العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية قصبة إربد

تاريخ الإرسال 2019/10/21 تاريخ القبول 2019/12/31

محمد فلاح يوسف عبابنة (*) أ. د. محمد احمد صوالحة(†)

الملخّص

هدفتِ الدراسة الحاليَّة إلى الكشف عن العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية قصبة إربد. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (770) طالباً وطالبةً من طلبة الصفَّين الثامن والأوَّل ثانوي في مديرية التربية والتعليم في مديرية قصبة إربد خلال الفصل الدراسي الثّاني من العام الدراسي 2019/2018، وقد تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيَّة الطبقيَّة. طُبِّق عليهم مقياس توجُّهات الأهداف ومقياس الهويَّة الأكاديميَّة. أظهرتِ النتائج أنَّ مستوى أهداف إتقان –إقدام جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، يليه أهداف أداء –إقدام، وأهداف أداء – تجنُّب في المرتبة الثّانية والثّالثة على التوالي وبدرجة متوسطة ، كما أظهرتِ النتائج أنَّ مستوى نمط الهويَّة المُنجَزة(المحقَّقة) جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، يليه نمط الهويَّة المؤجَّلة ونمط الهويَّة المغلَقة في المرتبة الثّانية والثّالثة على التوالي وبدرجة متوسطة، وأخيراً جاء نمط الهويَّة المضطرِبة في المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفِضة، كما أظهرتِ النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجِبة دالة إحصائياً بيْن أهداف إتقان- إقدام من جهة، ونمط الهويَّة الأكاديميَّة المنجَزة من جهة أخرى، وعلاقة ارتباطيَّة سالِبة دالة إحصائياً بين أهداف إتقان- إقدام ونمط الهويَّة المضطرِبة، ووجود علاقة ارتباطيَّة موجِبة دالة إحصائياً بيْن أهداف أداء- إقدام من جهة وبيْن نمط الهويَّة (المنجَزة، والمغلَقة، والمؤجَّلة، والمضطرِبة) من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطيَّة موجِبة دالة إحصائياً بيْن أهداف أداء- تجنُّب من جهة ونمط الهويَّة الأكاديميَّة المغلَقة والمؤجَّلة والمضطرِبة من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: التوجُّهات الهدفيَّة، الهويَّة الأكاديميَّة، الطلبة المراهقين.

(*) وزارة التربية والتعليم الأردنية- ababneh70@yahoo.com.
(†) جامعة اليرموك- كلية التربية- drsawalha@hotmail.com .

The Relationship between the Goal Orientations and the Academic Identity Styles among Adolescent Students in Irbid District

Abstract:

This study aimed at exploring the relationship between the goal orientation, (GO) and the academic identity styles among adolescent students in Irbid district. The sample of the study consisted of (770) male and female students from the eighth and eleventh grades at the Directorate of Education in Irbid District for the academic year 2018/2019; the second semester. The students were chosen randomly and in a stratified manner. They were applied to the Goal Orientation Scale and the Academic Identity Scale. The results showed that the level of mastery-approach goals came first and with a high degree, followed by performance –approach goals and performance – avoidance goals in the second and third place respectively. The results also showed that the level of achievement Identity came in the first place with a high degree, then came moratorium identity and foreclosure identity in the second and third place respectively with a medium degree. Finally came the diffusion identity style with a low degree. In addition, the results showed a correlation relationship statistically positive between the mastery-approach goals and the achievement academic identity on the other hand. Besides, a negative correlation relationship significant with the style of diffused identity. They also showed a positive correlation relationship statistically significant between performance- approach goals on one hand and the style of identity (achievement, foreclosure, moratorium, diffused).Moreover, there has been a statistically significant positive relationship between performance – avoidance goals on one hand and the foreclosure moratorium and diffused academic identity styles on the other hand.

Keywords: Academic Identity, Goal Orientation, Adolescent Students

المقدمة

تُعَدُّ مرحلة المراهقة من المراحل الانتقالية الحرجة في حياة الإنسان، ففيها الكثير من التغيرات الفسيولوجية والنفسية التي تطرأ في حياة الشخص المراهق وخاصة في فهم هويته؛ لذلك تعددت وتنوعت الدراسات التي ركزت على هذه المرحلة التطورية والانتقالية كمًّا ونوعا.

ومن الذين بحثوا في المراحل الانتقالية للمراهقة إريكسون (Erikson, 1968)، الذي اقترح مفهوم تشكيل الهويَّة من خلال نظريته في النمو النفس اجتمَّاعي، كما وصف عملية تشكُّل الهويَّة على أنَّها عملية تطور تبدأ في الطفولة وتستمَّر طيلة فترة حياة الفرد، مع كون الأزمة المركزية للهوية مقابل صراع الهويَّة تحدث في مرحلة المراهقة.

ثم قامت مارشيا (Marcia, 1980) بالتوسع في مراحل إريكسون للهوية مقابل صراع الهويَّة، مفترضةً أنَّ الأمر ليس مجرد أزمة بين تحقيق الهويَّة وتشتت الهويَّة، ولكن هذه الفترة أكثر تمَّايزاً من قِبل الفرد بمستوى الاستكشاف والالتزام بالهويَّة. وعليه اقترحت مارشيا أنَّواعًا مختلفة من الهويَّة، كالهويَّة العرقية، والهويَّة القيادية، ومن ضمنها أيضا الهويَّة الأكاديميَّة.

ومن المفاهيم التي لها علاقة بالهويَّة الأكاديميَّة ولها دور كبير في تطور الدافعية، التوجُّهات الهدفيَّة، فعندما يقوم الطلبة بوضع أهداف لأنَّفسهم، فإنَّهم ينهمكون بالسلوك الذي يحقق تلك الأهداف، وفي هذه المرحلة يحاولون التخلص من التضارب والتناقض بين ما هم عليه وما يريدون الوصول إليه، عندها يختار الشخص من بدائل السلوك المتاحة لتحقيق الهدف، ويختار استراتيجياتٍ بديلةً عوضا عن تلك الاستراتيجيات غير الفعالة في تحقيق أهدافه (Ames, 1992).

الهويَّة الأكاديميَّة:

يرى اريكسون (Berzonsky & Kulk, 2005) أنَّ الفرد يشهد في بداية مرحلة المراهقة أزمة نفسية تتعلق بهويته، وتنطوي هذه الأزمة على عملية استكشاف الفرد المراهق لذاته محاولاً فهمها، وما تحتوي هذه الذات من قيم ومعتقدات ومظاهر سلوكية، ويرافق هذه العملية حالة من عدم الاتزأن الانَّفعالي، وعملية تقييم من عدة بدائل محتمَّلة من أجل فهم ذاته، ونتيجة لهاتين العمليتين (الاستكشاف وعملية التقييم)، فإنَّ الفرد يقوم بدمج قيم ومعتقدات وأهداف جديدة في فهمه الجديد لذاته، ويصبح ملتزما بهذا الفهم الجديد لذاته.

وقد ضمّنت مارشيا (Marcia, 1980) الاستكشاف والالتزام ضمن أوضاع الهويَّة الأربعة: (المضطربة، والمعلَّقة، والمغلقة، والمحقَّقة). كما أشارت مارشيا إلى أنَّ توطيد الهويَّة وتعزيزها يعتمِد على درجة الاستكشاف والالتزام. وفيما يلي أوضاع الهويَّة التي اقترحتها مارشيا:

1. الهويَّة المضطربة (Diffused Identity): وتتضمن (استكشافًا متدنيًا، والتزامًا متدنيًا) ويميل أصحاب هذا النمط إلى عدم الاكتراث وإلى عدم وجود اهتِمام فيما يتعلق بقضايا الهويَّة.
2. الهويَّة المغلقة (Foreclosed Identity): وتتضمن (استكشافًا متدنيًا، والتزامًا عاليًا) ويتمَّيّز أصحاب هذا النمط بالأنَّغلاق الذهني، والصلابة النفسية. ولديهم إلتزام بشكل غير مقصود بمجموعة من الأهداف والقيم دون استكشاف لها. ويتبنى الأفراد في هذا النمط قواعد وقوانين، وخيارات ومعتقدات الآخرين دون سؤال.

3. الهويَّة المعلَّقة (Moratorium Identity): وتتضمن (استكشافًا عاليًا، والتزامًا متدنيًا)، والأفراد في هذا النمط يقومون بتقييم ناقد للبدائل المرتبطة بخيارات الحياة الهامة.
4. الهويَّة المحقَّقة (Achieved Identity)، وتتضمن (استكشافًا عاليًا، والتزامًا عاليًا)، وفي هذا النمط يتحقق تطور الهويَّة.

لم يتحدّد بناء الهويَّة الأكاديميَّة بوضوح في الأدب النفسي إلّا في عام (2008)، حيث طوَّر كل من واس واساكسون (Was & Isaacson, 2008) نموذجًا لقياس أنَّماط الهويَّة الخاصة بالأكاديميين. وقد عرَّفا الهويَّة الأكاديميَّة: بأنَّها وجهة نظر المرء لنفسه في الأوساط الأكاديميَّة كما هو مبيَّن في اختيارات الفرد والتزامه بأدوار المدرسة وقيمها وأهدافها، وقد صُمِّم هذا المقياس خِصّيصاً للتمَّييز بين الأوضاع الأكاديميَّة الأربعة للهوية: الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة (Diffused Academic Identity)، والطالب وفقاً لهذا النمط يُظهِر افتقارًا إلى الالتزام بهويته الأكاديميَّة واستكشافها، وغالباً ما يكون مصحوبًا بالتباطؤ والمماطلة التي تتعلق بالقرارات الأكاديميَّة الخاصة، والهويَّة الأكاديميَّة المعلَّقة (Moratorium Academic Identity): والطالب وفقًا لهذا النمط غيرُ قادر على اتخاذ القرار، أو متردّدٌ، ويحاول الوصول إلى استنتاجات حول قيمِه الأكاديميَّة وأهدافه من خلال الاستكشاف والبحث الفاعل، والهويَّة الأكاديميَّة المغلَقة (Foreclosed Academic Identity): والطالب وفقاً لهذا النمط يُظهِر التزامًا بالهويَّة الأكاديميَّة دون أنَّ يكون منخرطًا بشكل فاعل في استكشاف الهويَّة، والهويَّة الأكاديميَّة المحقَّقة (Achieved Academic Identity): والطالب وفقاً لهذا النمط يكون قد طور التزامًا بمجموعة من القيم الأكاديميَّة بعد فترة من الاستكشاف الفاعل. وقد تمَّ اختيار

هذه التصنيفات بناءً على أوضاع الهويَّة التي اقترحتها مارشيا (محاسنة والعظامات، 2018).

وتؤثر الهويَّة الأكاديميَّة للطلبة على طريقة تفاعلهم مع بيئة التعلُّم، كما أنَّها من أهمِّ محدِّدات الأنَّماط السلوكية للطلبة في سياقات التعلُّم وعلى اتخاذ القرارات الأكاديميَّة الخاصة بهم، ممَّا يعني أنَّها مؤثرٌ واضح على مساراتهم ومخرجاتهم التعليميَّة، لذلك يُنظر إلى الهويَّة الأكاديميَّة على أنَّها مؤثرٌ في التحصيل الأكاديمي والأداء والانشغال بمهام التعلُّم والتوجُّهات الهدفيَّة وأهداف التعلُّم والطموحات الأكاديميَّة ومستوى الدافعية (Howard, 2003).

والهويَّة الأكاديميَّة هي طريقة فهمِ الفرد لذاته من خلال تفاعله مع البيئة الأكاديميَّة التي ينتمَّي إليها أو المؤسسة التربوية التي يحصل من خلالها على خبرات التعلُّم، كما أنَّ الهويَّة الأكاديميَّة من العوامل المؤثرة في التصورات الذاتية الفردية حولَ الفاعلية والقدرة والنجاح في أداء المهام الأكاديميَّة المعطاة والوصول إلى أعلى درجات التحصيل (Bal, 2014).

التوجُّهات الهدفيَّة:

تُعتبر الأهداف مستقبلاً يسعى الأفراد لبلوغها، يتّبِعون كلّ الوسائل لتحقيقها، ويبذلون كلّ الجهد للوصول إليها، وتعتبر أيضًا منظِّمًا لسلوك الفرد؛ فهي تتضمن أغراض ومهمات ومعايير من خلالها تحدّد ما يجب إنَّجازه، والطريقة التي سوف تُتَّبع، والكيفية التي سوف تُطبَّق بها وصولاً إلى ما ينشده الفرد (الزغول، 2006).

إنَّ التوجُّهات الهدفيَّة تؤدي دورًا بارزًا في تنمية الدافعية الذاتية، حيث يقوم الطلبة ببناء أهداف ذاتية يتمَّ من خلالها تقويم تقدُّمهم في عملية التعلُّم (Elliot & Church,

1997). كما تقوم الأهداف بدفع الطلبة لخفض التناقض بين الوضع الراهن، وما يرغبون أنَّ يكونوا عليه مستقبلاً (Maehr, 1989).

هناك تعريفات عدَّة للتوجُّهات الهدفيَّة، ومن هذه التعريفات تعريف آمز (Ames,1992)، الذي يرى التوجُّهات الهدفيَّة بأنَّه نمط متكامل من الاعتقادات وأساليب العزو والانَّفعال، التي تنتج السلوك المقصود. كما عرّفها ونتزل (Wentzel ,1998) بأنَّها تمَّثيلات عقلية لِما يرغب الأفراد في تحقيقه، وأنَّ وظيفتها توجيه السلوك نحو الوصول إلى هذه النتائج. أمّا دويك Dweck فتعرِّف التوجُّهات الهدفيَّة بأنَّها: السعي المستمَّر من الأفراد كبعد شخصي مفضَّل في مواقف الإنَّجاز (Corn Walle & Slocum,2001).

أمّا الزغول (2006) فقد عرَّف التوجُّهات الهدفيَّة بأنَّها: تمَّثيلات عقلية للاعتقادات، والتصورات، والادراكات، والتفسيرات، والوجدانيّات، والتفضيلات، والرغبات والاهتمامات، التي تعمل على تحريك السلوك الإنَّجازي، واستثارته واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستوى شدّته واستمَّراره إلى حين تحقيق الهدف.

وتختلف توجُّهات الطلبة نحو الإنَّجاز، فبعض الطلبة يُظهرون اهتمَّامًا كبيرًا بعملية التعلُّم ذاتها ويعتبرونها ذات قيمة بحدِّ ذاتها، بينما يُظهر البعض الآخر اهتمامًا بالسعي للحصول على درجاتٍ مرتفعةٍ وكسب النتائج النهائيّة للمهمة ذاتها، وأحكامًا ملائمَة على قدرات الفرد مقارنة بالآخرين.(Dewck,1986)

يتّضح ممّا سبق أنَّ أسباب انهماك الطلبة في التعلُّم يرتبط بطبيعة أهداف الإنجاز التي يتبنونها، فعلى سبيل المثال ربما يختار الطلبة المشاركة والانخراط في أنشطة محدّدة للحصول على المكافأة الخارجية أو لتطوير مهاراتهم وقدراتهم، أو لإظهار أنَّهم

أذكياء عن طريق تفوّقهم على الآخرين، أو عن طريق محاولة تحقيق النجاح ببذل أقلّ جهد (Ames,1990).

وقد وردت عِدّة تصنيفات لتوجُّهات الأهداف منها الثنائية والثلاثية والرباعية، ومن هذه التصنيفات:

1- تصنيف آمز (Ames, 1992) الذي يشير إلى نمطين من توجُّهات الأهداف، الأول: أهداف الإتقان والتي تصف الأفراد المُجدِّين لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون فهمًا أفضلَ لما يدرسونه، ويفضّلون المهمات التي تحتوي على تحدٍّ، ويميلون إلى الاستقلالية في التعلُّم والإندماج في المهمات التعليمية. أمّا النمط الثاني: أهداف الأداء التي تصف الأفراد الذين يهتمَّون بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويرغبون في البرهنة على قدراتهم وإظهارها، ويندمجون في التفكير بالقدرة أكثر من التفكير في المهمة، وتتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمَّام بما يعتقدونه هامًّا والاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من أقرانهم.

2- تصنيف دويك (Dweck, 1986) حيث افترض نمطين من توجُّهات الأهداف، النمط الأول: أهداف التعلُّم (Mastery Goals) وتعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة. أمّا النمط الثاني: أهداف الأداء (Performance Goals) والذي يعكس محاولة تجنُّب الأحكام السالبة للكفاءة والسعي للحصول على أحكام إيجابية عنها، ومحاولة إظهار القدرات وعدم فقدان الثقة بها.

3- وصنّف اليوت وتشارش (Elliot & Church,1997) التوجُّهات الهدفيَّة إلى ثلاثة أنماط رئيسية هي: أهداف إتقان، وهي توجُّهات دافعية إقداميه موجِبة، حيث يسعى الفرد للوصول إلى الكفاءة من خلال معايير داخلية ترتبط في إتقان المهمة،

أمّا النمط الثاني فهو: أهداف أداء الإقدام وهي توجُهات إقدامية موجبة، يركّز بها الفرد على الأحكام الخارجية، من خلال مقارنته مع الآخرين، وأخيرًا النمط الثالث: أهداف أداء تجنُّب، وهي توجُهات دافعية تجنُّبيّة ذات قيمة سالبة، ويركّز الفرد على تجنُّب الفشل وتجنُّب أعراض النقص والعجز والإحراج من الآخرين.

4- بعد ذلك قام بينترش (Pintrich,2000) بإضافة نمطٍ رابعٍ وسمّي بأهداف إتقان-إحجام، وهنا يركّز الفرد على تجنُّب التوقعات السالبة لحدوث التعلُّم أو تجنُّب الفشل خوفًا من عدم الفهم كتجنُّب اكتساب مهارة متعلَّمة.

ولأغراض الدراسة الحاليَّة تمَّ اعتمَّاد تصنيف اليوت وتشارش (Elliot & Church,1997) للتوجُّهات الهدفيَّة الذي يتضمن ثلاثة أنَّماط وهي: (إتقان-إقدام، وأداء-الإقدام، وأداء-تجنُّب)، وذلك لكونه أكثر انتشارًا.

الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وجد الباحثان بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحاليَّة، حيث أجرى واس، والحارثي وستاك أودين وأيزاكسون (Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تعرُّف العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة والهويَّة الأكاديميَّة لدى طلبة الجامعة. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (407) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة اختيروا عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تمَّ استخدام مقياس التوجُّهات الهدفيَّة ومقياس وضع الهويَّة الأكاديميَّة. بيْنت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التوجُّهات الهدفيَّة إقدام -إتقان من جهة وبيْن تحقيق الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة الجامعيين.

أمّا دراسة كابلان وفلوم (Kaplan & Flum, 2010) في الولايات المتحدة الأمريكية فقد هدفت على تعرف العلاقة بين التوجُهات الهدفيَّة وأساليب تشكيل الهويَّة. استخدِمتِ الدراسة المنهجية الوصفية الناقدة المستندة إلى مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المنشورة في المجلات العلمية المحكَّمة. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (17) دراسة سابقة تمَّ الحصول عليها بالرجوع إلى قواعد البيانات النفسية والتربوية. ولتحقيق هدف الدراسة، تمَّ استخدام تحليل المحتوى. كشفتِ النتائج عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بيْن التوجُهات الهدفيَّة الإتقانية وبيْن تحقيق وإنهاء الهويَّة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بيْن التوجُهات الهدفيَّة الأدائية وبيْن تشتت الهويَّة.

قام حجازي، ولافاساني وأمّاني وواس (Hejazi, Lavasani, Amani & Was, 2012) بإجراء دراسة في إيران هدفت إلى تعرُّف العلاقة بيْن التوجُهات الهدفيَّة والتحصيل الأكاديمي من جهة وبيْن وضع الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (301) طالبًا وطالبَة من طلبة الصف الأول الثانوي اختيروا عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تمَّ استخدام مقياس التوجُهات الهدفيَّة ومقياس الهويَّة الأكاديميَّة والسجلات الأكاديميَّة للطلبة. بيَّنت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة بيْن الهويَّة الأكاديميَّة المشتَّتة وبيْن التوجُهات الهدفيَّة (إتقان – إقدام). كما بيْنت النتائجُ وجود فروق في مستوى الهويَّة الأكاديميَّة المشتّتة والتوجُهات الهدفيَّة (إتقان – تجنُّب) تُعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الذُكور.

وفي دراسة قام بها دكر وآخرون (Dekker, Krabbendam, Lee, Boschloo, de Croot,& Jolles, 2013) هدفت إلى التحقق من الفروق الفردية بين الجنسين والمرحلة الدراسية في توجهات الأهداف خلال مرحلة المراهقة لدى طلبة تراوحت أعمارهم بين (10–19) عاما في هولندا، تكونت عينة الدراسة من (910)

طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعات عمرية ، الأولى بين (10–14) عاما، والثانية بين (14–19) عاما ، أظهرت نتائج الدراسة ان الاناث تفوقن على الذكور في توجهات اهداف (إتقان– إقدام)، كما أظهرت النتائج أيضا ان توجهات الأهداف من نوع (إتقان– إقدام) يقل مستواها مع التقدم في العمر لدى المراهقين، بينما يرتفع مستوى توجهات الأهداف من نوع (أداء–تجنُّب) .

كما هدفت دراسة الزبيدي والكحالي (2014) إلى التعرف على الهوية المهنية لطلبة الصفين التاسع والعاشر بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وكان من ضمن أهدافها التعرف إلى الفروق في الهوية حسب متغير الفصل الدراسي، تم استخدام مقياس الهوية المهنية لطلبة الصف التاسع والعاشر ومقياس القلق، تكونت عينة الدراسة من (255) طالبًا وطالبًة منهم (143) من الصف التاسع و (112) من الصف العاشر ، كان من نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الهوية (المنجزة، والمؤجلة، والمقيدة) تعزى لمتغير مستوى الصف الدراسي ولصالح طلبة الصف العاشر ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال الهوية المضطربة.

قام بال (Bal, 2014) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرُّف على مستوى الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة اللاجئين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأولياء الأمور والمعلمين. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (24) فرداً من الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين، منهم (12) ولي أمرٍ و(6) طلاب وطالبات و(6) معلمين. ولتحقيق هدف الدراسة، تمَّ استخدام الاستبانة. بيْنت نتائج الدراسة أنَّ مستوى الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة اللاجئين كان منخفضاً. كما بيْنت النتائج عدمَ وجود فروق تُعزى إلى العمر والجنس في مستوى الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة اللاجئين.

أجرى أورال وأوزغونغور (Oral & Ozgungor, 2015) دراسة في تركيا هدفت إلى التعرُّف على العلاقة بيْن التوجُّهات الهدفيَّة وبيْن وضع الهويَّة لدى الطلبة الجامعيين. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (467) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين اختيروا عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تمَّ استخدام مقياس التوجُّهات الهدفيَّة ومقياس وضع هوية الأنَّا. أظهرتِ النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائياً بين التوجُّهات الهدفيَّة (إقدام –إتقان) وبيْن تحقيق الهويَّة، ووجود علاقة ارتباطيَّة موجِبة بيْن التوجُّهات الهدفيَّة (أداء –تجنُّب) وبيْن تشتُّتِ الهويَّة.

قام غريد وهينيسي (Grred & Hennessy, 2016) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على العلاقة بيْن التوجُّهات الهدفيَّة وبيْن الهويَّة المهنية لدى الطلبة الجامعيين. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (281) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين اختيروا عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة؛ تمَّ استخدام مقياس التوجُّهات الهدفيَّة ومقياس الهويَّة الأكاديميَّة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بيْن التوجُّهات الهدفيَّة (أداء – تجنُّب) وبيْن الالتزام بالهويَّة. كما بيَّنتِ النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بيْن التوجُّهات الهدفيَّة (إقدام –إتقان) وبيْن تحقيق الطلبة لهويتهم الأكاديميَّة.

كما قامت أبو فول (2017) بدراسة تناولت فيها مستوى التوجُّه الهدفي الأكثر شيوعًا في المرحلتين الإعدادية والثانوية في منطقة المثلث – فلسطين، حيث تكوَّنت عيّنة الدراسة من (357) طالبًا وطالبَة تمَّ اختيارهم من مناطق المثلث في فلسطين وطُبِّق عليهم مقياس المناخ الصفي ومقياس توجُّهات الأهداف المُعَدّ من قِبل أبو غزال وآخرون (2013)، وقد أظهرت النتائج أنَّ توجُّه إتقان – إقدام هو التوجُّه الأكثر شيوعا، ثم تلاه توجُّه أداء– إقدام ، ثم توجُّه أداء – تجنُّب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق

دالة إحصائياً تُعزى لمتغيّر الجنس في أيّ مجال من مجالات توجُّهات الأهداف. كما أظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيا في متغير المرحلة الدراسية في جميع مجالات توجهات الأهداف لصالح المرحلة الإعدادية.

وهدفتِ الدراسة التي أجراها الرومي (2017)، التعرُّف على التوجُّهات الهدفيَّة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (661) طالبًا وطالبَة. تمَّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة من طلبة الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر، من المدارس التابعة لمديرية تربية بني كنانة في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام مقياس التوجُّهات الهدفيَّة المطوَّر من أبو غزال وآخرون (2013) ومقياس الأساليب الوالدية المطوَّر من قبل جرادات والجوارنة (2014). أشارت نتائج الدراسة أنَّ مستوى التوجُّهات الهدفيَّة إتقان–إقدام جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة ثم جاء بعده أداء–إقدام وبدرجة مرتفعة أيضًا بينما كانَ مجال أداء – تجنُّب في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي إتقان – إقدام وأداء–إقدام بين الصف السابع والصف الأول الثانوي لصالح الصف السابع.

وقام محاسنة والعظامات (2018) بدراسة هدفت للتعرُّف إلى أنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي، تكوَّنت عيّنة الدراسة من (480) طالباً وطالبَة من طلبة الجامعة الهاشمية تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسِّرة. ولجمع بيانات الدراسة تمَّ استخدام مقياس أنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ نمط الهويَّة الأكاديميَّة المحقَّقة هو النمط السائد، وكذلك توصَّلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة تُعزى لمتغيّر جنس

الطالب لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في نمط الهويَّة الأكاديميَّة المحقَّقة تُعزى لمتغيِّر جنس الطالب لصالح الإناث.

وهدفت دراسة العزام (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة المراهقين في مدارس قصبة إربد ، وقد تمَّ استخدام مقياسين لتحقيق أهداف الدراسة، مقياس التوجُّهات الهدفيَّة ومقياس الحاجة إلى المعرفة، تكوَّنت عيّنة الدراسة من (700) طالبًا وطالبَة من الصف السابع والتاسع والحادي عشر، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، أظهرت النتائج أنّ مستوى التوجهات الهدفية لدى الطلبة المراهقين جاء ما بين المرتفع والمتوسط، حيث جاء مجال إتقان–إقدام بالمرتبة الأولى بمستوى مرتفع، ومجال أداء– إقدام بالمرتبة الثانية بمستوى متوسط، ومجال أداء– تجنب بالمرتبة الثالثة بمستوى متوسط. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً لدى الطلبة المراهقين تُعزى لمتغيِّر الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الذكور في أداء–إقدام وأداء–تجنب، ولصالح الإناث في إتقان–إقدام.

وأجرى مابيري (Maberry, 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة هدفت إلى تعرُّف التوجُّهات الهدفيَّة لدى الطلبة الجامعيين وعلاقتها بالهويَّة الرياضية لديهم. تكوَّنت عيّنة الدراسة من (445) طالباً وطالبَة من الطلبة الجامعيين اختيروا عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تمَّ استخدام مقياس التوجُّهات الهدفيَّة ومقياس الهويَّة الرياضية. بيَّنتِ النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بيْن التوجُّهات الهدفيَّة الإتقانية وبيْن تحقيق الهويَّة الرياضية لدى الطلبة الجامعيين.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات عربية وقلة الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة

لدى الطلبة المراهقين، حيث لم نجد أيَّة دراسة عربية (حسب علم الباحثان) تناولت المتغيران بطريقة مباشرة ولمرحلة المراهقة، إنما كان هناك بعض الدراسات القليلة التي تناولت الهويَّة الأكاديميَّة ولكن مع متغيرات مختلفة كالتحصيل الدراسي والحاجة إلى المعرفة وليس التوجُهات الهدفيَّة ومن هذه الدراسات: دراسة محاسنة والعظامات (2018)، ودراسة العزام (2018) ، أما الدراسة الحالية فقد تناولت العلاقة بين التوجُهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين، وبالنسبة للدراسات الأجنبية التي بحثت العلاقة بين التوجُهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة– وهي قليلة– كان معظمها يركِّز على المرحلة الجامعية فقط بينما الدراسة الحالية تركز على مرحلة المراهقة في تشكيل هوية المراهق الأكاديميَّة ، وعليه فقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بلورة الإحساس بمشكلة الدراسة ونتائجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه الطلبة أثناء مسيرتهم الدراسية وبعد وصولهم إلى مرحلة المراهقة الكثير من التحديات والضغوطات النفسية والاجتماعية التي تتعلق باعتقاداتهم حول هويتهم الأكاديميّة المستقبلية، ومن خلال عمل الباحثان في الميدان التربوي والجامعي كمدرسين لفترةٍ طويلةٍ لاحظا وجود تباين واختلافات بين الطلبة في اعتقاداتهم حول هويتهم الأكاديميّة ، فمنهم من يتحدث عنها بوضوحٍ وثقةٍ، ومنهم ليس لديه اية معلوماتٍ او اعتقاداتٍ عنها وبعضهم يتحدث عن هويته الأكاديميّة بلغة الآخرين وتوجيهاتهم له، لذلك كان لا بد من دراسة بعض المتغيرات التي ربما لديها تفسير لهذا التباين والاختلاف في نظرة المراهق حول هويته الأكاديميّة.

وقد انبثقت مشكلة الدراسة الحاليَّة من نتائج دراسات سابقة مثل دراسة واس وآخرون، (Was, et al., 2009) ودراسة أورال وأوزغونغور (Oral & Ozgungor,

2015) اللتان حاولتا تعرُّف العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة والهويَّة الأكاديميَّة لدى طلبة الجامعة، لذلك جاءت هذه الدراسة لمحاولة البحث في العلاقة بيْن التوجُّهات الهدفيَّة والهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين، وتحديداً، تتمثَّل مشكلة الدراسة الحاليَّة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى التوجُّهات الهدفيَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد؟
2- ما مستوى أنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد؟
3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بيْن التوجُّهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياسيّ التوجهات الهدفية، ومستوى الهوية الأكاديميّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد تعزى لأثر متغيري الجنس، والمستوى الصفي (ثامن، أول ثانوي)؟

أهمية الدراسة

تستمدُّ الدراسة الحاليَّة أهميتها من أهمية موضوعها وهو معرفة العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد وتتمثَّل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمَّين هما:

- الأهمية النظرية: تبدو الأهميةُ النظرية من خلال ما تُقدِّمه الدراســـة من معلومات جديدة إلى المعرفة الإنَّســـانيَّة حول العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة

الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد تساهم في الكشف عن مستوى التوجهات الهدفية وأنماط الهوية الاكاديمية للطلبة المراهقين، وقد تساهم نتائجُ هذه الدراسة ايضًا في توظيف ما كُتِبَ من أدبٍ نظري في تفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة الحاليَّة.

- الأهمية العملية: تبدو الأهمية التطبيقية فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائدَ عمليةٍ في الميدان التربوي والنفسي، وتتمثَّل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

- ربما يستفيد من نتائج الدراسة الحاليَّة المسؤولون التربويون من خلال الوقوف على مستوى العلاقة بين التوجُّهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية قصبة إربد لمساعدة الطلبة المراهقين في تنمية مستوى الهويَّة الأكاديميَّة لديهم، ممَّا ينعكس إيجاباً في اختيارهم لاستراتيجيات تعلُّمٍ فاعلةٍ وقادرةٍ على تحقيق أهدافهم الأكاديميَّة.
- ستوجَّه أنَّظار المهتمَّين، والدارسين، والباحثين إلى البحث في هذا المجال.
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم خدمات إرشادية لمجتمع الطلبة تتضمن أساليب التكيف الناجحة، ومساعدة الوالدين في التعرف على أساليب التنشئة الوالدية المناسبة التي من شأنها أن تؤدي لوصول الأبناء إلى تشكيل هوياتهم التي تناسبهم.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعيّنة التي اقتصرت على الطلبة المراهقين في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2019/2018)، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على طلبة المدارس الأخرى. كما تتحدَّد بأداتي الدراسة، وبدلالات صدقهما وثباتهما، ومدى مناسبتهما لأفراد عيّنة الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1- المتغيرات التصنيفية: وتشمل الجنس (ذكر، انثى)، والمستوى الصفي (ثامن، أول ثانوي).

2- المتغيرات الرئيسية: وتشمل الهوية الأكاديمية (الهويَّة المضطربة، الهويَّة المغلقة، الهويَّة المؤجلة، الهويَّة المحققة)، والتوجهات الهدفية (إتقان – إقدام، أداء – إقدام، أداء – تجنب).

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

التوجُّهات الهدفيَّة: نظام من التمثيلات العقلية والمعتقدات والتصورات والتفسيرات والتفضيلات ورغبات الفرد التي تعمل على دفع السلوك الإنَّجازي وتنشيطه واختيار نوعه، (Ames, 1992) وتحديد مستوى شدته واستمراريته. وتُعرَّف إجرائياً على أنَّها الدرجةُ التي يحصل عليها المُستجيب على مقياس التوجُّهات الهدفيَّة المُستخدم في هذه الدراسة.

الهويَّة الأكاديميَّة: هي طريقة فهمِ الفرد لذاته من خلالِ تفاعله مع البيئة الأكاديميَّة التي ينتمي إليها أو المؤسسة التربوية التي يحصل من خلالها على خبرات التعلُّم (Bal, 2014). وتُعرّف إجرائياً على أنَّها الدرجة التي يحصل عليها المُستجيب على مقياس الهويَّة الأكاديميَّة المُستخدم في هذه الدراسة.

الطلبة المراهقين: طلبة صفوف الثامن والحادي عشر التابعين لمديرية التّربية والتعليم في قصبة إربد خلال الفصل الدراسي الثّاني من العام الدراسي 2019/2018.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين الثامن الأساسي والأول ثانوي في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد خلال الفصل الدراسي الثّاني من العام الدراسي 2019/2018.من المدارس الأساسية والثانوية والبالغ عددهم (15460) طالباً وطالبة موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1):

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف الدراسي

الجنس الصف	الثامن	الأول الثانوي	المجموع
ذكر	3670	3570	7240
أنثى	4200	4020	8220
المجموع	7870	7590	15460

عينة الدراسة

تكونت عيّنة الدراسة من (770) طالباً وطالبةً وقد تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجموع مجتمع الدراسة بنسبة (5%) والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العيّنة.

جدول (2):

توزيع أفراد العينة في ضوء متغيري الجنس والمستوى الصفي

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	359	46.62
	أنثى	411	53.38
المستوى الصفي	ثامن	384	49.87
	أول ثانوي	386	50.13

أداتا الدراسة، أُستخدم في هذه الدراسة أداتين، هما:

أولًا: مقياس التوجُّهات الهدفيَّة

استُخدِم في هذه الدراسة مقياس توجُّهات الأهداف الذي طوره أبو غزال والحموري والعجلوني (2013)، حيث تكوّن المقياس بصورته النهائية من (21) عبارة، تتمُّ الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي، موزعة على ثلاثة مجالات فرعية هي: مجال أهداف الإتقان – إقدام تكون من (7) عبارات، ثم مجال أهداف أداء – إقدام: تكون من (9) عبارات، ثم مجال أهداف أداء–تجنُّب وتكون من (5) عبارات.

صدق المقياس:

للتحقق من دلالات صدق أداة الدراسة تمَّ اعتماد طريقة الصدق الظاهري (Face Validity)، حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (11) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس والتقويم ومناهج اللغة العربية، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية وأخذ الفقرة التي حصلت على إجماع (80%) فأعلى مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات واستبعاد الفقرات التي لم يُوافق عليها، وتكون المقياس بصورته النهائية من (20) عبارة، بعد أن تم حذف الفقرة رقم (7) من المقياس وذلك بإجماع (9) من المحكمين من أصل (11)، بعد ذلك تمَّ التحقق من صدق الأداة لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس حيث تمَّ تطبيقه على عيّنة استطلاعية مكونة من (60) طالبًا وطالبَة من الصفين الثامن والحادي عشر الأساسيين من خارج عيّنة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وتمَّ حساب معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات الأداة بالدرجة الكُليَّة للبعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط لكلِّ بُعْد مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد اشارت البيانات إلى أنَّ معاملات الارتباط بيْن كلّ فقرة والدرجة الكلية للمجال

المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط للمجال الأول إتقان – إقدام بيْن (0.463 –0.819)، وللمجال الثاني أداء – إقدام بيْن (0.601–0.707 0)، والمجال الثالث أداء – تجنُّب بيْن (0.535– 0.747). كما بلغت معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، المجال الأول: إتقان – إقدام (0.937)، أمّا المجال الثاني: أداء – إقدام فقد بلغت (0.891)، والمجال الثالث: أداء – تجنُّب بلغت (0.907) والجدول (3) يوضح ذلك، وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ولم يتمَّ حذف أي من هذه الفقرات.

جدول (3):

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي اليه لمقياس التوجهات الهدفية ومعاملات ارتباط ابعاد المقياس بالدرجة الكلية له

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	الابعاد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	الابعاد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
1	.811**	البعد الأول: إتقان – إقدام	.937**	11	.642**		
2	.819**			12	.675**		
3	.797**			13	.616**		
4	.808**			14	.625**		
5	.669**			15	.707**		
6	.463**			16	.709**	البعد الثالث: أداء – تجنب	.907**
7	.616**	البعد الثاني: أداء – إقدام	.891**	17	.653**		
8	.677**			18	.535**		
9	.601**			19	.735**		
10	.649**			20	.747**		

دلالات ثبات المقياس

للتحقق من دلالات ثبات أداة الدراسة تمَّ حساب الثبات باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، وتمَّ حساب العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person). كما تمَّ تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستخراج معامل الاتِّساق الداخلي (Internal Consistency) للأبعاد والأداة ككل، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4):

قيم ثبات مقياس التوجهات الهدفية بطريقتي اعادة الاختبار والاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)

الابعاد	عدد الفقرات	اعادة الاختبار	كرونباخ الفا
البعد الأول: إتقان – إقدام	6	.860**	0.825
البعد الثاني: أداء – إقدام	9	.871**	0.866
البعد الثالث: أداء – تجنب	5	.706**	0.870
الأداة ككل	20	.908**	0.915

يتبين من الجدول (4) أنَّ معاملات إعادة الاختبار لمقياس التوجُّهات الهدفيَّة البعد الأول: إتقان – إقدام بلغت (.860)، والبعد الثاني: أداء – إقدام بلغت (.871)، والبعد الثالث: أداء – تجنُّب بلغت (.706)، ومقياس التوجُّهات الهدفيَّة ككل بلغت (.908)، وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً، كما بلغت معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا لمقياس التوجُّهات الهدفيَّة البعد الأول: إتقان – إقدام (0.825)، والبعد الثاني: أداء – إقدام بلغت (0.866)، والبعد الثالث: أداء – تجنُّب بلغت (0.870)، ومقياس

التوجُّهات الهدفيَّة ككل بلغت (0.915)، وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً ومناسبة لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة–بعد أن تم حذف الفقرة رقم (7) من المقياس في صدق الظاهري–وصُمِّم المقياس بتدرج خماسي، وفقًا لتدريج ليكرت (Likert) وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أُعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (5, 4, 3, 2, 1). علما بأنَّ فقرات المقياس كلّها موجبة ولم تتضمن أيّة فقرة سالبة، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بيْن (20–100)، كما تمَّ تصنيف المتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات وذلك وفق طول الفئة الذي بلغ (1.33)، وقد تمَّ حساب ذلك من خلال المعادلة التالية: الحدّ الأعلى للمقياس (5) –الحدّ الأدنى للمقياس (1)، ويساوي (4)، وبما أنَّ عدد الفئات المطلوبة (3)، إذن تقسم (4) على (3) =1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كلّ فئة. وتمَّ اعتمَّاد تصحيح المقياس لأغراض تحليل النتائج كما يلي: من (1.00–2.33) درجة منخفضة، من (2.34–3.67) درجة متوسطة، من (3.68–5.00) درجة مرتفعة (عودة، 1998).

ثانياً: مقياس الهويَّة الأكاديميَّة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام مقياس الهويَّة الأكاديميَّة الذي قام بتطويره رحيمين زهاد وآخرون (Rahiminezhad et al.2011)، ويتكون المقياس بصيغته الاصلية من (16) فقرة تقيس مستوى الهويَّة الأكاديميَّة من خلال أربعة أبعاد رئيسية للمقياس، وهي: بعد الهويَّة الأكاديميَّة (المضطربة والمغلقة والمعلَّقة والمنجزة) وبفقرات متساوية العدد بواقع أربع فقرات لكل بعد.

دلالات صدق وثبات المقياس:

تمَّ ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية (النسخة الاصلية) إلى اللغة العربية، وتمَّ عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية، من أجل التأكد من سلامة الترجمة، وبعد ذلك تمَّت ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى، وبعد التأكد من مطابقة النسخة الأصلية للمقياس بلُغته الإنجليزية مع النسخة المترجمة، تمَّ عمل إجراءات الصدق والثبات للمقياس على النحو الاتي:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم اعتماد طريقة الصدق الظاهري (Face Validity)، حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (11) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس والتقويم ومناهج اللغة العربية، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية وأخذ الفقرة التي حصلت على إجماع (80%) فأعلى مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات واستبعاد الفقرات التي لم يُوافق عليها وتكون المقياس بصورته النهائية من (16) عبارة. كما تمَّ التحقق من صدق الأداة لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس حيث تمَّ تطبيقه على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة ومن داخل مجتمعها مكوّنة من (60) طالبًا وطالبة من الصفين الثامن والحادي عشر الأساسيين، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه، ومعاملات الارتباط لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد أشارت البيانات إلى أنَّ معاملات الارتباط بيْن كلّ فقرة والدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط: البعد الأول الهويَّة المضطربة بين (699. – 855.)، والبعد الثاني الهويَّة المغلقة بين (810. – 934.)، والبعد الثالث: الهويَّة المؤجلة بين (636. – 738.)، و البعد الرابع : الهويَّة المنجزة (المحققة) بين

(.705 – .892)، وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ولم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما بلغت معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ككل: البعد الأول الهويَّة المضطربة بلغت (.908)، البعد الثاني الهويَّة المغلقة بلغت (.841)، والبعد الثالث: الهويَّة المؤجلة بلغت (.914)، والبعد الرابع الهويَّة المنجزة(المحققة) بلغت (.797) وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائياً.

جدول(5):

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الهوية الأكاديمية ومعاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية له

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	الابعاد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	الابعاد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
1	.761**	البعد الأول: الهوية المضطربة	.908**	3	.738**	البعد الثالث: الهوية المؤجلة	.914**
5	.776**			7	.636**		
9	.699**			11	.736**		
13	.855**			15	.730**		
2	.882**	البعد الثاني: الهوية المغلقة	.841**	4	.892**	البعد الرابع: الهوية المنجزة(المحققة)	.797**
6	.886**			8	.844**		
10	.934**			12	.705**		
14	.810**			16	.804**		

دلالات ثبات المقياس

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب الثبات باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، حيث تم تطبيقها مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة

استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، تكونت من (60) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا، وتم حساب العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person). كما تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستخراج معامل الاتساق الداخلي (Internal Consistency) للأبعاد والأداة ككل والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول(6):

قيم ثبات مقياس الهوية الاكاديمية بطريقتي اعادة الاختبار والاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)

الابعاد	عدد الفقرات	اعادة الاختبار	كرونباخ الفا
البعد الأول: الهوية المضطربة	4	.914**	0.880
البعد الثاني: الهوية المغلقة	4	.879**	0.819
البعد الثالث: الهوية المؤجلة	4	.836**	0.831
البعد الرابع: الهوية المنجزة(المحققة)	4	.831**	0.790
الأداة ككل	16	.924**	0.910

يتبين من الجدول (6) أنَّ معاملات إعادة الاختبار لمقياس الهويَّة الأكاديميَّة البعد الأول الهويَّة المضطربة بلغت (.914)، والبعد الثاني الهويَّة المغلقة بلغت (.879)، والبعد الثالث: الهويَّة المؤجلة بلغت (.836)، والبعد الرابع الهويَّة المنجزة (المحققة) بلغت (.831)، ومقياس الهويَّة الأكاديميَّة ككل بلغت (.924) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً.

وبلغت معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا للبعد الأول: الهويَّة المضطربة (0.880)، البعد الثاني: الهويَّة المغلقة (0.819)، والبعد الثالث: الهويَّة المؤجلة

(0.831)، والبعد الرابع: الهويَّة المنجزة (المحققة) (0.790)، ومقياس الهويَّة الأكاديميَّة ككل (0.910)، وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً. والجدول (6) يوضح ذلك.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (16) فقرة، وصمم المقياس بتدرج خماسي، وفقًا لتدريج ليكرت (Likert) وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (5, 4, 3, 2, 1). علما بأنَّ فقرات المقياس كلها موجبة ولم تتضمن أية فقرة سالبة، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بين (16–80)، كما تم تصنيف المتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات وذلك وفق طول الفئة الذي بلغ (1.33)، وقد تم حساب ذلك من خلال المعادلة التالية: الحد الأعلى للمقياس (5) –الحد الأدنى للمقياس (1)، ويساوي (4)، وبما أنَّ عدد الفئات المطلوبة (3)، اذن تقسم (4) على (3) =1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة. وتم اعتماد تصحيح المقياس لأغراض تحليل النتائج كما يلي: من (1.00–2.33) درجة منخفضة، من (2.34–3.67) درجة متوسطة، من (3.68–5.00) درجة مرتفعة (عودة، 1998).

عرض النتائج ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وهو: ما مستوى التوجُّهات الهدفيَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية تربية قصبة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات التوجهات الهدفيَّة " والمقياس " التوجهات الهدفيَّة " ككل، وجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول رقم (7):

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التوجهات الهدفيَّة مرتبة تنازليًا والمقياس ككل

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
1	إتقان – إقدام	4.08	0.60	مرتفعة
2	أداء – إقدام	3.51	0.86	متوسطة
3	أداء – تجنب	3.33	0.81	متوسطة
	التوجهات الهدفيَّة ككل	3.62	0.58	متوسطة

يظهر من جدول رقم (7) أنَّ الأوساط الحسابية لمجالات "التوجهات الهدفيَّة " تراوحت بين (3.33–4.08)، كان أعلاها للمجال الأول " إتقان – إقدام " بوسط حسابي بلغ (4.08) ودرجة مرتفعة، ثم أداء–إقدام بالمرتبة الثّانية بوسط حسابي بلغ (3.51) ودرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة جاء المجال الثالث " أداء – تجنب " بوسط حسابي بلغ (3.33) ودرجة متوسطة، وبلغ الوسط الحسابي للتوجهات الهدفيَّة ككل (3.62) بدرجة متوسطة، اتفقت نتائج هذه الدراسة مع معظم نتائج الدراسات السابقة مع اختلاف العينات ما بين جامعات ومدارس مثل: دراسات أبو فول (2017)، والرومي (2017)، والعزام (2018)،ولم تختلف نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي يحاول الطالب فيها إثبات أنَّه قادر على الإنَّجاز والإقدام على المهمات التعليمية، وخاصة المهمات التي تمهد له الطريق لتحقيق النجاح وتعزيز الثقة بالنفس لإثبات هويته الخاصة به (Ames,1990) . ومن هنا جاءت الأهداف إتقان–إقدام في المرتبة الأولى في هذه الدراسة. أما الفرد المراهق الذي يتبنى الأهداف الأدائية (أداء–إقدام، وأداء–تجنب) –

حيث جاءت بالمرتبة الثّانية والثالثة على التوالي في هذه الدراسة – فإنَّ هدفه الوصول إلى أحكام إيجابية من الآخرين حول أدائه، وتجنب الأحكام السلبية حول قدرته، لأنَّه يسعى بذلك للنجاح ولو ببذل القليل من الجهد للتفوق على الآخرين ليشعر بالكفاءة (Elliot & Church,1997).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما مستوى أنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية تربية قصبة إربد؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الهويَّة الأكاديميَّة " والمقياس " ككل، والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول رقم(8):

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الهويَّة الأكاديميَّة مرتبة تنازليًا والمقياس ككل

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الهويَّة المنجزة(المحققة)	3.73	0.90	مرتفعة
2	الهويَّة المؤجلة	3.55	0.80	متوسطة
3	الهويَّة المغلقة	2.60	1.02	متوسطة
4	الهويَّة المضطربة	2.33	0.98	منخفضة
	الهويَّة الأكاديميَّة ككل	3.05	0.56	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (8) أنَّ الأوساط الحسابية لمجالات " الهويَّة الأكاديميَّة " تراوحت بين (2.33–3.73)، كانَّ أعلاها مجال الهويَّة المنجزة(المحققة) بوسط حسابي بلغ (3.73) وبدرجة مرتفعة، ثم مجال الهويَّة المؤجلة بوسط حسابي (3.55) وبدرجة متوسطة، ثم مجال الهويَّة المغلقة بوسط حسابي (2.60) وبدرجة متوسطة

أيضًا، وبالمرتبة الأخيرة مجال الهويَّة المضطربة بوسط حسابي بلغ (2.33) بدرجة منخفضة، وبلغ الوسط الحسابي للهوية الأكاديميَّة ككل (3.05) بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محاسنة والعظامات (2018) والتي أجريت على الطلبة الجامعيين، ولم تختلف نتائج هذه الدراسة إلا مع دراسة واحدة وهي دراسة بال (Bal, 2014)، والتي أجريت في الولايات المتحدة الامريكية على الطلبة اللاجئين حيث بيْنت نتائج الدراسة أنَّ مستوى الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة اللاجئين كان منخفضاً.

لقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ نمط الهوية الأكاديمية المحققة جاء في المرتبة الأولى، وربما يمكن رد هذه النتيجة إلى التطور والتغير الذي طرأ على دور الأسرة في السنوات الماضية في تعاملها مع المراهق من حيث تقديم توجيهات وإرشادات إيجابية تساعد في تحقيق هويته الأكاديميَّة؛ نتيجة للتقدم في المستوى التعليمي والثقافي للوالدين والمجتمع، بالإضافة إلى توفير الطمأنَّينة وتقديم الأفكار الإيجابية عن نفسه مما ينعكس على زيادة ثقة المراهق بذاته، فإنه يُلاحَظ على المراهق في مجتمعنا استعداده للتفاني والإخلاص والولاء لوجهات النظر الأخرى ليحقق هويته الأكاديميَّة كما يرضاها هو. كما جاء نمط الهويَّة الأكاديميَّة المؤجلة في المرتبة الثّانية ومن المحتمل ان تعود هذه النتيجة إلى أنَّ الطلبة في هذا النمط ما زالوا يعيشون أزمة هوية، وبالتالي فإن المراهقين في هذا الوضع يمرون بحالة من عدم الاستقرار النفسي نتيجة لاختلاف القيم والأهداف التي يتعرضون لها (Marcia, 1980).

أما نمط الهويَّة المغلقة والذي جاء في المرتبة الثالثة، ربما يُرد إلى وجود بعض الأُسر التي ما زالت تفرض على أبنائها أسلوب رعاية صارمة تجبره على تبني هوية أكاديمية تخضع لمعتقداتها وقيمها وخبرتها الذاتية دون أنَّ يكون للمراهق أي دور فيها. وجاء في المرتبة الأخيرة نمط الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة. وربما يمكن تفسير هذه

النتيجة في ضوء خصائص بعض الطلبة المتمثلة بغياب الاكتشاف والبحث عن الهويَّة الأكاديميَّة، وعدم المرور بأزمة الهويَّة وتطوير أية التزامات في المجالات الأكاديميَّة ومجالات العمل والفكر، فكثير من المراهقين في هذه الفترة لديهم شعور بعدم القبول من الوالدين والذي يؤدي إلى اضطرابات نفسية (Marcia, 1993).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بيْن التوجُّهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية قصبة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة والمتمثلة بِـ (الهويَّة المضطربة، الهويَّة المغلقة، الهويَّة المؤجلة، الهويَّة المنجزة (المحققة) ومجالات التوجهات الهدفيَّة (إتقان–إقدام، أداء–إقدام، أداء –تجنب)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9):

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة ومجالات التوجهات الهدفيَّة

المتغيرات	إتقان/ إقدام		أداء/ إقدام		أداء/ تجنب	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الهويَّة المنجزة	0.254	*0.000	0.233	*0.000	0.099	0.006
الهويَّة المغلقة	0.055	0.128	0.332	*0.000	0.287	*0.000
الهويَّة المؤجلة	0.064	0.074	0.198	*0.000	0.210	*0.000
الهويَّة المضطربة	−0.200	*0.000	0.192	*0.000	0.318	*0.000

* دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتبين من الجدول رقم (9) جود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المنجزة ومجالات

التوجهات الهدفيَّة (إتقان/ إقدام ،أداء إقدام)،وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المنجزة ومجال (أداء- تجنب).ووجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائياً عند م(أداء- إقدام، أداء- تجنب) وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المغلقة ومجال (إتقان- إقدام)، ووجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المؤجلة ومجالات التوجهات الهدفيَّة (أداء- إقدام، أداء- تجنب)،وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المؤجلة ومجال (إتقان- إقدام)، ووجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة ومجالات التوجهات الهدفيَّة (أداء- إقدام ،أداء- تجنب)، ووجود علاقة ارتباطيَّة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة ومجال إتقان- إقدام.

لقد أظهرت النتائج جدول رقم (9) وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائياً بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المنجزة (المحققة) ومجالات التوجهات الهدفيَّة (إتقان- إقدام، أداء-إقدام)، وعدم وجود علاقة بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المنجزة ومجال (أداء- تجنب)، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة أنَّها منطقية ومتسقة؛ فالمراهق الذي وصل إلى حالة تحقيق الهويَّة الأكاديميَّة والقدرة على اتخاذ القرارات ومتابعتها والالتزام بها بعد أنَّ مرَّ بأزمة الهويَّة وانتهى بتكوين هوية أكاديمية محددة المعالم فإنَّ لديه من التوجهات الهدفيَّة الإتقانية التي يركز فيها على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية (Berzonsky & Kulk, 2005)، فالمتعلم لديه فرصة لاكتساب المعرفة وإتقان

المعلومات في حالة (إتقان– إقدام)، وكذلك لديه معايير خارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين ، فيثابر ليحصّل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين والكبار في حالة توجه (أداء– إقدام)، تتفق هذه النتائج مع دراسة واس وآخرون (Was, et al., 2009)، كابلانَّ وفلوم (Kaplan & Flum, 2010)، مابيري (Maberry, 2018)، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة غريد وهينيسي (Grred & Hennessy, 2016) في بُعد التوجهات الهدفية (أداء–تجنب) وبين الالتزام بالهوية حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بيْن التوجُّهات الهدفيَّة (أداء / تجنُّب) وبيْن الالتزام بالهويَّة.

كما يتبين من الجدول رقم (9) وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائياً بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المغلقة ومجالات التوجهات الهدفيَّة (أداء– إقدام، أداء– تجنب)، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المغلقة ومجال (إتقان– إقدام)، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة، أنَّ المراهق الذي يصل إلى حالة الهويَّة المغلقة والتي تتمثل بالإنَّغلاق الذهني والصلابة النفسية للهوية الأكاديميَّة ولديه التزام بشكل غير مقصود بمجموعة من الأهداف والقيم التي لم يعمل على استكشافها بل تبناها من قواعد وقوانين الآخرين –ربما يحاول هذا المراهق بشتى الطرق والوسائل إلى تبنَّي توجهات هدفية أدائية (توجه أداء– إقدام)، ليُرضي الآخرين ، فيبادر المراهق ليحصل على الدرجات لينال إعجاب غيره، أو يعمل على تجنب هذه المعايير الخارجية لعدم امتلاكه للكفاءة (أداء– تجنب) حتى لا يظهر بمظهر العجز أمام الآخرين، فكلما كانت الهويَّة الأكاديميَّة مغلقة وملتزمة بقرارات غيرها كلما زادت توجهاتها الهدفيَّة نحو الأداء فقط لإرضاء الآخرين أو تجنب الظهور بمظهر العجز(Dewck,1986) .

أما فيما يتعلق بالهويَّة المؤجلة فقد تبين من الجدول رقم (9) وجود علاقة إرتباطيَّة موجبة دالة إحصائياً بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المؤجلة ومجالات التوجهات الهدفيَّة (أداء– إقدام، أداء– تجنب)، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المؤجلة ومجال (إتقان– إقدام)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ المراهقين في هذه الحالة لم يُكوِّنوا هويتهم بعد، كما أنَّهم يعانون من صعوبة في اتخاذ قراراتهم حول هويتهم الأكاديميَّة المستقبلية وقيمهم الشخصية، لذلك ارتبطت هويتهم بتوجهات أهداف (أداء – إقدام) حتى يُظهروا كفاءتهم امام الآخرين وليشكلوا انطباع إيجابي عن قدراتهم ويتجنبوا تشكيل الإنطباع السلبي لدى الآخرين عن قدراتهم، أو يعملوا على تجنب الفشل (أداء– تجنب) بعدم إظهار قدراتهم المنخفضة –وخاصة الأكاديميَّة– والتي لم يصلوا لها بعد ولم يُتخذ بها أي قرار ، كما أنَّهم يتجنبون أيضا طلب المساعدة من الاخرين (Berzonsky & Kulk, 2005).

كما يتبين من الجدول رقم (9) وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة دالة إحصائياً بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة ومجال إتقان–إقدام، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلبة والمتمثلة بعدم الاهتمام والاكتراث وتدني النشاط والدافعية لديهم وافتقارهم إلى التنظيم وتدني مستوى الذات وعدم الاستقلالية واللامبالاة، كل ذلك سينعكس سلبًا على توجهاتهم الهدفيَّة الإتقانية كانخفاض الكفاءة وقيمة المهمات وتدني الفاعلية الذاتية وغياب مفهوم التعلم من أجل التعلم والالتزام بمعايير خاصة به (Dewck,1986). كما تبين وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائياً بين نمط الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة ومجالات التوجهات الهدفيَّة (أداء–إقدام، أداء–تجنب)، وهذا يفسر لنا أنَّ اضطراب الهويَّة الأكاديميَّة أيضًا هو مؤشر للإقدام على المهمات من أجل معايير الكفاءة الخارجية وجلب اهتمام الآخرين وفي حالة التجنب فإنَّ الهدف

يصبح تجنب المعايير الخارجية، وتجنب الظهور بمظهر العاجز او الفاشل (Elliot& Charch,1997). وتتفق هذه النتائج مع دراسة واس وآخرون (Was, et al., 2009)، كابلانّ وفلوم (Kaplan & Flum, 2010)، حجازي وآخرون (Hejazi, et al. 2012)، أورال وأوزغونغور (Oral & Ozgungor, 2015)، واختلفت مع بعض نتائج دراسة غريد وهينيسي (Grred & Hennessy, 2016). حيث أنّ الدراسة الحاليّة كشفت عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التوجهات الهدفيّة (أداء –تجنُّب) وبيْن الالتزام بالهويّة.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياسيّ التوجهات الهدفية، ومستوى الهوية الأكاديميّة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد تعزى لأثر متغيري الجنس، والمستوى الصفي (ثامن، أول ثانوي)؟

أولًا: الفروق بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التوجهات الهدفية تعزى لأثر متغيري الجنس، والمستوى الصفي (ثامن، أول ثانوي)

جدول رقم (10):

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التوجهات الهدفية تعزى لأثر متغيري الجنس، والمستوى الصفي (ثامن، أول ثانوي)

المجال	المتغير	الفئات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إتقان – إقدام	الجنس	ذكر	3.99	0.65
		انثى	4.16	0.55
	المستوى الصفي	ثامن	4.15	0.60

		أول ثانوي	4.01	0.60
أداء – إقدام	الجنس	ذكر	3.49	0.85
		انثى	3.45	0.86
	المستوى الصفي	ثامن	3.57	0.86
		أول ثانوي	3.37	0.84
أداء – تجنب	الجنس	ذكر	3.34	0.84
		انثى	3.31	0.78
	المستوى الصفي	ثامن	3.43	0.82
		أول ثانوي	3.22	0.79

يتبين من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات مقياس التوجهات الهدفية تعزى لأثر متغيري الجنس، والمستوى الصفي (ثامن، أول ثانوي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات مقياس التوجهات الهدفية تبعًا للمتغيرات: الجنس، والمستوى الصفي، والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول رقم (11):

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق في مجالات مقياس التوجهات الهدفية تبعاً للمتغيرات (الجنس، والمستوى الصفي)

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
قيمة هوتلنج (الجنس)	إتقان – إقدام	5.559	1	5.559	15.65	0.000
Value (0.024)	أداء – إقدام	0.499	1	0.499	0.693	0.406
F (6.105a)	أداء – تجنب	0.295	1	0.295	0.459	0.498
Sig (0.000)						
قيمة هوتلنج (المستوى	إتقان – إقدام	3.086	1	3.086	8.689	0.003
الصفي)	أداء – إقدام	8.327	1	8.327	11.56	0.001
Value (0.031)	أداء – تجنب	8.708	1	8.708	13.55	0.000
F (7.805a)						

				Sig (0.000)
الخطأ	إتقان – إقدام	272.425	767	0.355
	أداء – إقدام	552.510	767	0.720
	أداء – تجنب	492.880	767	0.643
المجموع المصحح	إتقان – إقدام	281.339	769	
	أداء – إقدام	561.217	769	
	أداء – تجنب	501.791	769	

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05).**

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مجالات مقياس التوجهات الهدفية (أداء – إقدام، وأداء – تجنب) تبعاً لمتغير (الجنس)، حيث لم تصل قيم "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ باستثناء مجال (إتقان – إقدام)، وكانت الفروق لصالح الإناث، حيث بلغ الوسط الحسابي للإناث (4.16)، بينما بلغ الوسط الحسابي للذكور (3.99). كما يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات مقياس التوجهات الهدفية تعزى لأثر متغير المستوى الصفي لصالح طلاب الصف الثامن حيث بلغ الوسط الحسابي للصف الثامن (4.15) في مجال (إتقان – إقدام) بينما بلغ الوسط الحسابي للصف الأول الثانوي (4.01)، كما بلغ الوسط الحسابي في مجال (أداء – إقدام) للصف الثامن (3.57)، بينما بلغ الوسط الحسابي للصف الأول الثانوي (3.37). وأخيرًا بلغ الوسط الحسابي في مجال (أداء – تجنب) للصف الثامن (3.43) بينما بلغ الوسط الحسابي للصف الأول الثانوي (3.22).

أشارت نتائج السؤال الرابع الشق الأول لمتغير الجنس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في مجالات مقياس التوجهات الهدفية باستثناء مجال (إتقان – إقدام) حيث كانت الفروق لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه

النتيجة أن دوافع الطلبة المراهقين ذكورًا كانوا أم إناثًا وتوجهاتهم الهدفية نحو التعلم ونظرتهم للمستقبل من حيث الاهتمامات وتأكيد الذات –مع التأكيد أنها نفس المرحلة العمرية–هي خصائص يشترك بها كلا الجنسين (الزغول، 2006)، كما يمكن تفسير أن الدافعية عند الإناث أكبر من الذكور؛ فالإناث لديهنّ إصرار أكثر في اتقان عملهنَّ على أكمل وجه، كما أن الإناث يقضين أكثر وقتهنَّ بالبيت مما يساعدهنّ على اتقان المهمة بشكل جيد، بينما الذكور أغلب وقتهم خارج المنزل فهم يهتمون بإنجاز المهمة المطلوبة بغض النظر عن اتقانها لأنهم يسعون لإتمام المهمة حتى لا يظهروا بمظهر العجز أو عدم الكفاءة. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات محاسنة والعظامات (2018)، والعزام (2018)، وأبو فول (2017) في مجالي (أداء – إقدام، أداء – تجنب)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة حجازي وآخرون (Hejazi, et al. 2012).

أما بالنسبة لمتغير المستوى الصفي فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات مقياس التوجهات الهدفية تعزى لأثر متغير المستوى الصفي ولصالح طلاب الصف الثامن؛ وربما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن منهاج الصف الثامن أقل صعوبة من منهاج الصف الأول الثانوي ، فالطلبة في الصف الثامن يهتمون بالحصول على درجات عالية لتحقيق النجاح والتركيز بالتفوق على الآخرين، والتمكن من المادة الدراسية، وإظهار انفسهم أمام زملائهم وأولياء الأمور مقارنة بالصف الأول الثانوي، وربما أن الدافعية بنوعيها الداخلية والخارجية عند الطلبة في هذه المرحلة– الأول الثانوي– تبدأ بالفتور والتراجع لأنها مرحلة انتقالية ينشغل تفكير واهتمام الطلبة بالتطلع لمرحلة مقبلة ومهمة في حياتهم وهي مرحلة اجتياز امتحانات الثانوية العامة، فيحاول الطلبة أن يدَّخروا جهودهم لهذه المرحلة الحرجة في حياتهم، وهذا يدل على أنه

كلما تقدم الطلبة في العمر وانتقلوا إلى مرحلة أخرى ازدادت صعوبة المنهاج فتقل احتمالية تبني توجهات (إتقان – إقدام)، وتوجهات (أداء – إقدام) دكر وآخرون (Dekker, et al. ,2013)؛ (أبو غزال، 2016).اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو فول (2017) ودراسة الرومي (2017)، ولم تختلف نتائجها مع دراسة أخرى في الدراسات السابقة.

ثانيًا: الفروق بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الهوية الأكاديمية تعزى لأثر متغيري الجنس، والمستوى الصفي (ثامن، أول ثانوي).

جدول رقم (12):

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية الأكاديمية تعزى لأثر متغيري الجنس، والمستوى الصفي

المجال	المتغير	الفئات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الهوية المضطربة	الجنس	ذكر	2.63	1.06
		انثى	2.06	0.82
	المستوى الصفي	ثامن	2.32	1.02
		أول ثانوي	2.34	0.94
الهوية المغلقة	الجنس	ذكر	2.86	1.02
		انثى	2.37	0.97
	المستوى الصفي	ثامن	2.59	1.09
		أول ثانوي	2.61	0.94
الهوية المؤجلة	الجنس	ذكر	3.56	0.80
		انثى	3.55	0.79
	المستوى الصفي	ثامن	3.66	0.77
		أول ثانوي	3.45	0.81
الهوية المنجزة(المحققة)	الجنس	ذكر	3.73	0.89
		انثى	3.72	0.92
	المستوى الصفي	ثامن	3.77	0.91
		أول ثانوي	3.68	0.89

يتبين من الجدول رقم (12) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات مقياس الهوية الأكاديميّة تعزى لأثر متغيري الجنس، والمستوى الصفي (ثامن، أول ثانوي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات مقياس الهوية الأكاديميّة تبعًا للمتغيرات: الجنس، والمستوى الصفي، والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول رقم (13) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق في مجالات الهوية الأكاديمية "تبعاً للمتغيرات (الجنس، والمستوى الصفي)

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
قيمة هوتلنج (الجنس)	الهوية المضطربة	63.613	1	63.613	72.058	0.000
Value (0.120)	الهوية المغلقة	45.560	1	45.560	46.371	0.000
F (22.965)	الهوية المؤجلة	0.066	1	0.066	0.107	0.744
Sig (0.000)	الهوية المنجزة(المحققة)	0.008	1	0.008	0.010	0.920
قيمة هوتلنج (المستوى الصفي)	الهوية المضطربة	0.001	1	0.001	0.001	0.973
Value (0.026)	الهوية المغلقة	0.002	1	0.002	0.002	0.966
F (5.021)	الهوية المؤجلة	8.742	1	8.742	14.044	0.000
Sig (0.001)	الهوية المنجزة(المحققة)	1.394	1	1.394	1.705	0.192
الخطأ	الهوية المضطربة	677.112	767	0.883		
	الهوية المغلقة	753.587	767	0.983		
	الهوية المؤجلة	477.405	767	0.622		
	الهوية المنجزة(المحققة)	627.334	767	0.818		
المجموع المصحح	الهوية المضطربة	740.806	769			
	الهوية المغلقة	799.212	769			
	الهوية المؤجلة	486.174	769			
	الهوية المنجزة(المحققة)	628.731	769			

***دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات الهوية الأكاديمية (المؤجلة، والمنجزة(المحققة)) تبعاً لمتغير الجنس حيث لم تصل قيم "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الهوية المضطربة ومجال الهوية المغلقة ولصالح الذكور بوسط حسابي (2.63) لمجال الهوية المضطربة، بينما بلغ الوسط الحسابي للإناث (2.06). كما كانت الفروق في مجال الهوية المغلقة لصالح الذكور بوسط حسابي (2.86)، بينما بلغ الوسط الحسابي للإناث (2.37). كما يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات الهوية الأكاديمية تبعاً لمتغير المستوى الصفي حيث لم تصل قيم "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، باستثناء مجال الهوية المؤجلة فكانت الفروق لصالح الصف الثامن بوسط حسابي (3.66)، بينما بلغ الوسط الحسابي للصف الأول الثانوي (3.45).

أشارت نتائج السؤال الرابع الشق الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالي الهوية الأكاديمية (المؤجلة، والمنجزة(المحققة)) تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الهوية المضطربة ومجال الهوية المغلقة وكانت الفروق لصالح الذكور؛ وربما يمكن رد هذه النتيجة أن طبيعة المناخ العام الذي أصبحت تعيشه الأسر الأردنية من حيث الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتي سمحت لأبنائها من كلا الجنسين بمساحةٍ كافيةٍ من الحرية الاجتماعية والثقافية لاختيار هويتهم الأكاديمية التي يرونها مناسبة لاستعداداتهم واتجاهاتهم دون قيد أو شرط –كما كان سابقا– الأمر الذي لم يسهم في وجود اختلاف في توزيع حالات الهوية الاكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس وخاصة في مجالي الهوية الأكاديمية المنجزة والمؤجلة، حيث أضحت الظروف

التي يعيشها المجتمع الأردني تتطلب من الإناث تجاوز الأدوار التقليدية مثل الذكور، فلا عجب أنهنَّ سيتشابهن مع الذكور في مجالي الهوية المحققة والهوية المؤجلة ، فالهوية الأكاديمية كما أشار اليها هوارد (Howard, 2003) من أهم محددات الأنماط السلوكية للطلبة في سياقات التعلم واتخاذ القرارات الأكاديمية الخاصة بهم ، فهي مؤثر على مساراتهم ومخرجاتهم التعليمية، اما بالنسبة لمجال الهوية الاكاديمية المضطربة فقد تبين وجود فروق في نتائج الدراسة لصالح الذكور وربما تُفسير هذه النتيجة على أن الذكور أكثر قلقًا من الاناث بدرجة معينة تجاه مستقبلهم المهني وانعكاس ذلك على قدرتهم التعليمية للقيام بواجباتهم المادية تجاه تكوين أسرهم مستقبلاً، كل هذا يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية المستقبلية لدى المراهقين الذكور، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الهوية المغلقة لصالح الذكور، وربما يمكن تفسير ذلك أن الكثير من الطلاب الذكور في مجتمعنا يتعرضون لمزيد من الضغوط الاجتماعية القاسية من قِبل الوالدين في اختيارهم لتخصصاتهم الاكاديمية من منطلق حرص الوالدين على مستقبلهم، ونتيجة لهذه الضغوط أصبحوا يتبنون معتقدات الوالدين دون أن يمروا بحالة استكشاف وتجريب لهويتهم الأكاديمية، بل يُقبلون على هذه المعتقدات دون فحص أو تمحيص أو انتقاد لها احترامًا في تلبية رغبات الآخرين . اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حجازي وآخرون (Hejazi, et al. 2012)، ودراسة محاسنة والعظامات (2018) في مجال الهوية المضطربة مع اختلاف عينة الدراسة للطلبة الجامعيين، لكنها اختلفت مع نتائج دراسة بال (Bal, 2014) التي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كافة مجالات الهوية الاكاديمية، واختلفت مع دراسة محاسنة والعظامات (2018) في مجال الهوية المحققة .

كما أشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مجالات الهوية الأكاديمية تبعاً لمتغير المستوى الصفي باستثناء مجال الهوية المؤجلة فكانت الفروق لصالح الصف الثامن، وربما يمكن رد هذه النتيجة بأن الطلبة في مرحلة المراهقة على اختلاف مستوياتهم الصفية يتشابهون في نظرتهم ومعتقداتهم حول هويتهم الأكاديمية من حيث الاستكشاف والالتزام بهوية معينة ، وربما يرجع هذا التقارب بسبب وسائل التواصل الاجتماعي المتاحة لجميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم في مرحلة المراهقة؛ حيث عملت هذه الوسائل الحديثة على تقليص الفارق الثقافي والفكري لديهم من خلال الاطلاع على الثقافات والمعلومات والأحداث المحلية والعالمية ، وربما يرجع ذلك إلى أن المجتمع الأردني أصبح حاليًا يعيش ظروفًا اقتصادية واجتماعية وثقافية متشابهة لدى غالبية طبقاته المختلفة من حيث التطلعات والأهداف والتحديات الداخلية والخارجية، التي باتت تفرض وجودها على جميع المستويات بحيث تؤثر على تشكيل هوية المراهق الأكاديمية – على اختلاف مراحلهم الصفية – من حيث الخيارات المتاحة لديه. فالمراهق يشهد في بداية مرحلة المراهقة أزمة نفسية تتعلق بهويته وتنطوي هذه الأزمة على عملية استكشاف الفرد المراهق لذاته بما لديه من قيم ومعتقدات يتبناها ثم تتطور لديه عملية تقييم لهذه المعتقدات والقيم للوصول إلى تشكيل هويته المناسبة (Berzonsky & Kulk, 2005). كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى وجود فروق في مجال الهوية الأكاديمية المؤجلة وكانت الفروق لصالح الصف الثامن، وربما ترجع هذه النتيجة أن المراهق في بداية مراحله الدراسية لديه العديد من المعتقدات والخيارات حول هويته الأكاديمية من حيث التخصص الذي يرغب في دراسته مستقبلاً لكنه لم يصل في هذه المرحلة إلى الالتزام بهوية محددة، لأن الصورة لم تكتمل لديه بعد في الاختيار للتخصص الذي يناسبه، فيقوم بتأجيل هذا الخيار الحاسم. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة

بال (Bal, 2014) باستثناء مجال الهوية المؤجلة، لكنها اختلفت مع نتائج دراسة الزبيدي والكحالي (2014) باستثناء مجال الهوية المضطربة مع اختلاف المقياس.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

1- إجراء المزيد من الدراسات التي تربط بين التوجهات الهدفيَّة وأنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة.

2- إعداد برامج تدريبية تهدف إلى مساعدة الطلبة المراهقين في تبني أهداف إتقان- إقدام والابتعاد عن أهداف أداء لزيادة الكفاءة الذاتية وخلق روح الإبداع والإبتكار.

3- تعزيز المواقف والجوانب التي تسهم في تحقيق الهويَّة الأكاديميَّة المنجزة وذلك من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع بوسائله المختلفة.

المراجع:

أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود. (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. **المجلة التربوية**،108(27)115-147.

أبو غزال، معاوية. (2016). الارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين وفقًا لمتغيري الجنس والفئة العمرية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** 12(3) 321-334.

أبو فول، مرام. (2017). العلاقة بين المناخ الصفي وتوجهات الأهداف لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في منطقة المثلث-فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة الأردن: جامعة اليرموك.**

الرومي، احمد. (2017). توجهات الأهداف وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المراهقين في لواء بني كنانة، **رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.**

الزبيدي، عبد القوي والكحالي، سالم. (2014). الفروق بين النوع والصف الدراسي والقلق في حالات الهوية المهنية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان، **أماراباك-مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا** 5 (13) 31-44.

الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدارسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2 (3)، 115-127.

العزام، مها. (2018). التوجهات الهدفيَّة وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

عودة، أحمد. (1998). القياس والتقويم في العملية التربوية التدريسية، ط 2، **عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.**

محاسنة، احمد والعظامات، عمر. (2018). أنَّماط الهويَّة الأكاديميَّة السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس(Was) واساكسون(Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية.** 14 (2)، 191 -207.

المراجع الأجنبية

Ames, C. A. (1990). *Motivation: What Teachers Need to Know*? **Teacher College Record.** 91(3), 409-421.

Ames, C. (1992). *Classrooms; Goals, structures, and student motivation*. **Journal of Educational Psychology**, 84(3) , 261–271.

Bal, A. (2014). *Becoming in / competent learners in the United States: Refugee students' academic identities in the figured world of difference*. **International Multilingual Research Journal**, *8*, 270-290.

Berzonsky, M.D., & Kulk, L.S. (2005). *Identity style, psychological maturity and academic performance.* **Personality and Individual Differences**, 39, 235247.

Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N. C., Boschloo, A., de Groot, R & Jolles, J. (2013). *Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10–19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls*. **Learning and Individual Differences**, 26, 196-200

Dwech, C. (1986). *Motivational processes affecting learning*. **American Psychology**, 41 (8), 1040-1048.

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

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. **New York: Norton**

Grred, P., & Hennessy, D. (2016). *Evaluation of a goal orientation model of vocational identity*. **The Career Development Quarterly**, *64*, 345-359.

Hejazi, E., Lavasani, M. G. Amani., & Was, H. (2012). *Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students.* **Journal of Research in Education**, *22*(1), 292-320.

Howard, T. (2003). *A tug of war for our minds: African American high school students' perceptions of their academic identities and college aspirations.* **High School Journal**, *87*(1), 4-17.

Kaplan, A., & Flum, H. (2010). *Achievement goal orientations and identity formation styles*. **Educational Research Review**, *5*(1), 50-67.

Maberry, S. (2018). *Goal orientation, sport identities, and risky sexual behavior*. **Journal of the Study of Sports and athletes in Education**, *12*(2), 113-132.

Maehr, M. (1989). *Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.). Research on motivation in education:* **Goals and cognitions**. (3), 299-315.

Marcia, J. E. (1980). *Identity in Adolescence. In J. Adelson* (Ed.), **Handbook of Adolescent Psychology. New York: Wiley.**

Marcia, J. (1993*). The relational roots of identity. In J. Kroger (Ed*.**).Discussions on ego** identity (pp. 101-120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Oral, T., & Ozgungor, S. (2015). *The role of identity status in predicting achievement goal orientation among adolescents.* **Elementary Education Online**, *14*(1), 1-12.

Pintrich, p. (2000). *An Achievement goal theory perspective on Issues in Motivation theory and research*. **Contemporary Educational Psychology**, 25(1)92-104

Rahiminezhad, A., Farahani, H., Amani, H., Varzaneh, M., Haddadi, P. & Zarpour, S. (2011). *Developing academic identity statues scale (AISS) and studying its construct validity on Iranian students*. **Procedia Social and Behavioral Science**, 15, 738-742.

Walle, D. V., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2001). *The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback*. **Journal of Applied Psychology**. 86(4), 629-640.

Was, C. A., Isaacson RM. (2008*). The development of a measure of academic identity status.* **Journal of Research in Education** 18, 94-105.

Was, C. A., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2009). *Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation*. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, *7*(2), 627-652.

Wentzel, K. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers.* **Journal of Educational Psychology**, (90), 202-209.