, 61, 48-59. doi: 10.1016/j.ijer.2013.03.010

Kachgal, M., Hansen, L. &. Nutter, K. (2001). Academic procrastination. Prevention intervention: Strategies and recommendations. *Journal of development Education, 25* (1), 14- 20.

Kamden K., YoonJung Cho., Misty, R., Steele, L., & Bridges, G. (2013). Development and validation of a 2×2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement . *Learning and Individual Differences*, 25, 5-44. www.elsevier.com/locate/lindif

Kaplan, A., & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.

Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. (2009). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review, 59*(3), 361–379.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research and Practice, 23*(3), 137–147.

Klassen, R., Krawchuk L, Rajani S. (2007) Academic procrastination of undergraduate's low self-efficacy to self- regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemp. Educ. Psychol.*, 33, 915-931.

Kou. M. & Reinhard P. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 23, 3-23.

Kwong, T. (2009). Institutional - Level Integration of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Interactive Technology and Smart Education, 6*(4), 286-292.

Kyung, H.K. (2002). The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea international. *Journal of research in psychology*, 20, 474-496.

Lee, E. & Genet, J. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Psychol*., 166, 5-14.

Lekich, N. (2006). *The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college student* (Unpublished master's thesis). Truman State University, Kirksville, Missouri, USA.

Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 197–213.

Liu, W., Wang, C., Tan, O., Ee, J., & Koh, C. (2009). Understanding students' motivation in project work: A 2x2 achievement goal approach. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 87–106. doi:10.1348/000709908X313767

Mascret, N., Elliot, A., & Cury, F. (2015). Extending the 3×2 achievement goal model to the sport domain: The 3×2 achievement goal

questionnaire for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7-14. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.11.001

Mascret, N., Elliot, A., & Cury, F. (2017). The 3×2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational Psychology*, 37(3), 346-361. doi: 10.1080/01443410.2015.1096324

Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.

Mendez-Gimenez, A., Cecchini-Estrada, J., Fernandez-Rio, J., Mendez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J. (2017). 3×2 Achievement goals, self-determined motivation and life satisfaction in secondary education. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(2), 150–156.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (2002). Beyond motivation. Middle school students' perceptions of press for understanding math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373–391.

Naderi, N., Abdullah, R., Aizan,H., Sharir, J. & Mallan, V. (2009). The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. *Journal of Applied Sciences, 9*(1), 968 – 972.

Neumeister, K., Fletcher, K., & Burney, V. (2015). Perfectionism and achievement motivation in high-ability students: An examination of the 2×2 model of perfectionism. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(3), 215-232. doi: 10.1177/0162353215592502

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

Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Comput. Educ.*, 57, 1109–1113.

Pajares, M. F., Britner, S., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406–422.

Patrick, H., Lynley, H., Allison, M., Kimberlely, C. & Midgley, C. (2001). Teachers communication of goal orientation in four fifth –grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.

Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115–124.

Pintrich, P, R. (2000). *An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research, Contemporary*. London: Welly-Inc.

Rakes, G., & Dunn, K. (2010), The impact of online graduate students' motivation and self- regulation on academic procrastination. *Journal Interactive Online Learning*, *9* (1), 78-93.

Rebecca A. M. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *17*(1), 27-32.

Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. New York: Wiley (pp. 117 - 139).

Sadaf, T., Sarwat M., & Sumaera, M. (2011). Relationship Between Intrinsic Motivation and Goal Orientation among College Students in Pakistani Context. *Journal of Education and Practice*, *2*(10), 11-17.

Schraw, G.; Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Education psychology, 99*(1), 12-25.

Schunk, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education; Theory, Research and application* (3 ed). Upper Saddle River, NJ Merrill/prentice –Hall.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*(5), 607–619.

Senko, C. M., & Harackiewicz, J. M. (2002). Performance goals: The moderating roles of context, and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 603–610

Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performances and interest: Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1739–1753.

Seo E. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: International Journal, 36*(6), 753-764.

Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality*, 37(7), 911–920.

Smiley, P., & Dweck, C. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723 – 1743.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta-Analytic and theoretical review of quintessential self-regularity failure. Psychological Bulletin, 133(1), 65-94.

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences,* 30, 95–106.

Strunk, K. (2011). *The development of a new multidimensional measure of procrastination*. Presentation at the Association for Psychological Science, Washington, DC.

Tice, D., & Baumeister, R. (1997) Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458.

Tsai, M., & Tsai, C. (2010). Junior high school students' internet usage and self-efficacy: are-examination of the gender gap. *Comput. Educ., 54*(4): 1182– 1192.

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.

Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: Past studies, future directions. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 350 – 378). New York: Wiley.

Wang, C., Liu, W., Sun, Y., & Chua, L. (2017). Psychometric properties of the 3×2 achievement goal questionnaire for sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *15*(5), 460-474. doi: 10.1080/1612197X.2016.1142458.

Watson, D. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Pers. Indiv. Differ*, *30*(1), 149-158.

Wolters, C. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. *Journal of Educational Psychology, 9* (1), 179-187.

Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual differences*, 8, 211 – 238.

Wu, C. (2012). The cross-cultural examination of 3×2 achievement goal model in Taiwan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 422 – 427. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.429

Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 achievement goal model in predicting online student test anxiety and help-seeking. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 32(1), 1-16.