241
المجلد 14 العدد 3 سبتمبر 2013

العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات

د. ثائر أحمد غباري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

د. رندة علي محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات

د. ثائر أحمد غباري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

د. رندة علي محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين أنماط الأهداف وأستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية، كما هدفت إلى معرفة نمط الأهداف الذي يتبناه أولئك الطلبة، وكذلك درجة استخدامهم لاستراتيجيات حل المشكلات، وذلك في ضوء متغيري الجنس والكلية. تكونت عينة الدراسة من (٤٥٣) طالباً وطالبة استجابوا لمقياسي نمط الأهداف واستراتيجة حل المشكلات. وقد بينت النتائج أن أكثر الطلاب يتبنون أنماطاً عدة من الأهداف، ولكن أكثرها شيوعاً هو أهداف التمكن، كما بينت أن الذكور يتبنون أهداف أداء-إقدام بينما تتبنى الإناث أهداف تمكن، وأظهرت النتائج أيضاً أن طلاب الكليات التقنية يميلون إلى تبني أهداف تمكن، بينما يتبنى طلبة الكليات العلمية أهداف أداء-إقدام ، وطلبة الكليات الإنسانية أهداف أداء-تجنب. وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة الهاشمية يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات، وأن الذكور أكثر استخداماً لتلك الاستراتيجيات من الإناث، وأن طلبة الكليات التقنية والعلمية أكثر استخداماً لتلك الاستراتيجيات من طلبة الكليات الإنسانية، وأخيراً، بينت النتائج أن هناك ارتباطاً دالاً وموجباً بين استراتيجية حل المشكلات ونمطي أهداف تمكن وأهداف أداء، بينما كان هناك ارتباط سالب وموجب بين تلك الاستراتيجيات ونمط أهداف التجنب.

وبناء على النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات، أبرزها تدريب الطلبة على صياغة أهداف تعلم وتمكن، والاهتمام بالمواد التعليمية التي تعني بذلك.

الكلمات المفتاحية: نمط الأهداف، حل المشكلات، الجنس.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/٣/٢١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٢/٩/٥م

The Relationship between Goal Orientation and Problem Solving Strategy among the Hashemite University Students

Dr. Thaer A. Ghbari
Faculty of Educational Sciences
The Hashemite University

Dr. Randa A. Mahasneh
Faculty of Educational Sciences
The Hashemite University

Abstract

This study aimed at exploring the relationship between goals orientation and the problem solving strategy among students of the Hashemite University. It also aimed at identifying the pattern of goals adopted by those students, as well as the degree of their use of problem-solving strategies in light of the variables of gender and the college. A random sample composed of (453) male and female students completed a scale of goal orientation and a scale of problem solving strategy. The results indicated that the students had several patterns of goals, but the most common ones are mastery goals. The results also showed that males adopted performance goals whereas females adopted mastery goals. Technical college students adopted mastery goals, while scientific college students adopted performance ones, and humanitarian college students adopted avoidance goals. With regard to problem solving, the results revealed that the Hashemite University students tend to use these strategies, but males more commonly used problem-solving strategies than females. Students of technical and scientific college, more commonly used those strategies than students of humanitarian colleges. Finally, the results showed that there was a positive correlation between solving problem strategy and the mastery and the performance goals, while there was a negative correlation between those strategies and the avoidance goals.

In the light of the results, the study suggested a number of recommendations.

Key words: goal orientation, problem solving, gender.

العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات

د. ثائر أحمد غباري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

د. رندة علي محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

المقدمة

تؤدي الأهداف دوراً مهماً في نمو الدافعية الذاتية من خلال بناء أهداف يقوم الطلاب من خلالها بتقويم تقدمهم في العملية التعلمية التعليمية (Elliot & Church, 1997). وتقوم الأهداف كذلك بزيادة دافعية الأفراد لخفض التناقض بين "ما هم عليه الآن" و"ما يرغبون أن يكونوا عليه مستقبلاً"، ويهتم التربويون داخل الغرفة الصفية بأهداف التحصيل التي تعرف بأنها الغاية من الانخراط بالمهام (Maehr, 1989). ويكمن العنصر الأساسي في العمل من أجل أداء أفضل في صياغة أهداف حقيقية يشعر الفرد من خلالها بالفخر والاعتزاز عند نجاحه في تحقيقها غباري (٢٠٠٨).

وتوضح الأهداف للطلاب طريقهم، وتوجه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء انهماكهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، كما تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات؛ لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم بالوصول إلى أهداف هامة في حياتهم مما يحسن من استغلالهم للوقت ويشعرهم بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام، كما تساعد على تركيز الانتباه، وتمثل المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع للتعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك حيث تكون متنبئاً لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل (Ames, 1992; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Lock & Latham, 1990; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988).

وقد تنوعت تعريفات الأهداف بتنوع الاتجاهات والمدارس النفسية حيث يعرف واز (Was, 2006) الأهداف بأنها ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، ويعرفها إليوت وموراياما (Elliot & Murayama, 2008) بأنها دينامية معرفية يكون التركيز فيها على كفاءة الطلبة وقدراتهم، ويعرفها الزغول (٢٠٠٦) بأنها تطلعات مستقبلية يرغب الأفراد والمجموعات في

الوصول إليها، ويسعون جاهدين لتحقيقها، وتشكل قيماً تحكم سلوك الأفراد والمجموعات، وتتضمن مهمات نسعى إلى إنجازها وأغراضاً نحاول الوصول إليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها.

وهذا يقودنا إلى الخروج بتعريف للهدف بأنه "ما يتطلع الفرد والجماعة إلى تحقيقه في المستقبل، بحيث يتضمن مهمات وأسباباً للقيام بتلك المهمات، كما يرافقها معايير للتحقق من إنجازها".

ويحدد المنظرون في مجال الأهداف نوعين منها: أولاً، أهداف التحصيل والتي تركز على استعراض قدرات الفرد بالنسبة للآخرين. ثانياً، أهداف الإتقان والتي تركز على نمو القدرات وإتقان المهارات (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). وحددت وولفولك (Woolfolk, 1995) نوعين من الأهداف هما: أهداف التعلم وأهداف الأداء، وقد عرفت أهداف التعلم بأنها القصد من أجل تطوير القدرات والفهم بغض النظر عن عدد الأخطاء التي يرتكبها الفرد، ومن جهة أخرى عرفت أهداف الأداء بأنها القصد الشخصي للأفراد بأن يظهروا بمظهر المتفوقين أمام الآخرين. وقد صرح أصحاب نظريات أنماط الأهداف إلى أن الأهداف ذات طبيعة مركبة، حيث تتكون من بعدين، البعد الأول يسمى التحديد (definition) ويتألف من مستويين هما (الإتقان مقابل الأداء)، والبعد الثاني يسمى بعد التجاذب valence ويتألف من مستويين هما (الإقدام مقابل التجنب) (Van Yperen, 2006)، وقد تبنى إليوت وزملاؤه (Elliot et al, 1999) هذه الفكرة ووسعوا مفهوم أهداف الأداء وأشاروا إلى أنها تتكون من بعدي الإقدام والتجنب. وبهذا يصبح تصنيفها على أنها ثلاث فئات هي :أهداف تمكن، وأهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء تجنب. وبالتالي فإن من يضع لنفسه أهدافاً تمكن فإنه يحاول تطوير ذاته وتنميتها من خلال تحسين المهارات التي يملكها، وأما من يتبنى أهداف أداء-إقدام يكون همه منافسة الآخرين والتفوق عليهم أو نيل استحسانهم، ومن كانت أهدافه أهداف أداء-تجنب فإنه يركز على تجنب الظهور بمظهر غير الكفء، كما يتجنب المهمات الصعبة خوفاً من الفشل. وتؤكد النتائج البحثية أن أهداف التمكن تنمي مجموعة من العمليات والنواتج الإيجابية مثل المثابرة وحب الاستطلاع، كما أنها تؤدي إلى أنماط عزو تكيفية ومعالجة عميقة للمعلومات. أما النتائج البحثية المتعلقة بتبني أهداف أدء-إقدام فقد جاءت متضاربة، فأحياناً وجد أنها تؤدي إلى آثار سلبية، وتارة أخرى وجد أنها تسهل التعلم. (Elliot et al, 1999). ويرى بمبينوتي (Bembenutty, 2010) أن نظرية التوجه نحو الأهداف (goal orientation) تبين أن نوعية الأهداف التي

يختارها الطلاب تقودهم إما إلى النجاح أو الفشل. كما يرى أن هناك نوعين من الأهداف: أهدافاً موجهة نحو المهمة، وأهدافاً موجهة نحو الأداء.

ويصرح ديفيد (David, 2009) أن نوعية الهدف الذي يتبناه الفرد قد يكون أحد العوامل التي تساعد في تشكيل شخصيته، فإذا تبنى أهداف إتقان انصب عمله على التعلم والبحث عن أفضل الفرص لذلك، أما إذا تبنى أهداف أداء كانت غايته التفوق على الآخرين وتجنب المهمات الصعبة التي قد تظهره بمظهر الفاشل، لذا تجده يختار مهمات سهلة يضمن فيها النجاح لكن مثل هذه المهمات لا يستفيد منها في تعلمه.

وفي هذه الدراسة تم اعتماد تصنيف إليوت وزملائه (Elliot et al, 1999) الذي صنف الأهداف إلى ثلاث فئات: أهداف تمكن وأهداف أداء-إقدام وأهداف أداء-تجنب، حيث قدم هذا التصنيف نظرة موسعة للأهداف ولأسباب تبنيها من قبل الطلاب، فيمكن للطلاب أن يتبنوا أكثر من نمط من أنماط الأهداف، فأحياناً نجد بعض الطلاب يكون هدفهم التعلم وفي الوقت نفسه نراهم يرغبون بالتفوق على الآخرين، ويسعون كذلك إلى تجنب خبرات الفشل المحبطة، وهذا ما لاحظه الباحثان على طلاب الجامعة من عدم وضوح للأهداف التي يتبناها الطلاب وعدم اتساقها مع سلوكهم الأكاديمي، مما دفعهم لإجراء هذه الدراسة للتعرف على أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات لديهم، وهل يتأثر ذلك بجنسهم ونوع الكلية التي يدرسون بها.

وعن الفروق الجنسية حول تبني الأهداف فقد ذكر وينتزل (Wentzel, 1989) وهيندرسون ودويك (Hendersson & Dweck, 1990) أن الإناث يبحثن غالباً عن الاستحسان الاجتماعي بينما يسعى الذكور إلى التفوق والتنافس وهذا ينعكس على تبنيهم لنمط معين من الأهداف حيث تتبنى الإناث أهداف أداء ويميل الذكور إلى تبني أهداف إتقان، أما ميس وهولت (Meece & Holt, 1993) فقد وجدا العكس فقد تبين لديهما أن الإناث يتبنين أهداف تعلم وإتقان، بينما يتوجه الذكور إلى تبني أهداف أداء.

ويشير الأدب التربوي والنفسي (Albanese & Mitchell, 1993; Berkel & Schmidt, 2000; MacKinnon, 1999; Schmidt & Moust, 2000) حول الدافعية والأهداف أن العنصر الأساسي لحل المشكلات الناجح هي الدافعية، ومن أنماط الدافعية التي لاقت عناية الباحثين هي التوجهات الهدفية، فعندما تكون دافعية الطلاب مرتفعة فإنهم سيقضون وقتاً أطول في حل فعال للمشكلات. هذا، وتعرف أورمرود (Ormrod, 1995) المشكلة بأنها موقف يحتاج إلى اتخاذ المعالجة والتجهيز وخبرة تبعث على الحيرة والإرباك تواجه الفرد وتتطلب

منه اتخاذ قرار وإعداد خطة للبحث.

أما حل المشكلة فيعرف بأنه عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولة الحل، أو سعيه لتحقيق الهدف (Sternburg, 2003)، ويرى إليوت وزملاؤه (Elliott, Kratochwill, Cook & Traves, 2000) أن بإمكان الأفراد تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من خلال الانتباه إلى طبيعة المشكلة عن قرب، ومن خلال فهم عمليات التفكير لديهم، ومن خلال استخدام الأخطاء التي وقعوا بها. ويصرح شواشرة (٢٠٠٤) أن أهمية حل المشكلات وتعلمها يكمن في المتعة العقلية، وما تقدمه من مساعدات في تحسين القدرات التحليلية وتعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم والمبادئ ونقلها إلى مواقف جديدة.

وفيما يتعلق بمراحل المشكلة فقد حدد عدس (١٩٩٩) خمس مراحل لحل المشكلات هي: التعرف على المشكلة، وتحديد المصطلحات، واستعراض استراتيجيات الحل، وتنفيذ الأفكار والعمل على الحلول، والتقييم النهائي للنتائج. وفيما يتعلق باستراتيجيات حل المشكلات فقد حدد هيبنر وزملاؤه (Heppner Reeder & Larson, 1983) خمس استراتيجيات ضمنها مقياسه العام لحل المشكلات، وهي: التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة وتحليلها، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم والتحقق من صحة الحل، وهو ما اعتمده الباحثان في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

وفي دراسة لسونغ (Song, 2004) بين فيها أن حل المشكلات يشمل عناصر مثل القدرة على تمثل المشكلة، وتطوير الحل وتقويمه ومراقبته، وهي أيضاً أمور تتضمنها الأهداف التعليمية، وبهذا فمن الممكن أن ترتبط إيجاباً مع استراتيجيات حل المشكلات؛ لأن الاستراتيجيات المستخدمة لحل المشكلة ترتبط بالاستراتيجيات المعرفية مثل: استراتيجيات المعالجة المعرفية، واستراتيجيات المراقبة الذاتية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وهذا ما يدعم مبرر إجراء هذه الدراسة حيث هناك بعض التداخل بين مفهومي الأهداف وحل المشكلات تبرزه بعض الفقرات المتداخلة والمتشابهة في المقياسين المستخدمين في هذه الدراسة.

ومن حيث الفروق الجنسية حول حل المشكلات، فقد تضاربت النتائج في تحديد أيهما أقدر الذكور أم الإناث، فقد وجد بعضها أن الإناث أكثر استخداماً لحل المشكلات من الذكور (Selçuk, Calişkan, & Erol, 2007; Walker, Irving & Berthelsen, 2002)، بينما لم تجد توركوم (Turkum, 2011) أية فروق جنسية في حل المشكلات. وهذا ما يشكل دافعاً إضافياً لإجراء هذه الدراسة وهو الكشف عن استراتيجيات حل المشكلات المتبعة من قبل طلاب الجامعة والفروق الجنسية بينهما في هذا المجال.

هذا، وقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية على نمط الأهداف، فقد سعت دراسة فاليه وزملائه (Valle et al, 2003) إلى الكشف عن الأهداف الأكاديمية التي يتبناها طلاب الجامعات، تكونت عينة الدراسة من (٦٠٩) طلاب من تخصصات مختلفة من جامعة أوفيدو بإسبانيا استجابوا لمقياسي نمط الأهداف الأكاديمية واستراتيجيات التعلم، وقد بينت النتائج أن معظم الطلاب يتبنون أهدافاً متعددة بالدرجة الأولى، ثم أهداف أداء، يليها أهداف تعلم.

وأجرى سونغ (Song, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أنواع الأهداف (تعلم-أداء) وأنماط التعلم الجماعي (متجانسة-غير متجانسة) في الدافعية الداخلية وحل المشكلات، طبقت الدراسة على (٩٦) طالباً من المدارس المتوسطة في شمال الولايات المتحدة الأمريكية، اختيروا عشوائياً وتعرضوا لدروس عبر الإنترنت مصممة لتحسين ظروف التعلم، وقد بينت النتائج أن الطلاب ذوو أهداف التعلم لديهم دافعية داخلية أعلى من الطلاب ذوي أهداف الأداء، كما بينت النتائج أن هناك ارتباط بين أهداف التعلم وحل المشكلات ضمن المجموعات غير المتجانسة، ولم يكن هناك ارتباط بين أهداف الأداء وحل المشكلات ضمن المجموعات المتجانسة.

وجاءت دراسة الزغول (٢٠٠٦) لتهدف إلى استقصاء علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة، وإلى الكشف عن نسبة تبني طلاب جامعة مؤتة لأنماط الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٧) طالبًا وطالبة طبق عليهم مقياس التوجهات الهدفية؛ وقائمة طرق الدراسة المنقحة، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الأهداف التي يتبناها طلبة جامعة مؤتة هي أهداف تمكن، ثم أهداف أداء-إقدام، ومن ثم أهداف أداء -تجنب، وأن معظمهم يستخدمون استراتيجية الدراسة العميقة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة: العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء-إقدام واستراتيجية الدراسةالسطحية، وبين أهداف الأداء-تجنب واستراتيجية الدراسة السطحية.

وفي دراسة لغاردنر (Gardner, 2006) هدفت إلى الكشف عن مدى تغير نمط الأهداف التي يتبناها طلاب التمريض من سكان الأرياف عبر برامج تدخل تعليمية قصيرة المدى، طبقت الدراسة على (١٠٠) طالبٍ وطالبة من جامعة ميدويستين Midwestern University في الولايات المتحدة الأمريكية تعرضوا إلى خمسة برامج تدخل لمدة ٣ أسابيع، وقد تم قياس نمط الأهداف قبل وبعد التدخل، وقد بينت النتائج أن الطلاب غيروا من تبنيهم للأهداف بشكل كبير، حيث كانوا يبتعدون عن أهداف الأداء ويتبنون أهداف تمكن، كما بينت النتائج أن أهداف

التمكن ساعدت الطلاب على الاستمرار في حل المشكلات، في حين أن الطلاب في المجموعة الضابطة تركوا حل المشكلات الصعبة.

وقام فاولادتشانغ ومرزوقي وشمشيري (Fouladchang, Morzooghi & Shemsheri, 2009) بدراسة هدفت إلى تقصي نمط الأهداف لدى طلاب البكالوريوس في جامعة شيراز بإيران ومدى تأثره بمتغيرات الجنس والمعدل، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) من الطلاب والطالبات اختيروا عشوائياً بالطريقة العشوائية العنقودية، استجابوا لاستبانة نمط توجه الأهداف. وقد أشارت النتائج إلى أن الجنس والمعدل يؤثران في الفروق في نمط الأهداف، حيث بينت أن الذكور أكثر اختياراً لأهداف الأداء من الإناث، كما بينت أن ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى تبني أهداف الإتقان أكثر من ذوي المعدلات الأخرى، ولم يكن هناك تفاعل بين الجنس والمعدل.

وفي دراسة لإيدنز (Edens, 2009) هدفت استقصاء أثر بعض المتغيرات المستقلة مثل نمط الأهداف (تعلم أو أداء) وطريقة التدريس (سلوكي أومعرفي) ونوع التنظيم الذاتي (مرتفع أومنخفض) والجنس (ذكور وإناث) في بعض المتغيرات التابعة مثل التحصيل ومستوى التحضير للحصة ومستوى القلق، طبقت الدراسة على (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة علم النفس ساوث كالورينا (University of South Carolina) في الولايات المتحدة الأمريكية، درسوا مساقاً محوسباً في علم النفس، وكانت أبرز النتائج المتعلقة بهذه الدراسة أن نمط الأهداف لم يؤثر على أي من المتغيرات التابعة، وبينت النتائج كذلك أن الطلاب الذكور تبنوا أهدافاً أدائية والإناث تبنين أهداف تعلم (تمكن).

أما فيما يتعلق بالدراسات حول استراتيجيات حل المشكلات وعلاقتها بنمط الأهداف، فهناك العديد من الدراسات الأجنبية حول هذا الموضوع، ولم يجد الباحثان -على حد علمهما- أية دراسة عربية، وفيما يلي عرض لبعض منها، فقد هدفت دراسة ووكر وإيرفنغ وبيرزيلسن (Walker, Irving & Berthelsen, 2002) إلى استقصاء أثر الجنس في حل المشكلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) طفلاً و(٨٨) طفلة من منطقة كوينزلاند في استراليا قاموا بحل مشكلات اجتماعية افتراضية مصممة لغايات الدراسة، وقد بينت النتائج أن استجابات الإناث كانت أكثر كفاءة من الذكور في حل المشكلات، حيث أظهرن ميلاً أقل في استخدام العنف في حل المشكلات.

وأجرى سيلجوك و جاليشكان وأيرول (Selçuk, Calişkan, & Erol, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى استخدام الطلاب – المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات وفق متغيري الجنس والمعدل، طبقت الدراسة على (١٤١) طالباً وطالبة من مستويات دراسية مختلفة في

تركيا، وأشارت النتائج أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات في تعلمهم، كما بينت النتائج أن الإناث يستخدمن استراتيجيات حل المشكلات أكثر من الذكور، وبخصوص المستويات الدراسية فقد أظهرت النتائج أنه كلما ارتفع الطلاب بالمستوى الدراسي، ازداد استخدامهم لاستراتيجيات حل المشكلات.

بينما هدفت دراسة توركوم (Turkum, 2011) إلى تحديد ما إذا كانت وجهة نظر المراهقين حول حل المشكلات تختلف باختلاف الجنس والعمر والمرحلة الدراسية وخبرة التعرض إلى العنف، طبقت الدراسة على (٦٠٠) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم من ١٤-١٩ سنة في منطقة إسكيشير في تركيا، وقد تعرضوا لمقياس حل المشكلات واستبانة أعدت لغايات الدراسة. وبينت النتائج أنه لا توجد فروق في النظرة حول حل المشكلات تعزى إلى الجنس، بينما كان هناك فروق تعزى إلى درجة التعرض للعنف، حيث ترتفع النظرة الإيجابية لحل المشكلات بارتفاع درجة التعرض للعنف.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن هناك دراستين فقط -على حد علم الباحثين- ناقشت علاقة الأهداف مع استراتيجيات حل المشكلات بشكل مباشر وهي دراسات و(Song, 2004) و(Gardner, 2006) وكلتاهما بينتا أن هناك علاقة إيجابية بين أهداف التمكن وحل المشكلات، وهذا ما يشكل دافعاً آخر لإجراء هذه الدراسة، فهذه الدراسة تحاول اكتشاف العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات. وبخصوص حل المشكلات فهناك ثلاث دراسات حولها ناقشت مدى استخدام الطلاب لاستراتيجيات حل المشكلات، وكانت اثنتان منهما ترى أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات حل المشكلات، وواحدة فقط وجدت أنه لا توجد فروق جنسية في هذه الاستراتيجيات، ولذا جاءت هذه الدراسة لتحاول تحديد تلك الفروق إن وجدت.

مشكلة الدراسة

ما إن يلتحق الطالب بالجامعة ويباشر دراسته فيها حتى يضع لنفسه أهدافاً معينة يريد تحقيقها، وتتنوع تلك الأهداف بتنوع توجهات الطلاب وميولهم وتخصصاتهم وطريقة تفكيرهم، فمنهم من يريد أن يزيد من معارفه ومن قدراته المعرفية، ومنهم من يريد الحصول على معدلات مرتفعة بأقل جهد، ومنهم من يرغب بإنهاء المتطلبات الدراسية لمجرد النجاح فقط. فكما يشير الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال فإن نمط الأهداف يعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما ، ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلاب لمساقاتهم

وتحدد خبراتهم فيها ، وتهتم في تحقيق الكفاءة وتمثل التوجه الدافعي للطلاب في مواقف التحصيل (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998). كما يحدد استراتيجيات العمل وحل المشكلات التي تواجه المتعلم. فالاستراتيجيات التي يتبعها الفرد في الدراسة هي التي تجعل سلوك التعلم لديه مجدياً وفعالاً. وأن نوع الهدف الذي يتبناه الطلاب يحدد سلوكه الأكاديمي من حيث طريقة مذاكرته واتجاهه نحو المدرس والزملاء والعلامة واستراتيجية حل المشكلات. وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما في الجامعة أن هناك تشويشاً وعدم اتساق بين نمط الهدف والسلوك الأكاديمي للطلاب. فالطلاب الذين يتبنون أهداف تجنب كانوا يحصلون أحياناً على علامات مرتفعة، ومن يدعون أنهم يضعون لأنفسهم أهداف تمكن يغلب على سلوكهم سلوك الطلاب ذوي أهداف الأداء أو التجنب. من هنا جاءت فكرة الدراسة التي تحاول أن تتعرف على نمط الأهداف الذي يتبناه الطلاب في الجامعة الهاشمية، وهل يختلف نمط الهدف باختلاف جنس الطالب وكليته، وتحاول الدراسة أيضاً الكشف عن الاستراتيجية المتبعة لحل المشكلات من قبل الطلاب وهل تختلف أيضاً باختلاف جنس الطالب وكليته، بالإضافة إلى محاولتها الكشف عن العلاقة بين نمط الأهداف التي يتبناها الطلاب وبين استراتيجية حل المشكلات التي تتبعها.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١. تحديد نمط الأهداف التي يتبناه طلاب الجامعة الهاشمية، لما لها انعكاسات على أدائهم الأكاديمي.

٢. تحديد استراتيجيات حل المشكلات المتبع لديهم.

٣. توفير مقاييس لنمط الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات ذات خصائص سيكومترية جيدة.

لذا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

١. ما أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية؟

٢. هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس؟

٣. هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف نوع الكلية؟

٤. ما مدى قدرة طلاب الجامعة الهاشمية على استخدام استراتيجية حل المشكلات؟
٥. هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس؟
٦. هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف نوع الكلية؟
٧. هل هناك ارتباط دال إحصائياً بين نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية واستراتيجية حل المشكلات التي يستخدمونها؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة بسبب تناولها لمفهومين هامين في الدافعية وعملية التعلم، وهما أنماط الأهداف وحل المشكلات، إذ إن نوع الأهداف التي يتبناها الفرد قد تحدد أسلوبه بالتفكير وحل مشكلاته الأكاديمية والشخصية، فهي تحاول الكشف عن إمكانية التنبؤ بطريقة الفرد بحل المشكلات من خلال نمط أهدافه الذي يتبناه، كما تتجلى أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية والعملية، فمن الناحية النظرية تحاول اختبار العلاقة بين نمط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلبة الجامعات مما يضيف بنية معرفية جديدة للأدب التربوي العربي، حيث تنقصه مثل هذه الدراسات، ومن الناحية العملية، يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في مجال التربية النظر إلى نمط الأهداف ومفهوم حل المشكلات من زوايا غير تقليدية لما لهذين المفهومين أهمية في عملية التعلم وخصوصاً في عصرنا الحديث الذي يعتمد على التفكير والتنظيم الذاتي للمتعلم. هذا، وقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية حول أنماط الأهداف التي يتبناها الطلاب أثناء تعلمهم وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، ولكن هذا المفهوم لم يلق الاهتمام الكافي من قبل الدراسات العربية، وخصوصاً في إطار علاقته بحل المشكلات، وهذا ما دفع الباحثان إلى استقصاء طبيعة الأهداف التي يتبناها الطلاب وعلاقتها بطريقة حل المشكلات.

محددات الدراسة

هناك بعض المحددات التي يمكن أن تقلل من إمكانية تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمع الدراسة وهي:
١. اقتصرت الدراسة على طلبة الجامعة الهاشمية من الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.

٢. إن أداتي الدراسة والمكيفتين على البيئة الأردنية يفترض أنها تقيس نمط الأهداف الذي يتبناه طلبة الجامعة الهاشمية واستراتيجية حل المشكلات المتبع من قبلهم.

٣. قياس نمط الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات كان من خلال الطلاب أنفسهم، لذا فإن صدق النتائج يعتمد على صدق استجابات العينة.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة عدداً من المفاهيم يمكن تعريفها على النحو التالي:

١. أنماط الأهداف: هو بناء نفسي ينطوي على اتجاهات وسلوكيات مرتبطة بمواقف الإنجاز، وهو إطار عقلي يصف المناحي الدافعية المختلفة التي يتبناها الأفراد لتحقيق الأهداف، كما تعد مؤشراً قوياً لسلوك الفرد وأداء، ويتكون من ثلاث أنماط: تمكن، وأداء-إقدام، وأداء-تجنب، وقيست في هذه الدراسة بمقياس أنماط الأهداف صورة معدلة لصاحبيه إليوت وتشيرتش (Elliot & Church, 1997).

٢. حل المشكلات: نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب ويتضمن الاستراتيجيات الخمس التالية: التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة وتحليلها، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم والتحقق من صحة الحل. وقيست في هذه الدراسة من خلال مقياس حل المشكلات لهيبنر وزملائه (Heppner et al, 1983) والمكيف على البيئة الأردنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهج

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الجامعة الهاشمية من الذكور والإناث ومن معظم كليات الجامعة والبالغ عددهم (٢٢٥٧٢)، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١١، وقد تم اختيار هذه الجامعة لأنها مكان عمل الباحث وسهولة تطبيق الأداة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٥٣) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من شعب مادة مهارات الحياة؛ لأن هذه المادة تعد متطلباً اختيارياً لجميع طلاب الجامعة الهاشمية من مختلف التخصصات، والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ونوع الكلية:

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الجنس ونوع الكلية

	الكليات			
الجنس	علمية	إنسانية	تقنية	المجموع
ذكور	٦٩	٧٢	٦٧	٢٠٨
إناث	٧٩	٨٢	٨٤	٢٤٥
المجموع	١٤٨	١٥٤	١٥١	٤٥٣

أداتا الدراسة

أولاً، مقياس أنماط الأهداف:

قام بإعداد المقياس إليوت وتشيرتش (Elliot & Church, 1997) ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية، هي بعد أهداف التمكن، وبعد أهداف أداء-إقدام، وبعد أهداف أداء-تجنب، بواقع ست فقرات لكل بعد، وجميع هذه الأبعاد من نوع ليكرت ذات تدرج خماسي، تتراوح درجة المفحوص فيه من (١-٥) كما يلي: أوافق بشدة =٥، أوافق=٤، محايد=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة=١، ويستند المقياس إلى إطار نظري واضح تم تدعيمه من خلال إجراءات الصدق العاملي؛ إذ كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد على (٠,٤٠)، كما أن مقاييس أنماط الأهداف الثلاثة تمتعت بمعاملات ثبات تراوحت بين معتدلة ومرتفعة؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٧٧) أو أعلى (Elliot & Church, 1997). ولأغراض الدراسة الحالية تم استخدام المقياس، وتم إضافة فقرتين على كل بعد من أبعاد المقياس ليصبح عدد فقراته ثماني فقرات، وعدد الفقرات الكلي (٢٤) فقرة.

صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس تم عرض المقياس بصورته الجديدة على عشرة مختصين في علم النفس التربوي والقياس، ليقوموا بإبداء رأيهم في مدى إنتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه وقد اتفق المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها.

ثبات المقياس

تم استخراج قيم الثبات للتأكد من مدى ملاءمة خصائصه السيكومترية للدراسة الحالية، حيث تم استخدام طريقتين: طريقة ثبات إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٣٠) طالباً من طلبة الجامعة الهاشمية من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مدته عشرة أيام بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وقد تبين أن معامل الثبات كان (٠,٩١) وهي قيمة مرتفعة للاطمئنان على سلامة المقياس.

كما تم استخراج قيم ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، وقد تم استبعاد الفقرة الثامنة من البعد الأول (أهداف أداء-إقدام) وذلك لحصولها على قيمة متدنية، وقد كانت قيم معاملات الثبات كما هو مبين في الجدول (٢):

الجدول رقم (٢)
قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس أنماط الأهداف

الرقم	البعد	قيمة معامل الثبات
١	أهداف أداء-إقدام	٠,٧٥٢
٢	أهداف تمكن	٠,٧٥٧
٣	أهداف أداء-تجنب	٠,٦١٧

وبخصوص طريقة تصحيح المقياس فقد تم استخراج المدى لثلاث فئات هي درجة منخفضة تتراوح من (١-٢,٣٣)، ومتوسطة تتراوح من (٢,٣٤-٣,٦٦)، ومرتفعة تتراوح من (٣,٦٧-٥)

ثانياً: مقياس استراتيجيات حل المشكلات

يهدف مقياس حل المشكلات الذي أعده هبنر وبترسين (Heppner & Petersen, 1982) إلى فحص مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات الشّخصيّة في واقع الحياة. ثمّ قام حمدي (١٩٩٨) بتكييف المقياس على البيئة الأردنية، وتكون المقياس من (٤٠) فقرة موزعة على الخمس مجالات التي حددها (هيبنر)، هي: التوجه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم، بواقع ثماني فقرات لكل بعد، وكل فقرة من فقرات الاستبانة لها تدرج رباعي يتكون من: تنطبق بدرجة كبيرة=٤، تنطبق بدرجة متوسطة=٣، تنطبق بدرجة بسيطة=٢، لا تنطبق أبداً=١، وبذلك تكون الدرجة الدنيا للمقياس (٤٠) درجة، والدرجة العليا (١٦٠) درجة، ومتوسط المقياس ب (١٠٠) درجة، وقد تم استخراج متوسط المقياس من خلال العملية الحسابية الآتية: قيم التدرجات ١+٢+٣+٤/٤= ٢,٥ × ٤٠ فقرة = ١٠٠ درجة.

ويجاب عن المقياس من خلال قراءة الفقرات ووضع إشارة على الإختيار الذي يراه الطالب ملائماً لسلوكه.

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على عشرة مختصين في علم النفس التربوي والقياس. ليقوموا بإبداء رأيهم في مدى إنتماء الفقرات إلى المقياس والأبعاد الفرعية، وقد اتفق المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها.

ثبات المقياس

للتأكد من الثبات تم استخدام طريقتين: طريقة ثبات إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٣٠) طالباً من طلبة الجامعة الهاشمية من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مدته عشرة أيام بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد تبين أن معامل الثبات كان (٠,٩٧) وهي قيمة مرتفعة للاطمئنان على سلامة المقياس.

كما استخدم أيضاً طريقة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والعلامة الكلية للاستبانة من مختلف المجالات، ومعاملات الارتباط لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، فكانت قيمة كرونباخ ألفا (٠,٩٠٧)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والعلامة الكلية له من (٠,٢٣٠) إلى (٠,٧٣٣).

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من ملاءمة الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة تم الحصول على إذن من إدارة الجامعة لتوزيع المقاييس على الطلاب الذين تم اختيارهم عشوائياً من شعب مهارات الحياة، حيث تم توزيع المقياسين على (٦١٠) طلاب وطالبات، وتم اعتماد (٤٥٣) منها بعد استبعاد معظمها واستبعاد النسخ التي أظهر أصحابها عدم جدية في الإجابات.

المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد أن جمعت البيانات وحللت باستخدام برنامج "SPSS" كانت النتائج على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلاب على جميع فقرات مقياس نمط الأهداف حسب كل بعد من أبعاد المقياس، والجداول (٣) و(٤) و(٥) توضح ذلك:

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على بعد أهداف أداء-إقدام

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	أشعر بسعادة إن حصلت على علامة واحدة فقط أكثر من زميلي	٢,١٩	١,٢٣٨
٥	من المهم بالنسبة لي أن يكون أدائي جيداً مقارنة بأداء الآخرين	٢,١٢	١,١٨٥
١	أرغب أن يكون أدائي أفضل من أداء بقية الطلاب	٢,٠٩	١,٢٤٠
٦	أريد أن يكون أدائي جيداً في الصف لكي أستعرض قدراتي أمام عائلتي وأصدقائي ومشرفي والآخرين	٢,٠٨	١,٢٣٢
٢	هدفي الأساسي أن أحصل على درجة أفضل من درجات بقية الطلاب في أي شعبة أدرس فيها.	٢,٠٦	١,٢٣٤
٤	دافعيتي للتعلم مستقاة من فكرة التفوق على زملائي في الصف.	٢,٠٣	١,٢٧٨
٣	أسعى بكل جد أن أعرض قدراتي نسبة إلى قدرات بقية الطلاب	٢,٠٢	١,٢٢٥
	الكلي	٢,٠٨	١,٢٣٣

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على بعد أهداف التمكن

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨	أقارن أدائي بمستوى إتقان معين، وليس مقارنة مع أداء الآخرين	٣,٣٨	١,٥٩١
٥	أحب المواد الدراسية التي تحفز حب الاستطلاع لدي حتى لو كانت تلك المواد صعبة	٣,٢٢	١,٥٦٤
١	أريد أن أتعلم قدر المستطاع في هذا الصف	٣,٠٠	١,١٣٠
٧	أرغب بإتقان المادة التي أدرسها حتى لو لم أعطَ عليها درجات	٢,٩٧	١,٥٣٣
٣	آمل أن أحصل على فهم أوسع وأعمق للمواد الدراسية التي أدرسها	٢,٨٤	١,٢٧٨
٤	أرغب أن أتقن المادة الدراسية التي أدرسها بشكل كامل	٢,٨٣	١,٤٥٢
٢	من المهم بالنسبة لي أن أفهم محتوى المادة الكلي قدر المستطاع.	٢,٨٢	١,٢٩٤
٦	أحب المواد الدراسية التي تتحدى قدراتي لأنها تمكنني من تعلم أشياء جديدة	٢,٨٠	١,٥١٤
	الكلي	٢,٩٨	١,٤١٩

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على بعد أهداف أداء-تجنب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨	الفشل بالنسبة لي كارثي، ولا أرغب بالاستمرار بالصف إن فشلت	٢,٥٩	١,٦٥٦
٥	أخشى إن سألت مدرسي سؤالاً غبياً أن يظن أنني لست ذكياً	٢,٥٢	١,٤٦٠
٧	أختار المهمات السهلة لأنجزها بنجاح	٢,٥١	١,٤٧٠
٤	أريد فقط تجنب الأداء السيئ في هذه الشعبة	٢,٤٣	١,٣٩٨
٦	أتمنى أن لا يكون هناك درجات في هذه الشعبة	٢,٣٨	١,٣٥٤
٢	أشعر بالقلق من إمكانية حصولي على درجة متدنية في الشعبة	٢,٣٦	١,٢٩٩
٣	ما يدفعني للعمل، خوفي من أن يكون أدائي سيئاً في الشعبة.	٢,٣٥	١,٤٤٢
١	غالباً ما أفكر: «ماذا لو كان أدائي سيئاً في هذه الشعبة»	٢,٣٤	١,٢٤٨
	الكلي	٢,٤٤	١,٤١٥

يلاحظ من الجداول أعلاه أن متوسط استجابات الطلاب على بعد أهداف التمكن كان أعلى المتوسطات حيث بلغت (٢,٩٨) درجة وهي درجة متوسطة حسب المعيار المعتمد من (٢,٣٤-٣,٦٦). في حين جاء متوسط استجاباتهم على بعد أهداف أداء-تجنب ثانياً ، حيث بلغ (٢,٤٤) درجة وهي درجة متوسطة أيضاً حسب المعيار المعتمد من (٢,٣٤-٣,٦٦). أما استجاباتهم على بعد أهداف أداء-إقدام جاءت في الترتيب الثالث حيث بلغ المتوسط (٢,٠٨) درجة وهي درجة ضعيفة بالنسبة للمعيار المعتمد في هذه الدراسة من (١-٢,٣٣). وهذا يشير إلى أن الطلاب يمكن أن يتبنوا أكثر من نمط من أنماط الأهداف ولو بدرجات مختلفة، مما يشير إلى توجهات أولئك الطلاب بإتقان المهمات والمواد الدراسية التي يواجهونها وبالمقابل يحاولون المحافظة على مظهرهم الاجتماعي والأكاديمي أمام الآخرين، ويحاولون كذلك تجنب خبرات الفشل لما لها من انعكاسات سلبية على ذواتهم، فالخوف من الفشل دافع هام من دوافع السلوك الإنساني، ومما يدعم توجهات الطلاب نحو تبني أنماط أهداف تحصيلية عدة هو اختلاف تخصصاتهم، حيث اشتملت عينة الدراسة على تخصصات تقنية وعلمية وإنسانية، والمعروف عن التخصصات التقنية والعلمية أنها تركز على النواحي العملية التطبيقية وإتقان المهارات، وذلك عكس ما هو متعارف عليه في الكليات الإنسانية والتي تركز على النواحي النظرية أكثر من التطبيقية، وهذا ما اكده فاليه وزملاؤه (Valle et al, 2003) أن اختلاف التخصصات ينعكس على نمط الأهداف الذي يتبناه الطلاب، فلو كانوا جميعهم يتبنون أهداف تمكن فقط لكانت مستوياتهم الأكاديمية مرتفعة جداً، وما وجود

التفاوت في درجاتهم إلا إنعكاساً إلى اختلاف أهدافهم الأكاديمية. كما تمثل هذه النتائج سعي الجامعة الهاشمية وعبر مناهجها إلى البحث عن التميز لدى الخريجين من خلال العمل على تخريج طلاب يتوجهون نحو الإتقان وتجنب الفشل لما له من انعكاسات سلبية على أدائهم وعلى صورتهم أمام مدرسيهم وزملائهم ومجتمعهم. وهذا ما بينته النتائج التي أظهرت أن أهداف التجنب جاءت في المرتبة الثانية مباشرة بعد أهداف التمكن. ولعل اقتراب عمر أفراد العينة من سن الرشد يجعلهم أكثر وعياً لتبني أهداف تمكن على حساب أنماط الأهداف الأخرى.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (الزغول، ٢٠٠٦) (Valle et al, 2003) اللتين وجدتا أن الطلاب يتبنون أهداف تمكن بالدرجة الأولى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس أنماط الأهداف بأبعاده الثلاث، والجدول رقم (٦) يبين ذلك:

الجدول رقم (٦)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس أنماط الأهداف بأبعاده الثلاث

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أهداف الأداء- الإقدام	ذكور	٢٠٨	١٨,٧٠	٩,٧٦٩	٧,٦٠٤	٢٢٢,٤٧٦	١١,٠٢٢	٠,٠٠٠
	أناث	٢٤٥	١١,١٠	٢,٠٤٨				
أهداف التمكن	ذكور	٢٠٨	١٩,٩٢	٩,٨٨٥	٧,٢٨٢	٤٥١	٧,٨٤٢	٠,٠٠٠
	أناث	٢٤٥	٢٧,٢٠	٩,٨١٧				
أهداف الأداء- التجنب	ذكور	٢٠٨	١٩,٤٥	١٠,٦٦٦	٠,٠٥١	٤٥١	٠,٠٥١	٠,٩٥٩
	أناث	٢٤٥	١٩,٥٠	١٠,٤٥٥				

يتبين من الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مقياس نمط الأهداف بالنسبة إلى بعد أهداف أداء-إقدام تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية على بعد أهداف التمكن لصالح الإناث، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة

أحصائية على بعد أهداف أداء-تجنب، وهذا يعكس توجه الطلاب الذكور إلى محاولة إنجاز المهمات والنجاح فيها فقط بغض النظر عن مستوى الإتقان، فما يهمهم النجاح فقط، والحصول على المؤهل الذي يمكنهم من الحصول على عمل لتوفير حياة كريمة في المستقبل، ومن أجل المحافظة على صورتهم الجيدة أمام الآخرين، وإشعارهم بأنهم متفوقون (Roeser, Midgely & Urdan, 1996)، كما أنهم أكثر ميلاً من الإناث من حيث المنافسة الصفية والرغبة بالتفوق، ويشير الأدب التربوي إلى أن الذكور أكثر ثقة بالنفس من أجل السيطرة على البيئة وحل المشكلات (Omrod, 1995)، ولهذا فهم يميلون إلى تبني أهداف أداء من أجل تعزيز الصورة النمطية عن الذكور والحفاظ على صورتهم الاجتماعية أمام الآخرين. كما بينت النتائج أن الإناث أكثر ميلاً من الذكور لتبني أهداف تمكن، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الإناث لديهن دافعية في التحصيل الكلي في التعيينات التعليمية أكثر من الذكور، ويبذلن جهداً أكبر من الذكور فيما لو انخرطن في المهام (Omrod,1995)، فهن أكثر صبراً ويقضين وقتاً أطول في معالجة المهمات، ولهذا يتوجهن للاتقان.

وبينت النتائج كذلك أنه لا توجد فروق في تبني أهداف أداء-تجنب تعزى إلى الجنس، حيث أن كلا الجنسين يميلون إلى تجنب الفشل، وهذا الأسلوب يتبعه جميع الناس نظراً لمرورهم بخبرات الفشل في الماضي، وهم يحاولون تجنبه الآن، لما له من توابع غير سارة على الأفراد.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (Edens, 2009) و(Fouladchang, Morzooghi & Shemsheri, 2009) و(Meece & Holt, 1993) التي وجدت أن الذكور أكثر ميلاً لتبني أهداف أداء-إقدام أكثر من الإناث، ولم تتفق مع نتائج دراسات (Wentzel, 1989) و(Hendersson & Dweck, 1990) اللتين وجدتا أن الذكور يتبنون أهداف تمكن بينما تتبنى الإناث أهداف أداء.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: "هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف نوع الكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس أنماط الأهداف بأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير نوع الكلية، والجدول رقم (٧) يبين ذلك:

الجدول رقم (٧)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس أنماط الأهداف بأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير الكلية

النمط	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأداء-الإقدام	العلمية	١٤٨	٢٠,٠٣	١١,٦٢٨
	الإنسانية	١٥٤	١١,٩٢	١,٤٨٦
	التقنية	١٥١	١١,٩٨	١,٩٢٠
أهداف التمكن	العلمية	١٤٨	٢٤,٠٠	١٠,٧٥٨
	الإنسانية	١٥٤	١٣,٦٨	٢,١٦٢
	التقنية	١٥١	٣٤,٠٩	١,١٩١
أهداف الأداء-التجنب	العلمية	١٤٨	١٠,٧٩	١,٤٥٨
	الإنسانية	١٥٤	٣٣,٩١	١,٣٦٤
	التقنية	١٥١	١٣,٢٦	١,٩٢٤

يبين لنا الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ظاهرية بين الكليات حسب نمط الأهداف الذي يتبناه الطلاب، فبخصوص أهداف أداء-إقدام كان متوسط الكليات العلمية أعلى متوسط، تلاه متوسط الكليات التقنية، وأخيراً جاء متوسط الكليات الإنسانية. وفيما يتعلق بأهداف التمكن فقد كان متوسط الكليات التقنية أعلى متوسط، تلاه متوسط الكليات العلمية، وأخيراً جاء متوسط الكليات الإنسانية. وبخصوص أهداف أداء-تجنب فقد كان متوسط الكليات الإنسانية أعلى متوسط، تلاه متوسط الكليات التقنية، وأخيراً جاء متوسط الكليات العلمية.

ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين في الجدول رقم (٨):

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في نمط الأهداف التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية

نمط الأهداف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأداء-الإقدام	بين المجموعات	٦٥١٥,٩٥٥	٢	٣٢٥٧,٩٧٨	٧٠,٥٩٥	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٢٠٧٦٧,٦٧٤	٤٥٠	٤٦,١٥٠		
	الكلي	٢٧٢٨٣,٦٢٩	٤٥٢			
أهداف التمكن	بين المجموعات	٣١٧٦٧,٥٦٢	٢	١٥٨٨٣,٧٨١	٣٩٨,٤٢٠	٠٠٠.
	داخل المجموعات	١٧٩٤٠,١١١	٤٥٠	٣٩,٨٦٧		
	الكلي	٤٩٧٠٧,٦٧٣	٤٥٢			
أهداف الأداء-التجنب	بين المجموعات	٤٩٠٧٠,٣٢٠	٢	٢٤٥٣٥,١٦٠	٩٥٧٨,٧٤٢	٠٠٠.
	داخل المجموعات	١١٥٢,٦٣٨	٤٥٠	٢,٥٦١		
	الكلي	٥٠٢٢٢,٩٥٨	٤٥٢			

يتبين من الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على مقياس نمط الأهداف الذي يتبناه طلبة الجامعة الهاشمية تعزى إلى نوع الكلية بالنسبة إلى جميع الأبعاد.

ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء المقارنات البعدية لمتوسطات الطلاب على مقياس نمط الأهداف بأبعاده الثلاثة، والجدول رقم (٩) يبين ذلك:

الجدول رقم (٩)
اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على مقياس نمط الأهداف تبعاً لمتغير نوع الكلية

نمط الأهداف		كليات علمية	كليات إنسانية	كليات تقنية
أهداف أداء-إقدام	كليات علمية		٨,١١٨×	٨,٠٥٤*
	كليات إنسانية			٠٦٥.-
	كليات تقنية			
أهداف تمكن	كليات علمية		١٠,٣١٨×	١٠,٠٩٣-*
	كليات إنسانية			٢٠,٤١١-*
	كليات تقنية			
أهداف أداء-تجنب	كليات علمية		٢٣,١١٩-×	٢,٤٧٤-*
	كليات إنسانية			٢٠,٦٤٤*
	كليات تقنية			

يتبين من الجدول أعلاه وبخصوص أهداف أداء-إقدام أن هناك فروق بين متوسط الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح الكليات العلمية، والكليات العلمية والكليات التقنية لصالح الكليات العلمية أيضاً، بينما لم يكن هناك فروق بين الكليات الإنسانية والكليات التقنية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة المواد العلمية التي يدرسها طلاب تلك الكليات تفرض نوعاً من المنافسة بين الطلاب، فهي تخصصات تجمع بين النظري والعملي، ولا تتطلب درجة عالية من الإتقان. كما أن المنافسة هي إحدى خصائص الطلاب الذين يتبنون أهداف أداء-إقدام، وهذا ما أكده فاليه وزملاؤه (Valle et al, 2003) كما ذكرنا بأن اختلاف التخصصات ينعكس على نمط الأهداف الذي يتبناه الطلاب.

وفيما يتعلق بأهداف التمكن فقد كان هناك فروق بين متوسط الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح الكليات العلمية، والكليات العلمية والكليات التقنية لصالح الكليات التقنية، وهناك فروق أيضاً بين الكليات الإنسانية والكليات التقنية لصالح الكليات التقنية. وهي نتيجة منطقية حيث أن طبيعة المواد التي يدرسها طلبة الكليات التقنية عملية أدائية تركز على إتقان المنتج حتى يصل إلى محك معين يضعه المدرسون بغض النظر عن أداء بقية

الطلاب، حيث المنافسة مع محك وليس مع الطلاب الآخرين، وهذا عكس توجه طلبة الكليات الإنسانية التي تميل موادهم إلى الجانب النظري أكثر من الجانب العملي.

أما المقارنات بين متوسطات الطلاب على مقياس نمط الأهداف حسب بعد أهداف أداء- تجنب فقد بينت أن هناك فروقاً بين متوسط الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح الكليات الإنسانية، والكليات العلمية والكليات التقنية لصالح الكليات التقنية، وهناك فروق أيضاً بين الكليات الإنسانية والكليات التقنية لصالح الكليات الإنسانية. وهي نتيجة منطقية أيضاً والسبب قد يعود إلى طبيعة مواد طلاب الكليات الإنسانية التي يقضون فيها وقتاً أطول مع بعضهم البعض داخل الصفوف، وعدد الشعب كبير، مما يدفعهم إلى المنافسة فيما بينهم والظهور بمظهر المتفوق، وعدم تكرار خبرات الفشل التي قد يكونون مروا بها مسبقاً، فهناك عدد من طلبة هذه الكليات من ذوي المعدلات المنخفضة في الثانوية العامة، أو من المحولين من كليات أخرى فصلوا منها، وبالتالي فهم يرغبون بالنجاح فقط بموادهم لكي لا يكرروا خبرات الفشل التي مروا بها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: "ما مدى قدرة طلاب الجامعة الهاشمية على استخدام استراتيجية حل المشكلات؟"

للإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلاب على مقياس حل المشكلات كما هو مبين في الجدول رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مقياس حل المشكلات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٥	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع	٣,١٧	١,٣٤٢	١
١١	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات	٣,١٢	١,٢١٥	٢
٧	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح	٣,٠٧	١,٢٢٢	٣
١	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان	٣,٠٤	١,٠٨٢	٤
٦	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.	٣,٠٤	١,٢٨١	٥
٢٠	أعيد النظر بالحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاعتها	٢,٩٨	١,٤٢٠	٦
٢٨	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة	٢,٩٨	١,٤٢٣	٧
٢٢	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل	٢,٩٨	١,٤٢٣	٨
١٧	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة	٢,٩٨	١,٤٢٣	٩
٢	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني	٢,٩٤	١,٢٠٦	١٠

تابع الجدول رقم (١١)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٣	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل	٢,٩٢	١,١٩٠	١١
٤	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة	٢,٩١	١,٢٣٥	١٢
٣	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة	٢,٩٠	١,١٩٠	١٣
٣٤	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة	٢,٨٩	١,١٣١	١٤
٣٣	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها	٢,٨٣	١,١٥٥	١٥
٢٥	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك	٢,٧٨	١,٠١٥	١٦
٣٩	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح	٢,٧٤	١,٠٠٥	١٧
١٩	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً	٢,٧٢	١,٠٥٢	١٨
٢٩	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد	٢,٧١	١,٠٧٧	١٩
١٢	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط	٢,٦٩	١,٠٧٦	٢٠
١٠	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يتوقف على ذلك	٢,٤٤	١,١٤٢	٢١
٢٤	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته	٢,٢٨	١,٠٩٧	٢٢
٢٧	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها	٢,٢٨	١,١٧٦	٢٣
٣٧	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها	٢,٢٨	١,١٤٠	٢٤
١٤	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه	٢,٢٤	١,١٧٣	٢٥
١٣	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة	٢,٢٣	١,١١٠	٢٦
٣٠	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة	٢,٢٢	١,١٢٠	٢٧
٣١	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة	٢,٢١	١,٠٩٧	٢٨
١٦	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة	٢,٢١	١,٠٨٥	٢٩
٩	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه	٢,٢٠	١,٣٠٥	٣٠
٥	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة	٢,١٩	١,٢٥٨	٣١
٣٢	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها	٢,١٩	١,٠٣١	٣٢
٨	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة	٢,١٨	١,٠٤٤	٣٣
٢٦	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني	٢,١٥	١,١٥٣	٣٤
٤٠	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها	٢,١٥	١,٠٢٢	٣٥
١٨	أجد نفسي منفعلاً حيال المشلكة إلى درجة تعيق قدراتي على التفكير	٢,١٤	١,١٤١	٣٦
٣٦	ينتابني الشعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة	٢,١٤	٩٩٣.	٣٧
٣٥	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً	٢,١٢	١,١٠٥	٣٨
٢١	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير	٢,١٠	١,٠٦٦	٣٩
٣٨	عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي	٢,٠٢	١,١٤٤	٤٠
	الكلـــــي	١٠٢,٣٦	٤,٥٩	

يظهر الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب الفقرات، و تراوحت متوسطات الفقرات بين(٢,٠٢) و(٣,١٧)، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلاب على مقياس حل المشكلات حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب الكلي على المقياس (١٠٢,٣٦) والانحراف المعياري (٤,٥٩٢) وهذا المتوسط أعلى ظاهرياً بقليل من المتوسط العام للمقياس والذي يساوي (١٠٠) حسب ما تم توضيحه مسبقاً، وبفارق (٢,٣٦) درجة.

ولمعرفة مستوى دلالة هذا الفرق تم استخراج قيمة (ت) للكشف عن دلالة للفروق بين متوسط القياس ومتوسط استجابات الطلاب كما هو مبين في الجدول رقم (١١):

الجدول رقم (١١)

اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط المقياس ومتوسط استجابات الطلاب

متوسط المقياس = ١٠٠					
متوسط استجابات الطلاب	١٠٢,٣٦	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
متوسط المقياس	١٠٠	٢,٣٦	٤٥٢	١٠,٩٥٧	٠٠٠.

يبين الجدول رقم (١١) إلى أن طلاب الجامعة الهاشمية يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات بشكل جيد، وتوضح هذه النتيجة التطور الذي طرأ على طرق التدريس الجامعية من حيث الاهتمام بالجانب العملي أكثر من النظري إذا أخذنا بالاعتبار أن نسبة طلبة الكليات العلمية والتقنية الذين تستند مناهجهم على طرق التفكير والبحث والاستقصاء، فطرق التدريس المتبعة في تلك الكليات معظمها تجري في المختبرات أو في الميدان، حيث يتبع فيها أساليب البحث العلمي الحديثة، ولا تركز على نظام المحاضرات التقليدية المتبعة في معظم الكليات الإنسانية، كما أن عمر أفراد الدراسة أكثر من ثمانية عشر عاماً، أي أنهم وصلوا إلى مرحلة التفكير المجرد حسب المراحل التي حددها بياجيه في تفسيره للنمو العقلي للأفراد، وبالتالي فإن نمط التفكير السائد لهذه الفئة العمرية هي التفكير المجرد والفرضي والذي يشبه تفكير العلماء من حيث اتباعهم استراتيجية حل المشكلات بطريقة علمية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسات (الزغول، ٢٠٠٦) و(Selçuk, Calişkan & Erol, 2007) و(Turkum, 2011) و(Walker, Irving & Berthelsen, 2002) التي بينت أن طلبة الجامعات يستخدمون استراتيجيات مختلفة لحل المشكلات ومعالجة المعلومات.

خامساً، النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص السؤال الخامس على: "هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة

الهاشمية باختلاف الجنس؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس حل المشكلات حسب متغير الجنس كما هو مبين في الجدول رقم (١٢):

الجدول رقم (١٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس حل المشكلات

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
حل المشكلات	ذكور	٢٠٨	١٠٣,٠٩	٤,٨٦٦	١,٣٣٦	٤١٥,٠٨٥	٣,٠٨١	٠,٠٠٢
	أناث	٢٤٥	١٠١,٧٥	٤,٢٦٢				

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن متوسط استجابات الذكور أعلى ظاهرياً من متوسط استجابات الإناث.

وباستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة تلك الفروق تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الذكور ومتوسط استجابات الإناث على مقياس حل المشكلات لصالح الذكور، مما يعني أن الذكور يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات بشكل أفضل من الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك نسبة جيدة من الذكور في عينة الدراسة من الكليات العلمية والتقنية، وكما يشير الأدب التربوي بأن الذكور يتفوقون على الإناث في المواد العلمية، بينما تتفوق الإناث على الذكور بالمواد الأدبية والإنسانية (Ormrod، ١٩٩٥). وكما تبين في النتائج السابقة فإن المواد العلمية تدرس بطريقة البحث والاستقصاء وليس بطريقة المحاضرة، وهذا ما جعل الطلاب يستخدمون استراتيجية حل المشكلات في دراستهم الجامعية، وتختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات و(Selçuk, Calişkan, & Erol, 2007) و(Walker, Irving, & Berthelsen, 2002) و(Turkum, 2011) حيث بينت الأولى والثانية أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات حل المشكلات من الذكور، بينما وجدت الثالثة أنه لا توجد فروق جنسية في حل المشكلات.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

نص السؤال السادس على: "هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف نوع الكلية"؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات

الطلاب حسب متغير نوع الكلية كما هو مبين في الجدول رقم (١٣)

الجدول رقم (١٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب حسب متغير نوع الكلية

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلية	كليات تقنية	١٥١	١٠٤,٨١	٤,١٢٣
	كليات علمية	١٤٨	١٠٣,٢٧	٤,٢٣٦
	كليات إنسانية	١٥٤	٩٩,١٠	٣,٣١٣
المجموع		٤٥٣	١٠٢,٣٦	٤,٥٩٢

يلاحظ من الجدول أعلاه أن أعلى متوسط على مقياس حل المشكلات كان متوسط طلبة الكليات التقنية، يليه طلبة الكليات العلمية، وأخيراً طلبة الكليات الأنسانية، فيما بلغ المتوسط الكلي للمقياس (١٠٢,٣٦)، حيث من الملاحظ أن متوسط الكليات الإنسانية هو أقل من المتوسط العام، مما يدل على أنهم لا يتبعون استراتيجيات حل المشكلات كثيراً، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين في الجدول رقم (١٤):

الجدول رقم (١٤)
تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الكلية بمستوياته الثلاث على مقياس حل المشكلات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
متغير الكلية	٢٦٦٦,٧٤٢	٢	١٣٣٣,٣٧١	٨٧,٣٨٨	٠٠٠.
الخطأ	٦٨٦٦,١٥٩	٤٥٠	١٥,٢٥٨		
الكلي	٩٥٣٢,٩٠١	٤٥٢			

يتبن من الجدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام طلاب الجامعة الهاشمية لاستراتيجيات حل المشكلات تعزى إلى متغير الكلية، ولمعرفة أي من الكليات الثلاث تكون الفروق لصالحها، أجريت المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار شافيه كما هو مبين في الجدول رقم (١٥):

الجدول رقم (١٥)
اختبار شافيه للكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات حسب متغير الكلية

السنة	العلمية	الإنسانية	التقنية
العلمية	–	٤,١٧٣×	١,٥٣٨-
الإنسانية	–	–	٥,٧١١-*
التقنية	–	–	–

تبين من الجدول رقم (١٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جميع الكليات كما وردت في المتوسطات، حيث كان أعلى متوسط للكليات التقنية، يليها الكليات العلمية، ثم الكليات الإنسانية، وهي نتيجة تعود إلى طبيعة طرق التدريس المعمول بها في هذه الكليات القائمة على الجانب العملي في الكليات التقنية والعلمية، ويتجلى هذا الأمر في مادة مشروع التخرج الذي يقوم به طلبة تلك الكليات حيث يستند تنفيذه إلى البحث العلمي وحل المشكلات، حيث يستخدم الطلاب لتنفيذ ذلك المشروع الطريقة العلمية في حل المشكلات، وهذا ما يفسر ضعف استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات في الكليات الإنسانية؛ لأن طلبة تلك الكليات ليس لديهم مشروع تخرج.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

نص السؤال السابع على: "هل هناك ارتباط دال إحصائياً بين نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية واستراتيجية حل المشكلات الذي يستخدمونها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين متغيري نمط الأهداف بأبعاده الثلاث واستراتيجية حل المشكلات، ويوضح الجدول رقم (١٦) ذلك:

الجدول رقم (١٦)
معاملات معاملات ارتباط بيرسون بين متغيري نمط الأهداف بأبعاده الثلاث واستراتيجية حل المشكلات

البعد		أهداف أداء-إقدام	أهداف تمكن	أهداف أداء-تجنب
معامل الارتباط	حل المشكلات	١٧٠.*	٣٤٣.*	-٤٩٣.*
مستوى الدلالة		٠٠٠.	٠٠٠.	٠٠٠.

يلاحظ من الجدول رقم (١٦) أن هناك معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أهداف أداء-إقدام واستراتيجية حل المشكلات عند مستوى دلالة (٠,٠١)، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١٧٠) وهو معامل ارتباط ضعيف نوعاً ما، وتفسر هذه النتيجة بأن خصائص هذه الأهداف تؤكد على الإنجاز بأي طريقة كانت سواء أكانت علمية أم غير علمية، المهم هو التفوق على الآخرين، كما أنها لا تهدف إلى التعلم، لذلك لا يهم إن كان الطالب استخدم حل المشكلات أم لا.

كما أن هناك معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أهداف التمكن واستراتيجية حل المشكلات إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٤٣) وهي قيمة مرتفعة نوعاً ما. وتفسر هذه النتيجة بأن إتقان المواد الدراسية يتبع أسلوب حل المشكلات بطريقة علمية من خلال عملياته، وبالنظر إلى فقرات بعد أهداف التمكن من مقياس أنماط الأهداف نجد أنها تشجع

على الاكتشاف وحب الاستطلاع والإتقان، حيث يسعى الطالب إلى إتقان المهمة دون الاهتمام بالطلاب الآخرين وهذا ما أشارت إليه فقرة "٨" من ذلك البعد والتي حققت أعلى متوسط، حيث أشارت إلى أن الطلاب يقارنون أداءهم بمستوى إتقان معين بغض النظر عن مستوى أداء الآخرين، فأهداف التمكن تجعل الطالب يستخدم طريقة تفكير بناءة، ويكون أكثر وعياً للاستراتيجيات التي يستخدمها من أجل تعلم ذي معنى.

كما بينت النتائج أن هناك ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً بين أهداف أداء-تجنب واستراتيجية حل المشكلات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٤٩٣) وهي قيمة مرتفعة وسالبة مما يشير إلى علاقة قوية وعكسية بين حل المشكلات وأهداف أداء-تجنب، وتفسر هذه النتيجة بأن أداء الطلاب (خصوصاً طلبة الكليات الإنسانية) يركز فقط على عدم الظهور بمظهر الفاشل، لذلك تجدهم قلقون من الفشل والأداء السيء وبالتالي يختارون مهمات سهلة قد تكون دون مستواهم الأكاديمي ولا يستفيدون منها ولو على حساب الطريقة العلمية لحل المشكلات، وهذه خصائص تتداخل مع الأسلوب العلمي في حل المشكلات (Elliot et al, 1999)، كما أنهم يحاولون إنجاز المهمات بأقل جهد ممكن (Meece et al, 1988)، وقد يعود السبب في ذلك إلى محاولتهم عدم تكرار محاولات الفشل والإحباط التي مروا بها سابقاً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Song, 2004) والتي وجدت أن هناك ارتباطاً بين نمط الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان بما يلي:

- مساعدة الطلاب في تحديد أهدافهم، وأن يكون لديهم أهداف متنوعة، وخصوصاً أهداف التمكن، من خلال الاهتمام أكثر بمواد "مهارات الحياة" و "الطالب والجامعة" التي تطرح في الجامعة، حيث تسعى مثل هذه المواد إلى تدريب الطلاب على تحديد أهدافهم وإرشادهم على طرق التفكير السليمة وحل المشكلات.

- العمل على تغيير نظرة الطلاب إلى أسباب تعلمهم، بحيث تتحول إلى الإتقان بدلاً من الاهتمام بالنجاح واجتياز المواد الدراية فقط.

- تغيير النظرة إلى طرق التدريس في الكليات الإنسانية، وجعلها تركز على طرق حل المشكلات والتفكير العلمي السليم، بدلاً من اتباع طرق التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار.

- إجراء المزيد من الدراسات حول تأثير نمط الأهداف في العملية التعليمية بأكملها لما لها من أهمية في مجالات الحياة المختلفة، وذلك بتناول متغيرات أخرى، مثل التنظيم الذاتي، والعزو السببي، وعادات القراءة، وأساليب المذاكرة.

المراجع

حمدي، محمد نزيه (١٩٩٨). علاقة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. **دراسات: العلوم التربوية**، ٢٥(١)، ٩٠-١٠٠.

الزغول، رافع (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٢(٣)، ١١٥-١٢٧.

شواشرة، عاطف (٢٠٠٤). **اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٩). **علم النفس التربوي: نظرة معاصرة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

غباري، ثائر (٢٠٠٨). **الدافعية: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

Albanese, M. & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: a review of literature on its' outcomes and implementation issues. *Academic Medicine, 68*(1), 52-81.

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

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.

Bembenutty, H. (2010). *A Latent Class Analysis of Teacher Candidates' Goal Orientation, Perception of Classroom Structure, Motivation, and Self-regulation*. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.

Berkel, H. & Schmidt, H. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher Education, (40)*, 231-242.

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

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

Edens, M. (2009). The Interaction of Pedagogical Approach, Gender, Self-Regulation, and Goal Orientation Using Student Response System Technology. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(2), 161-177.

Elliot, A. & Church, M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232

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

Elliot, A. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, (3)*, 613-628.

Elliott, N; Kratochwill, T.; Cook; J. & Traves, J. (2000) *Educational Psychology: Effective Learning,* New York: McGraw Hill.

Fouladchang, M; Marzooghi, R. & Shemshiri, B. (2009). The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. *Journal of Applied Sciences, 9*(5), 968-972.

Gardner, A. (2006). Instruction in Mastery Goal Orientation: Developing Problem Solving and Persistence for Clinical Settings. *Journal of Nursing Education, 45*(9), 343-347.

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

Hendersson, V. & Dweck, C. (1990). Adolescence and achievement. In S. Feldman & G. Elliot (Eds). *At the Treshold: adolescent development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Heppner, P. & Peterson, C. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, (29)*, 66-75.

Heppner, P., Reeder, B. & Larson, L. (1983). Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 30*(4), 537-545.

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

MacKinnon, M. (1999). CORE elements of student motivation in problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning, (78)*, 49-58.

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

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

Meece, J. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, (85)*, 582–590.

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

Ormrod, J. (1995). *Educational Psychology: Principles and applications,* U.S.A: Printice Hall.

Roeser, R., Midgely, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, (88)*, 408–422.

Schmidt, H., & Moust, J. (2000). Factors affecting small-group tutorial learning: A review of research. In D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions (pp. 19-51). Mahwah,* N.J.: L. Erlbaum Associates.

Selçuk, G.; Calişkan, S.; Erol, M. (2007). The Effects of Gender and Grade Levels on Turkish Physics Teacher Candidates' Problem Solving Strategies. *Journal of Turkish Science Education, 4*(1), 59-67

Song, H. (2004). *The effect of goal-oriented contexts and peer group composition on intrinsic motivation and problem solving,* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (305145556).

Sternberg, R. (2003). *Cognitive Psychology,* 3rd edition, Auastrali: Thomson, Wadsworth.

Türküm, Ayşe Sibel (2011). School Violence: To What Extent do Perceptions of Problem Solving Skills Protect Adolescents?. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(1), 127-132.

Valle, A.; Cabanach, R.; Nunez, J.; Gonzalez-P.; Rodrigues, S. & Pineiro, I. (2003). Multiple goal, motivation, and academic learning. British Journal of Educational Psychology, (73), 71-87.

Van Yperen, N. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, (32)*, 1432-1445.

Walker, S.; Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(2), 197–209

Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation: Taking Another Look, *Electronic Journal of Research in Educational psychology, 4*(3), 529-550.

Wentzel, K. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology, (81)*, 131–142.

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