

التوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا**أحمد يوسف بني مفرج*** و**شفيق فلاح علاونه**

وزارة التربية، عمان، الأردن | جامعة اليرموك، إربد، الأردن

استلم بتاريخ: ٢٠١٣/٩/٣

عُدل بتاريخ: ٢٠١٤/٣/١

قُبِل بتاريخ: ٢٠١٤/٣/١٧

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة التوجهات الهدافية بالتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيري الكلية والجنس. تكونت عينة الدراسة من ٦٨٤ طالباً وطالبة، واستخدم في الدراسة مقياسا التوجهات الهدافية و التعلم المنظم ذاتيا. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أهداف الإتيقان، وأهداف الأداء - تجنب؛ إذ كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور. ولم تظهر فروق بين الجنسين في أهداف الأداء - إقدام. كما لم تظهر فروق في التوجهات الهدافية تعزى لأثر الكلية، أو للتفاعل بين الكلية والجنس. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا تعزى لأثر متغير الجنس. فقد كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور في جميع المهارات باستثناء مهارة التخطيط وتحديد الأهداف. ولم تظهر فروق في التعلم المنظم ذاتيا تعزى لأثر الكلية أو للتفاعل بين الكلية والجنس. وتبين من النتائج أيضا وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين التوجهات الهدافية والتعلم المنظم ذاتيا وكافة أبعاده الفرعية.

كلمات مفتاحية: التوجهات الهدافية، التعلم المنظم ذاتيا، طلبة الجامعات.

Goal Orientations among Yarmouk University Students and their Relationship with Self-Regulated Learning

Ahmad Y. Banimufarrej* & Shafiq F. Alawneh
Ministry of Education, Amman, Jordan | Yarmouk University, Irbid, Jordan

This study aimed at exploring the relationship of goal orientations with self-regulated learning among Yarmouk University students in light of faculty and gender. The sample of the study consisted of 684 students. Two scales were used: a goal orientations scale, and a self-regulated learning scale. The results showed statistically significant differences in the means of participants' scores on the goal orientation scales due to the student gender in mastery goals, and performance-avoidance goals; females scored higher on these subscales than males. No significant gender difference was found in performance-approach goals. The results also showed significant differences in the means scores on the self-regulated learning scale due to gender; females once again scored higher than males on all skills, except for the planning and goal specification skill. No significant difference, however, was found in self-regulated learning due to student faculty or the interaction between faculty and gender.

Keywords: goal orientations, self-regulated learning, university students.

*ah.mufarrej@yahoo.com

لأهداف الأداء والتعرف على الآثار الإيجابية لأهداف الأداء- إقدام، والآثار السلبية لأهداف الأداء- إحجام.

ثم ظهرت النماذج الثلاثية للتوجهات الهدافية: كنموذج البيوت وتشيرش الذي يعرف بالنموذج الهرمي لأهداف الأجاز ويسعى لإحداث التكامل بين النماذج الثنائية والنماذج الثلاثية (Elliot & Church, 1997). ويصنف هذا النموذج أهداف الإجاز إلى ثلاثة أصناف وهي:

- أهداف الإتقان: ويركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة، وترتبط هذه الأهداف إيجابيا بمعتقدات الفرد حول قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.
- أهداف الأداء - الإقدام التي يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة مقارنة نفسه بالآخرين، و يثابر على تحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار وإسعادهم.
- أهداف الأداء- الإحجام: ويركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية أو الظهور بالعجز أمام الآخرين (رشوان، ٢٠٠٦).

التعلم المنظم ذاتيا: لا شك أن المسؤولية الملقاة على عاتق طلبة الجامعة فيما يتعلق بتعلمهم كبيرة، نظراً لأن تقدم الطالب وتعلمه في هذه المرحلة يعتمد على الجهود الذاتي الذي يبذله في محاولة تحسين معارفه ومهاراته وتطويرها. لقد اهتم المختصون في مجال التربية في إعادة النظر في الأساليب التربوية وذلك نتيجة للتزايد الكبير في أعداد المتعلمين. فظهر من الحلول ما يسمى اليوم بالتعلم المنظم ذاتيا؛ إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة، إلى جانب التفوق في مجال التعلم الدراسي، ويرى سينغ (Singh, n.d.) أن هنالك فروقا بين التعلم المنظم ذاتيا والتعلم التقليدي الموجه من المعلم، فالتعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه، ويركز على محتوى المادة باعتبارها لهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيهم نقاداً ومستسلماً للمعلم، أما التعلم المنظم ذاتيا يركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم، والاعتماد على المراقبة الذاتية. ويشير مصطلح التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية الذهنية المعرفية المنظمة التي يكون فيها الفرد مشاركا بدافعية ومستوى معرفي وسلوكي نشط في

اهتم الباحثون في الآونة الأخيرة بالتوجهات الهدافية كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية، وميَّز الباحثون الذين درسوا الدافعية في هذا الإطار بين نوعين من الأهداف، نوع يسعى إلى التعلم من أجل التعلم، والتركيز على اكتساب المعرفة، ونوع آخر يسعى إلى مقارنة أداء الطالب بأداء الآخرين والرغبة في إظهار القدرة؛ للحصول على المديح ولتجنب الظهور بعدم القدرة أمام الآخرين هـاراكويوكز وبارون واليوت (Elliott, McGregor and Gabel, 1999; Nicholls, 1984). ويرى هاراكويوكز وبارون واليوت (Harackiewicz, Barron, & Elliott, 1998) أن التوجهات الهدافية تميل إلى عقليّة للأشياء التي يرغب الفرد في إجازها؛ وهي موجّهات توفر الطاقة وتحدد اتجاه السلوك، و تعكس الرغبة في الإجاز، وإظهار الكفاءة في النشاط. وقد تؤثر التوجهات الهدافية أيضا في طريقة اختيار الطلاب لمساقاتهم وللمهام التعليمية التي يسعون إلى إتقانها. وقد صنفت التوجهات الهدافية تقليدياً إلى نماذج ثنائية، أو نماذج ثلاثية، أو نماذج رباعية.

فقد اقترح البيوت وديك (Elliot & Dweck, 1988) نمطين من أنماط الأهداف هما: أهداف التعلم (Learning Goals) وتهتم بتطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة ويكون التعلم هنا لأجل التعلم وليس للحصول على المديح من قبل الآخرين. وأهداف الأداء (Performance Goals) التي يحاول الفرد من خلالها تجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة، أو الحصول على أحكام إيجابية عنها. إضافة إلى إظهار قدراته أمام الآخرين. واقترح إميس (Ames, 1992) نمطين مشابهين من التوجهات الهدافية اسماهما أهداف الإتقان (Mastery Goals) وأهداف الأداء، وهما لا يختلفان في جوهرهما عن أهداف التعلم وأهداف الأداء سالف الذكر.

واقترحت ميدجلي واندرمان و هيكس (Midgley, Anderman, & Hicks, 1995) نمطين من أهداف الإجاز هما: أهداف التركيز على المهمة، حيث يهدف المتعلم هنا إلى تحقيق الفهم وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة وبذل كل جهد لتحقيق ذلك، وأهداف التركيز على القدرة: التي يركز فيها الفرد على تقييم الآخرين، ومقارنته بأداء الآخرين، أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المهمة سهلة جدا.

أما هاراكويوكز وبارون و بنتشيرش و البيوت و ثراش (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002) فقد أكدوا ضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام

٣- تحديد الهدف والتخطيط: Goal - setting & planning وتشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية، والتخطيط من أجل تحقيق الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.

٤- البحث عن المعلومات: Seeking information تشير إلى الجهود التي بذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلية من المصادر غير الاجتماعية.

٥- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: keeping records & monitoring تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج.

٦- البنية البيئية: Environmental Structuring تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسراً وسهولة وهذا يتضمن إما تنظيمها لبيئة تعلمه المادية أو النفسية.

٧- مكافأة الذات: Self-consequating وتشير إلى قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.

٨- التسميع والحفظ: Rehearsing & memorizing تشير إلى بذل الطالب لجهود من أجل تذكر بعض المواد؛ وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.

٩- البحث عن العون الاجتماعي: Searching assistance تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب للعثور على العون من الأقران ٩، أو المدرسين ١٠، أو الراشدين ١١.

١٠- مراجعة السجلات: Reviewing records تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة ١٢ مذكرات، ١٣ الاختبارات، ١٤ الكتب المقررة.

وقد بحث عدد من المهتمين بالتعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بتغيرات أخرى كالدافعية والتوجهات الهدافية. فقد أجرى (سماوي، ٢٠١١) دراسة فحصت علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالتوجه نحو أهداف الإجاز لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً والتوجه نحو أهداف الإجاز. كما أجرى جونزاليز، ودي جوان و مندوزا (Gonzalez, De Juan & Mendoza, 2010) دراسة هدفت للكشف عن دور التوجهات الهدافية التحصيلية في تصورات الطلاب حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. أشارت النتائج إلى أن توجهات أهداف الإجاز تزيد من استخدام التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب.

عملية تعلمه حتى يحقق هدفه من التعلم (Zimmerman, 1995).

وقد تحدث بوردي (Purdie) (المشار إليه في الجراح، 2010) نموذجاً يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي:

١- التخطيط وتحديد الأهداف: Goal Setting and Planning ويتمثل بقدرة الطالب على تحديد أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

٢- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: Keeping Records and Monitoring ويتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

٣- التسميع والحفظ: Rehearsing and Memorizing ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

٤- طلب المساعدة الاجتماعية: Assistance Seeking social ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة الدراسية، أو أداء الواجبات.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: Self-Regulated Learning Strategies وتعرف بأنها أفعال وعمليات موجهة لاكتساب المعلومات والمهارات المستهدفة والمقصودة (Zimmerman, 1989). ويمكن القول إن جميع المتعلمين يمارسون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بدرجات متفاوتة، ولكن ما يميز الطلبة المنظمين ذاتياً هو إدراكهم للعلاقة الإستراتيجية بين التنظيم الذاتي والنواتج التي يمكن أن تترتب على استخدامها، وكيفية استخدام هذه الاستراتيجيات للوصول إلى الأهداف التي يسعى إليها المتعلم (Zimmerman, 1990).

لقد صنّف زمرمان (Zimmerman, 1989) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى أربعة عشر نوعاً كما يلي:

١- التقويم الذاتي: Self-Evaluating وتعني في أمال طالب بتقويم كلما يؤديه من أعمال " لقد تفحصت كل ما قمت به لأكون متأكدًا بأنني قمت به بشكل صحيح."

٢- التنظيم والتحويل: Organizing transformin أي قياماً لطالب إعادة ترتيب صريح، أو ضمني للمواد التعليمية؛ ليحسن من تعلمه " لقد وضعت مخططاً قبل أن أكتب رقتي."

الأهداف التي تعمل على توجيه الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتياً. كما تكمن أهمية الدراسة في بناء مقاييس ذات صلة بمفاهيم الدراسة (التوجهات الهدافية، التعلم المنظم ذاتياً) والتي قد تعود بالنفع على الباحثين اللاحقين. ويمكن لنتائج الدراسة مساعدة المعلمين والأساتذة الجامعيين على اختيار طرق وأساليب تدريس مناسبة للطلاب بناءً على توجهاتهم الهدافية.

التعريفات الإجرائية

التوجهات الهدافية: وهي إدراك الطلاب لأنشطة التعلم المختلفة واندماجهم فيها، وتنقسم هذه الأهداف إلى:

١- أهداف الإتيقان: وتعني إدراك الطلاب لخبرات التعلم على أنها فرصة لاكتساب المعرفة وإتيقان المعلومات، ويحكم هؤلاء على قدرتهم في ضوء مرجعية الذات: أي يرون أن للتمكن معياراً ذاتياً (الزغول، ٢٠٠٦). وتقاس أهداف الإتيقان إجرائياً بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس أهداف الإتيقان.

٢- أهداف الأداء - إقدام، وهي التي يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين فيثابر الفرد فيها لتحصيل الدرجات و إظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار (الزغول، ٢٠٠٦). وتقاس أهداف الأداء - إقدام إجرائياً بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس أهداف الأداء - إقدام.

٣- أهداف الأداء - إجمام، وهي التي يركز الفرد فيها على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين، فهي تمثل الرغبة في فعل أي شيء لتجنب الظهور بالغباء أو العجز أمام الآخرين (الزغول، ٢٠٠٦). وتقاس أهداف الأداء - إجمام إجرائياً بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوجهات الهدافية.

التعلم المنظم ذاتياً: هو السلوكيات أو الإجراءات التي يستخدمها الطالب للتعلم وتحقيق أهدافه، والتي يخطط لها ذاتياً وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس بوردي (Purdie) في عام ٢٠٠٣ الذي قام بتعديله إلى البيئة العربية (أحمد، ٢٠٠٧). وقام (الجراح، ٢٠١٠) بتكييفه للبيئة الأردنية.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفاً للطريقة والإجراءات، ويتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدوات القياس

أما دراسة كيم (Kim, 2008) فقد هدفت للكشف عن العلاقات بين التوجهات الهدافية التحصيلية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وأوضحت نتائجها أن التوجهات الهدافية الاتقانية والأدائية تؤثر بشكل إيجابي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ولمعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الأجاز، قام ولترز و يو وبنتريش (Wolters, Yu & Pintrich, 2002) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين التوجهات والتعلم المنظم ذاتياً. فأشارت نتائجها إلى أن هنالك علاقة ارتباطية بين التوجهات الهدافية الاتقانية والتوجهات الهدافية الأدائية والنزعة نحو التعلم المنظم ذاتياً، وأجرى ماكواو، و أبرامي (Mcwhaw & Abrami, 2001) دراسة هدفت لمعرفة اثر التوجهات الهدافية في التعلم المنظم فأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للتوجهات الهدافية الاتقانية والاقدامية في التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدافية والتعلم المنظم ذاتياً، وبالتالي الكشف عن أنماط الأهداف التي تساعد الطلاب على تنظيم تعلمهم ذاتياً لأن تنظيم التعلم ذاتياً يؤدي إلى نتائج مرغوبة للتعلم.

وحاولت الدراسة الحالية بالتحديد الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل هناك فروق دالة إحصائية في التوجهات الهدافية لدى عينة الدراسة تعزى لجنس الطالب أو كليته؟

٢- هل هناك فروق دالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة الدراسة تعزى لجنس الطالب أو كليته؟

٣- هل هناك علاقة دالة إحصائية بين التوجهات الهدافية والتعلم المنظم ذاتياً؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تلقي الضوء على واحد من المجالات الحيوية في مجال علم النفس التربوي، وهو التوجهات الهدافية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً.

فهناك اعتقاد في الأوساط التربوية مفاده أن بعض أنماط الأهداف يمكنها العمل على توجيه الطلبة لتنظيم تعلمهم ذاتياً بينما قد يعمل بعضها الآخر خلاف ذلك، فمن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية؛ فمن المتوقع أن تكشف الدراسة خلال النتائج عن أنماط

وفي الدراسة الحالية عرض الباحثان المقياس على خمسة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وطلب إليهم تحكيم المقياس من حيث (وضوح المعنى، وانتماء الفقرات للأبعاد، وإضافة أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة). وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم أجرى الباحثان تعديلات بسيطة على بعض الفقرات. ومن الأمثلة على ذلك: استبدال كلمة (أرغب في) بكلمة (أحب). لتصبح (أدرس لأنني أحب أن افتخر بعلاماتي المرتفعة). وبذلك بقي عدد فقرات المقياس ٢٤ فقرة. موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية بالتساوي ثنائي فقرات لكل مقياس فرعي.

ثبات مقياس التوجهات الهدافية: تحقق الزغول (٢٠٠٦) من ثبات المقياس عن طريق تقدير معامل ثبات الانساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للمقاييس الفرعية التي يتكون منها المقياس الكلي. وكان معامل ثباتها: ٠,٨١, ٠,٨٧, ٠,٧٨. على التوالي. أما في الدراسة الحالية فقد تم تقدير ثبات الانساق الداخلي لمقياس التوجهات الهدافية بتطبيقه على عينة استطلاعية من ٣٥ طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك - من خارج عينة الدراسة - وتم حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) فكانت قيم معاملات الارتباط للمقاييس: ٠,٨٦, ٠,٨٧, ٠,٧٧. على التوالي وهي معاملات ثبات قريبة جدا من تلك التي توصل إليها الزغول (٢٠٠٦).

تصحيح مقياس التوجهات الهدافية: تكون مقياس التوجهات الهدافية بصورته النهائية من ٢٣ فقرة، موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية، يتم الإجابة عنها بوضع إشارة تحت إحدى فئات التدرج الخماسي. وعند التصحيح أعطيت الإجابة أوافق بشدة ٥ درجات، والإجابة أوافق ٤ درجات، والإجابة محايد ٣ درجات، والإجابة لا أوافق درجتان، والإجابة لا أوافق بشدة درجة واحدة. وبذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس ٢٣، وأعلى درجة ١١٥.

صدق مقياس التعلم المنظم ذاتياً: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قام الجراح (٢٠١٠) بعرضه على خمسة محكمين متخصصين في علم النفس التربوي، حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات: لتناسب مع البيئة الأردنية. وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على خمسة محكمين من جامعة اليرموك في تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم في الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، وانتماء الفقرات للأبعاد، و أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين

المستخدمة فيها، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدق الأدوات وثباتها، بالإضافة للأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينها

تكون مجتمع الدراسة من ٢٩٨٢ طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك موزعين على كافة الكليات العلمية والإنسانية. أما عينة الدراسة فقد تكونت من ١٨٤ فرداً، بواقع ٢٧١ طالبا، و٤١٣ طالبة من مستويات وتخصصات أكاديمية مختلفة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية. وقد اختيرت ست شعب من شعب مساق التربية الوطنية البالغ عددها ١٩ شعبة، وهذا المساق إجباري لجميع طلبة الجامعة، ويسجل فيه الطلبة من كلا الجنسين ومن مختلف المستويات والكليات العلمية والإنسانية.

أدوات الدراسة

استخدم في الدراسة مقياسان هما مقياس التوجهات الهدافية، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً.

أولاً: مقياس التوجهات الهدافية: اعتمدت الدراسة على مقياس التوجهات الهدافية الذي وضعه اليوت وتشيرش (Elliot & church, 1997) وترجمه الزغول (٢٠٠٦)، وعدله للبيئة الأردنية، ويقسم هذا المقياس إلى ثلاثة مقاييس فرعية هي:

- ١- مقياس أهداف الإتقان.
- ٢- مقياس أهداف الأداء- إقدام.
- ٣- ومقياس أهداف الأداء- تجنب.

ويتكون المقياس من ٢٤ فقرة بواقع ثنائي فقرات لكل مقياس فرعي، وهي ذات تدرج خماسي.

صدق المقياس: ترجم الزغول (٢٠٠٦) المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرض الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الإنجليزية، للتأكد من سلامتها. كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس، أي من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من مختص آخر في اللغة الإنجليزية: للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس. وأجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات، كما تم إضافة فقرتين على كل مقياس فرعي ليصبح عدد الفقرات الكلي ٢٤ فقرة. وقد تم عرض المقياس بصورته الجديدة على خمسة من المختصين في علم النفس التربوي والقياس، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه.

وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها.

تكون المقياس بصورته النهائية من ٢٢ فقرة موزعة على أربعة أبعاد يتم الإجابة عن كل منها بوضع إشارة تحت إحدى فئات التدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد أعطيت الإجابة موافق بشدة ٥ درجات، وموافق ٤ درجات، وغير متأكد ٣ درجات، وغير موافق درجتان، وغير موافق بشدة درجة واحدة. وعليه فإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس هي ٢٢، وأعلى درجة هي ١١٠.

النتائج

السؤال الأول: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدافية تعزى لأثر متغيري جنس الطالب أو كليته؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدافية حسب متغيري جنس الطالب والكلية. وجدول ١ يبين ذلك.

يبين جدول ٢ تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدافية بسبب اختلاف فئات متغيري جنس الطالب (ذكر، أنثى)، والكلية (علمية، إنسانية).

جدول ١

معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها

رقم الفقرة	والتخطيط وتحديد الأهداف (معامل الارتباط المصحح)	رقم الفقرة	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (معامل الارتباط المصحح)	رقم الفقرة	التسميع والحفظ (معامل الارتباط المصحح)	رقم الفقرة	طلب المساعدة الاجتماعية (معامل الارتباط المصحح)
١	٠,٥٣	٢	٠,٥٤	٣	٠,٣١	٤	٠,٤٩
٥	٠,٤٤	٦	٠,٣١	١٢	٠,٥٢	٨	٠,٦٢
٩	٠,٣٩	١٠	٠,٤٧	١٥	٠,٣١	١١	٠,٦٠
١٣	٠,٠٥	٢٢	٠,٦٠	٢٣	٠,٥٤	١٦	٠,٣٠
١٧	٠,٣٩	١٨	٠,٣٤	٧	٠,٢٧	٢٠	٠,٣٦
٢١	٠,٢٥	١٤	٠,٣٣	١٩	٠,٣٩	٢٤	٠,٤٢
٢٥	٠,٢٢	٦	٠,٥٧	٢٧	٠,٣٩	٢٨	٠,٨٣

جدول ٢

المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس التوجهات الهدافية حسب متغيري جنس الطالب والكلية

العدد	الاخراف المعيارية	المتوسط الحسابي	العدد	الاخراف المعيارية	المتوسط الحسابي	العدد	الاخراف المعيارية	المتوسط الحسابي	العدد	الاخراف المعيارية	المتوسط الحسابي
٢٧١	٠,٥٣	٤,١٣	٢١٠	٠,٥٤	٤,١٣	٦١	٠,٤٨	٤,١٥	٤١٣	٠,٥١	٤,٣١
٢٧١	٠,٧٦	٣,٨٨	٢١٠	٠,٧٨	٣,٨٧	٦١	٠,٧١	٣,٩٠	٢٧١	٠,٧١	٣,٩١
٢٧١	٠,٦٥	٣,٨٤	٢١٠	٠,٦٣	٣,٨٤	٦١	٠,٧٢	٣,٩٠	٢٧١	٠,٦٥	٣,٨٤
٢٧١	٠,٥٨	٣,٩٩	٢١٠	٠,٥٧	٣,٩٦	٦١	٠,٦٠	٤,٠٧	٢٧١	٠,٥٨	٣,٩٩
٢٧١	٠,٦١	٣,٩٣	٢١٠	٠,٦٠	٣,٩١	٦١	٠,٦٥	٤,٠٠	٢٧١	٠,٦١	٣,٩٣

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغيري جنس الطالب أو كليته؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا حسب متغيري جنس الطالب والكلية. وجدول ٤ يبين ذلك. يبين جدول ٤ تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا طبقاً لاختلاف فئات متغيري جنس الطالب (ذكر، أنثى) والكلية (علمية، إنسانية).

ولتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول السابق على مجالات التوجهات الاهدافية، تم استخدام تحليل التباين الفئائي المتعدد فكانت النتائج كما في جدول ٣.

يتبين من جدول ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في جميع الأبعاد، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في أهداف الإتيان وأهداف أداء-جنب. ويتضح من الجدول ٣ أن الفروق كانت لصالح الإناث. ولم تظهر فروق بين الجنسين في أهداف أداء-إقدام. كما يبين الجدول ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الكلية والجنس في جميع الأبعاد.

جدول ٣

تحليل التباين الفئائي المتعدد لأثر الكلية والجنس والتفاعل بينهما على استجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التوجهات الاهدافية						
مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	أهداف إتيان	٠.٣٠	١	٠.٣٠	٠.١١٤	٠.٧٣٦
هوتلنج=٠.٠٠٥	أهداف أداء-إقدام	٠.٠١	١	٠.٠١	٠.٠٠١	٠.٩٧٤
ح=٠.٣٣٣	أهداف أداء-جنب	٠.٨٧٥	١	٠.٨٧٥	٢.٣٦٤	٠.١٢٤
الجنس	أهداف إتيان	٣.٥٥٦	١	٣.٥٥٦	١٣.٣١٤	٠.٠٠٠
هوتلنج=٠.٠٣٢	أهداف أداء-إقدام	٠.٢٥	١	٠.٢٥	٠.٠٤٧	٠.٨٢٩
ح=٠.٠٠٠	أهداف أداء-جنب	٢.٥٥٠	١	٢.٥٥٠	٦.٩٠٢	٠.٠٠٩
الكلية × الجنس	أهداف إتيان	٠.١٠	١	٠.١٠	٠.٠٣٦	٠.٨٤٩
وبيلكس=٠.٩٩٩	أهداف أداء-إقدام	٠.٠٨٨	١	٠.٠٨٨	٠.١٦٣	٠.٦٨٦
ح=٠.٨١٧	أهداف أداء-جنب	٠.٠٨٨	١	٠.٠٨٨	٠.٢٣٩	٠.٦٢٥
الخطأ	أهداف إتيان	١٨١.٦١٣	٦٨٠	٠.٢٦٧		
	أهداف أداء-إقدام	٣٦٦.٤٩٣	٦٨٠	٠.٥٣٩		
	أهداف أداء-جنب	٢٥١.١٩١	٦٨٠	٠.٣٦٩		
الكلية	أهداف إتيان	١٨٧.٠١٠	٦٨٣			
	أهداف أداء-إقدام	٣٦٦.٧٢٩	٦٨٣			
	أهداف أداء-جنب	٢٥٥.٢٧٨	٦٨٣			

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا حسب متغيري جنس الطالب والكلية									
العدد	الاختلاف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الاختلاف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الاختلاف المعياري	علمية	
								المتوسط الحسابي	الاختلاف المعياري
٢٧١	٠.٦٤	٣.٧٦	٢١٠	٠.٦١	٣.٧٨	٦١	٠.٧٢	٣.٦٧	ذكر
٤١٣	٠.٦٤	٣.٨٥	٣١٨	٠.٦٥	٣.٨٦	٩٥	٠.٦٣	٣.٨١	أنثى
٦٨٤	٠.٦٤	٣.٨١	٥٢٨	٠.٦٣	٣.٨٣	١٥٦	٠.٦٧	٣.٧٦	المجموع
٢٧١	٠.٧٣	٣.٦٦	٢١٠	٠.٧١	٣.٦٧	٦١	٠.٨١	٣.٦٢	ذكر
٤١٣	٠.٦٧	٣.٨٧	٣١٨	٠.٦٨	٣.٨٧	٩٥	٠.٦٢	٣.٨٥	أنثى
٦٨٤	٠.٧٠	٣.٧٩	٥٢٨	٠.٧٠	٣.٧٩	١٥٦	٠.٧١	٣.٧٦	المجموع
٢٧١	٠.٧١	٣.٨٤	٢١٠	٠.٦٦	٣.٨٦	٦١	٠.٨٦	٣.٧٩	ذكر
٤١٣	٠.٦٦	٤.١١	٣١٨	٠.٦٧	٤.٠٩	٩٥	٠.٦٠	٤.١٨	أنثى
٦٨٤	٠.٦٩	٤.٠١	٥٢٨	٠.٦٧	٤.٠٠	١٥٦	٠.٧٤	٤.٠٣	المجموع
٢٧١	٠.٨٤	٣.٥٣	٢١٠	٠.٨٤	٣.٥٦	٦١	٠.٨٣	٣.٤٤	ذكر
٤١٣	٠.٨٤	٣.٧٤	٣١٨	٠.٨٧	٣.٧٢	٩٥	٠.٧٤	٣.٨٢	أنثى
٦٨٤	٠.٨٥	٣.٦٦	٥٢٨	٠.٨٦	٣.٦٥	١٥٦	٠.٨٠	٣.٦٧	المجموع
٢٧١	٠.٥٩	٣.٧١	٢١٠	٠.٥٦	٣.٧٣	٦١	٠.٧١	٣.٦٥	ذكر
٤١٣	٠.٥٧	٣.٩١	٣١٨	٠.٥٩	٣.٩٠	٩٥	٠.٥١	٣.٩٢	أنثى
٦٨٤	٠.٥٩	٣.٨٣	٥٢٨	٠.٥٨	٣.٨٣	١٥٦	٠.٦١	٣.٨٢	المجموع

دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية أو التفاعل بين الكلية والجنس في جميع المهارات.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج السؤال الأول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في جميع أبعاد التوجهات الاهدافية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن توجه الطالب نحو أهداف الإتقان أو أهداف أداء - إقدام، أو أهداف أداء - تجنب لا يتأثر بتخصصه. فقد يتبنى الطالب أي نمط من أنماط الأهداف سواء كان تخصصه علمياً أم إنسانياً. ويمكن إرجاع عدم التأثير هذا إلى أن الطالب يسعى في نهاية الأمر إلى الإيجاز، وهذا قد لا يتأثر بالتخصص فسواء كان تخصصه علمياً أو إنسانياً فإن هنالك أهدافاً يسعى جاهداً لتحقيقها، وإنما يتأثر بعوامل أخرى كعوامل التنشئة الأسرية، ومجموعة الرفاق، أو طبيعة المواد التي يتناولها. فلأسرة دور كبير في تشجيع الطالب على

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي. فكانت النتائج كما في جدول ٥.

تشير بيانات جدول ٥ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف ١٧,٠٤٠ وبدلالة إحصائية ٠,٠٠٠. وكانت الفروق لصالح الإناث. لكن جدول ٥ يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية أو التفاعل بين الكلية والجنس حيث بلغت قيمة ف ٣,٠٥ و ٠,٩٥٢ على التوالي. ولتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية الواردة في جدول ٥ على مهارات التعلم المنظم ذاتيا. تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد فكانت النتائج كما في جدول ٦.

يتبين من جدول ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس ويتضح من الجدول ٥ أن الفروق كانت لصالح الإناث في جميع المهارات باستثناء مهارة التخطيط وتحديد الأهداف. لكن النتائج لم تظهر وجود فروق ذات

جدول ٥

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	٠,١٠٣	١	٠,١٠٣	٠,٣٠٥	٠,٥٨١
الجنس	٥,٧٢٩	١	٥,٧٢٩	١٧,٠٤٠	٠,٠٠٠
الكلية × الجنس	٠,٣٢٠	١	٠,٣٢٠	٠,٩٥٢	٠,٣٣٠
الخطأ	٢٢٨,٦١٧	٦٨٠	٠,٣٣٦		
المجموع	٢٣٥,١٦٥	٦٨٣			

جدول ٦

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	التخطيط وتحديد الأهداف	٠,١٦٩	١	٠,١٦٩	١,٧٠٣	٠,١٩٢
هوتلنج=٠,٠٠٥	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,١٥٢	١	٠,١٥٢	٠,٣١٦	٠,٥٧٤
ح=٠,٥١٣	التسميع والحفظ	٠,٠٠٩	١	٠,٠٠٩	٠,٠٢٠	٠,٨٨٨
الجنس	طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠٠٦	٠,٩٣٨
هوتلنج=٠,٠٤٥	التخطيط وتحديد الأهداف	١,٣٧٤	١	١,٣٧٤	٣,٣٤٥	٠,٠٦٨
ح=٠,٠٠٠	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٥,٣٠٣	١	٥,٣٠٣	١١,٠١٧	٠,٠٠١
ح=٠,٠٠٠	التسميع والحفظ	١١,١٨٦	١	١١,١٨٦	٢٤,٤١٧	٠,٠٠٠
الكلية × الجنس	طلب المساعدة الاجتماعية	٨,٦١٥	١	٨,٦١٥	١٢,٢٠٧	٠,٠٠١
ويلكس=٠,٩٩٥	التخطيط وتحديد الأهداف	٠,١٠٩	١	٠,١٠٩	٠,٢٦٥	٠,٦٠٧
ح=٠,٤٨٧	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٣٠	٠,٨٦٢
ح=٠,٤٨٧	التسميع والحفظ	٠,١٨٥	١	٠,١٨٥	١,٤٩٦	٠,٢٢٢
الخطأ	طلب المساعدة الاجتماعية	١,٤٢٢	١	١,٤٢٢	٢,٠١٥	٠,١٥٦
الخطأ	التخطيط وتحديد الأهداف	٢٧٩,٢٧٣	٦٨٠	٠,٤١١		
الخطأ	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٣٢٧,٣٢٥	٦٨٠	٠,٤٨١		
الخطأ	التسميع والحفظ	٤٧٩,٩٠٧	٦٨٠	٠,٤٥٨		
الخطأ	طلب المساعدة الاجتماعية	٤٧٩,٩٠٧	٦٨٠	٠,٧٠٦		
الكلية	التخطيط وتحديد الأهداف	٦٨٣	٦٨٣			
الخطأ	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٦٨٣	٦٨٣			
الخطأ	التسميع والحفظ	٦٨٣	٦٨٣			
الخطأ	طلب المساعدة الاجتماعية	٦٨٣	٦٨٣			

كما أن مهارة طلب المساعدة الاجتماعية وسيلة لتحقيق الهدف وهو تحقيق أكبر فهم للمادة من أجل الحصول على أفضل النتائج وقد انضقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ألبارد وليبشولتز (Albard & Lipschultz, 1998) التي بينت أن التوجهات الهدفية الإيجابية والجنس ارتبطا بالتعلم المنظم ذاتيا، وأن الإناث أظهرن استخداما أكثر من الذكور لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، سيما في المهام الصعبة التي تتطلب تنظيم ذاتيا.

ويمكن فهم هذه النتيجة كذلك في ضوء الإطار العام لنظرية الأهداف في الدافعية، والتي تنص على أن هناك علاقة واضحة بين الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا. فالتعلم المنظم ذاتيا يكون سهلا وميسورا عند تبني الطالب لأهداف إيجابية قائمة على القدرة، بينما يؤدي تبني أهداف أداءية خارجية إلى عرقلة هذا التعلم (Pintrich, 1999).

أما بالنسبة لمهارة التخطيط وتحديد الأهداف التي لم تختلف الإناث فيها عن الذكور فقد يكون السبب في أن كلا الجنسين يندفعون للتعلم لتحقيق بعض الأهداف، فلا بد من التخطيط لإجازة الأهداف. لكن الفرق بين الجنسين يكمن في مدى المواظبة والسعي لتحقيق تلك الأهداف، وبالتالي يبرز الفرق في الاستراتيجيات التي يستخدمها كل منهم لتحقيق تلك الأهداف، والمتمثلة في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا وهي: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. وانسجمت هذه النتيجة مع آراء جارس (Pajares, 2010).

ودلت نتائج السؤال الثالث على وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيا، مما يعني أنه كلما زاد استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا زادت التوجهات الهدفية بمجالاتها الثلاثة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه عندما يمتلك الطالب مهارات التعلم المنظم ذاتيا، فإنه يصبح قادراً على التوجه نحو أهداف الإتقان التي تتطلب بذل المزيد من الجهد والمثابرة، واختيار مهام تعليمية تتصف بالتحدي، خاصة وأن هدف الطالب هنا هو التعلم من أجل التعلم، وكذلك فإن الطالب الذي يتوجه نحو أهداف الأداء - إقدام يسعى إلى الحصول على المديح والثناء من الآخرين، ويحاول الظهور بمظهر التفوق والنجاح، ومقارنة أدائه بأداء أقرانه، ولتحقيق ذلك لا بد له من امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً التي تساعد على تحقيق تلك الغاية.

وبالنسبة لأهداف أداء - تجنب، فإن الطالب يتجنب من خلالها الظهور بمظهر العجز والفشل أمام الآخرين؛ فلا

تحقيق إجازات أكاديمية معينة من خلال ما تقدمه له من حوافز ومكافآت، وبيئة مناسبة تساعد على بذل المزيد من الجهد لتحقيق الإجاز.

أما بالنسبة لأثر الجنس فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في أهداف الإتقان، وأهداف الأداء - تجنب. فربما كان لدى الإناث اهتمام بالتعلم أكبر من الذكور، لأنهن يقضين وقتاً أطول في البيت مقارنة بالذكور؛ بسبب القيود التي قد تفرضها بعض الأسر؛ مما يدفعهن إلى التوجه للاهتمام بالتعلم وبالتالي اختيار مهمات تعليمية أو مسابقات فيها نوع من التحدي بهدف (التعلم من أجل التعلم) أي أهداف الإتقان. ويختلف الذكور عن ذلك فهم غالباً ما ينصرفون لتأمين متطلبات البيت، أو العمل في أوقات الفراغ لمساعدة أسرهم، أو لتأمين مصروفهم الشخصي.

وبالنسبة إلى تفوق الإناث في أهداف أداء - تجنب، قد يكون سبب ذلك حب الإناث لتجنب الفشل، والابتعاد عن الوصمة بأن توصف الفتاة بالفشل؛ خاصة أن هناك من يعتبر نجاح الفتاة وتفوقها في التحصيل دليلاً على درجة ذكائها والتزامها سلوكياً، مما يدفع الإناث إلى التوجه نحو أهداف الأداء - تجنب؛ لتبتعد عن الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين أكثر مما يفعل الذكور الذين قد لا يعيرون انتباهاً لرأي الآخرين في سلوكهم.

وأشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الكلية في جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطالب يواجه مهمات عليه تنفيذها، فالطلاب ذوو التخصصات العلمية تواجههم مهمات مناسبة لقدراتهم؛ لذلك فهم يستخدمون المهارات ذاتها التي يستخدمها ذوو التخصصات الإنسانية وبالتالي الطالب ذوو التخصصات العلمية والإنسانية يستخدمون مهارات التعلم المنظم ذاتياً لتنظيم عملية تعلمهم.

لكن النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في جميع الأبعاد باستثناء التخطيط وتحديد الأهداف، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن لدى الإناث اهتماماً أكبر من الذكور في التعلم نتيجة للظروف التي يعيشها كل منهما، وهناك ما يشير إلى أن الإناث يعتقدن أن النجاح في التعلم يتوقف على مهارات التعلم المنظم ذاتيا، فعندما تهتم الطالبة بتدوين الملاحظات والاحتفاظ بسجلات التعلم فإن ذلك يساعدها على التمكن من المادة العلمية وبالتالي زيادة تحصيلها الأكاديمي، وكذلك الأمر بالنسبة لمهارة التسميع والحفظ فمن المعروف أن التسميع يقوي الذاكرة، ويساعد على التذكر، وبالتالي زيادة التحصيل.

والمواقف. وانسجمت هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة بيدجيرانو (Bidjerano, 2005). وتتفق نتائج هذه

رشوان. ربيع عبده (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإجاز** (ط٢). القاهرة: دار عالم الكتب.

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

سماوي. فادي (٢٠١١). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك. اربد. الأردن.

Albard, K., & Lipschultz, R. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101

Ames, C. (1992). Classrooms Goals. Structures, and Students motivation. *Journal of Educational psychology*, 84(3), 261-271.

Bidjerano, T. (2005). *Gender differences in self-regulated learning*. Paper presented at the 36 Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association. Kenthonkson, NY, Oct, 19-21.

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., & Gabel, S. (1999). Achievement goals, study strategies and Exam performance Amidiational Analysis. *Journal of Educational psychology*, 91(3), 549-563.

Elliot, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.

Gonzalez, G., De Juan, V., & Mendoza, N. (2010). *The role of achievement goal orientation and perceived usefulness of marketing courses in self regulating learning* (Unpublished PhD Dissertation). Universidad Miguel Hernandez de Elche Spain.

Harakiwicz, J., Barron, K., & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational psychologist*, 33(1), 1-21.

Harakiwicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash.T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. *Journal of educational psychology*, 94(3), 638-645.

بد له من امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً ويسعى لتطبيقها في عملية تعلمه حتى يتجنب تلك المشاعر الدراسية مع نتائج دراسة (سماوي، ٢٠١١) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً والتوجه نحو أهداف الإجاز، ودراسة جونزاليز، و دي جوان ومندوزا (Gonzalez, De Juan & Mendoza, 2010) التي دلت على أن توجهات أهداف الإجاز، تزيد من استخدام التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب. وتتفق مع دراسة كيم (Kim, 2008) التي أظهرت أن التوجهات الهدافية الاتقانية والأدائية تؤثر بشكل إيجابي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وانسجمت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ماكووا، و أبرامي (McWhaw & Abrami, 2001) التي أشارت إلى وجود أثر دال إحصائيا للتوجهات الهدافية في التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب. كما اتفقت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وولترز وشيرلي وبينتريتش (Wolters, Shirley & Pintrich, 1996) التي كشفت عن ارتباط دال بين تبني توجه هدفي تعليمي وبين الميل إلى استخدام مستويات عليا من الاستراتيجيات المعرفية التي من بينها التنظيم الذاتي.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

- ١- توجيه الطلبة الذكور نحو أهداف الإتقان، بأن يتعلموا لأجل التعلم والحصول على المعرفة، وليس من أجل الحصول على معززات خارجية.
- ٢- تدريب وتشجيع الطلبة الذكور على استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ لأن ذلك يؤدي إلى مزيد من التفوق والنجاح.
- ٣- تدريب الطالبات على إستراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف، لما لها من أثر بارز في التعلم المنظم ذاتيا.

المراجع

References

أحمد، إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٧). **التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية).** **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس.** ٣١(٣). ٦٩-١٣٥.

المراج. عبد الناصر (٢٠١٠). **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.** ٦(٤). ٣٣٣-٣٤٨.

- Hseih, P., Cho, Y., & Liu, M. (2008). Examining the interplay between middle school students achievement goals and self-efficacy in technology-enhanced learning environment. The university of Texas at san Antonio.
- Kim, Y. (2008). Effects of achievement goal orientation of dental school students on self-motivation, self-regulated learning strategies, and self-efficacy. *Korean Journal of Medical education*, 20(3), 199-208.
- McWhaw, K. & Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational psychology*, 26 (3), 311-329.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, objective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Pajares, F. (2010). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Singh, P. (n.d.). An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. Retrieved December 25, 2011, from: <http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm>.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Wolters, C., Shirley, L., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-233.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (2002). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognitions: a social cognitive perspective. *Educational Psychology*, 30(4), 217-22