المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 2، عدد 3، 2006، 115-127

أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها

رافع الزغول*

تاريخ تسلم البحث 2006/3/12 تاريخ قبوله 2006/6/28

ملخص: هدفت الدراسة إلى استقصاء علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة. كما هدفت إلى الكشف عن نسبة تبني طلبة جامعة مؤتة لأنماط الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة. و تكونت عينة الدراسة من 337 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من كليات الآداب والعلوم والعلوم التربوية. واستخدم في الدراسة مقياس التوجهات الهدفية ؛ وقائمة طرق الدراسة المنقحة. وقد أظهرت النتائج أن 89.6% من طلبة جامعة مؤتة لديهم أهداف تمكن،و 42.1% لديهم أهداف أداء-إقدام، و 72.4% لديهم أهداف أداء-تجنب، وأن 74.2% منهم يستخدمون استراتيجية الدراسة العميقة، وأن 73.0% يستخدمون الاستراتيجية السطحية، وأن 52.5% يستخدمون طريقة الدراسة الاستراتيجية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة: العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء-إقدام واستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء-تجنب واستراتيجية الدراسة السطحية. (**الكلمات المفتاحية:** التوجهات الهدفية، استراتيجيات الدراسة).

Goal Orientations and their Relationship to Learning Strategies Of Mu'tah University Students

Rafe Al-Zghoul, *Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating students' achievement goal orientations, learning strategies, and the relationship between them. A random sample composed of 337 male and female students was chosen from the faculties of Arts, Science, and Educational Science at Mu'tah University. Members of the sample completed a questionnaire of achievement goals and The Approach to Studying Inventory(ASI). Results indicated that 89.6% of the students had a mastery orientation, 42.1% had a performance approach orientation, and 72.4% had a performance avoidance orientation. In addition, 74.2% of the students used a deep study strategy, 73.0% used a surface study strategy, and 52.5% used a strategic study strategy. Mastery goals proved to be positive predictors of deep and strategic study strategies; also, performance-avoidance goals are positive predictors of the surface study strategy, while performance-approach goals correlated significantly with the surface strategy, but did not contribute significantly to the variance of its score. (**Key words**: goal-orientation, learning strategies).*

خلفية الدراسة: حظي مفهوم دافعية الإنجاز باهتمام بالغ من المختصين في علم النفس منذ قرن ونيف من الزمان، فقد شكل جزءاً رئيسياً من كتاب وليم جيمس عام 1890. وتوالت الأبحاث في هذا المجال خلال القرن الماضي وحتى الآن، ويمكن تعريف دافعية الإنجاز على أنها عملية إمداد السلوك الوجداني والمعرفي والنفس - حركي الكفؤ بالطاقة التي تحركه وتوجهه نحو إنجاز المهمات والأعمال بإتقان وتميّز. ويشكل منحى الأهداف الإنجازية أكثر مناحي البحث أهمية وتأثيراً في مجال دافعية الإنجاز والدراسات المتعلقة بها، سواء في حقل علم نفس النمو، أم علم النفس التربوي، أم علم النفس الاجتماعي والشخصية. وهو الأساس الذي بنيت عليه كثير من الأبحاث الميدانية في الأوضاع المدرسية، وأوضاع العمل، والسلوك الرياضي. والهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، أو الغرض المنشود نتيجة القيام بالعمل. فعندما يحدد الفرد لنفسه هدفا ما، فإنه ينشغل بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق ذلك الهدف. وأثناء ذلك يركز على الحالة الراهنة والحالة المثالية أو الهدفية، ويحدد الفرق بينهما، ويحاول جسر الهوّة بين الأوضاع الحالية وما يطمح للوصول إليه (Woolfolk, 1995).

وتعد الأهداف تطلعات مستقبلية يرغب الأفراد والمجموعات في الوصول اليها، ويسعون جاهدين لتحقيقها. وتشكل قيما تحكم سلوك الأفراد والمجموعات، وتتضمن مهمات نسعى إلى إنجازها وأغراضاً نحاول الوصول اليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها. ويتبنى الأفراد أهدافا شخصية يسلكون طرقا ملائمة لتحقيقها ويستخدمون في سبيل ذلك كل الوسائل الضرورية.

إنّ الأهداف التحصيلية بالنسبة للطلبة معالم توضح طريقهم وموجهات تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انهماكهم بالعمل الأكاديمي تجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، التي تحدد اختيار الطالب للمهمات التحصيلية وتبلور لديه تعريفات النجاح وتفسيرات المواقف الإنجازية؛ وتؤثر في اختياره لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات، لأنها تجعله يلزم نفسه بالوصول إلى أهداف هامة في حياته الأمر الذي يحسّن استغلاله للوقت ويشعره بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام. وهي تساعد على تركيز الانتباه، وتمثل المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع للتعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك فتكون متنبئاً لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل (Ames, 1992; Elliot, McGregor, &

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Gable, 1999; Lock & Latham, 1990; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988;).

وينظر للأهداف في مجال التحصيل على أنها إطار تنظيمي لسلوك الفرد في المواقف التحصيلية يحدد طريقة إدراكه لهذه المواقف ويزوده بمبادئ ومعايير ومحكات لتفسير المعلومات واختيار السلوك وتقييمه، وهي تساعد في ترتيب أولويات الطالب (Ames & Archer,1987; Meece, et al.,1988).

ويمثل التوجه نحو هدف تحصيلي معين برنامج عمل للنشاط المعرفي والوجداني والسلوكي للطالب. ويرى واينر(Weiner) أن أنماط الأهداف تهتم بأغراض السلوك الإنجازي وتعَرف على أنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والاستجابة لها(Ames,1992). ويشير هاراكي ويكز و بارون و اليوت (Harackiewicz,Barron,& Elliot,1998) إلى أن أنماط الأهداف تعرف على أنها تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في إنجازها والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه. وهي بشكل عام تعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما، ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلبة لمساقاتهم وتحدد خبراتهم فيها، وتهتم في تحقيق الكفاءة في الأوضاع التحصيلية وتمثل التوجه الدافعي للطلبة في مواقف التحصيل المحددة والعامة.

يتضح من ذلك أن تحديد الأهداف يلعب دوراً في حفز السلوك الإنجازي وتحريكه وتوجيهه وتطويره وزيادة وتيرته والمحافظة على استمراريته، وقد بين لوك ولاثم (Lock & latham,1990) أن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه تسهم في تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعيّة الإنجاز وهي : توجيه الانتباه، وزيادة الجهد، والمثابرة، وتطوير استراتيجيات عمل جديدة.

وحتى يتم تحقيق الفائدة المرجوة من الأهداف، لابد أن تكون هذه الأهداف محددة ومتوسطة الصعوبة وقريبة المدى، لأن الأهداف التي تتمتع بهذه الخصائص تزيد دافعية الفرد وتجعله أكثر مثابرة وإصرارا على إنجاز العمل وأكثر قدرة على التغلب على الصعاب والعقبات أيضاً. فالأهداف المحددة تشكل معايير تساعد الفرد على تقويم أدائه والحكم عليه، فيؤدي ذلك إلى تصحيح مسار السلوك وتوفر له التغذية الراجعة. وتتيح الأهداف متوسطة الصعوبة للفرد التحدي الذي يبعث على النشاط والاستمتاع في الاستكشاف وتعلم الجديد ويجنبه الشعور بالعجز. أما الأهداف قريبة المدى، فإنها تمنع التسويف وتجعل الفرد يعمل بنشاط دون تأجيل للمهمات أو تأخير لها (Woolfolk, 1995).

وينظر إلى الهدف المحدد الذي يتبناه الفرد على أنه يخلق إطاراً ينظم تفسيرات الفرد للأوضاع الإنجازية وخبراته فيها. وقد ميز المنظرون في مجال أنماط الأهداف بين نوعين من الأهداف وإن اختلفت التسميات لديهم. ففي حين صنفها دويك (Dweck, 1986) إلى أهداف تعلم وأهداف أداء، قام نيكولز (Nicolls, 1984) بتصنيفها على أنها الانهماك بالمهمة مقابل الانهماك بالذات. وقد أطلق عليها أمز وآرشر (Ames & Archer, 1987)اسم أهداف تمكن مقابل أهداف أداء. وعليه يمكن القول إن أهداف التعلم تسمى أحياناً أهداف تمكن وأحياناً أهداف الانهماك بالمهمة. أما أهداف الأداء فيشار اليها أحياناً على أنها تمثل الانهماك بالذات أو الأنا. وتتصل أهداف التعلم كما يفترض بمجموعة إيجابية من العمليات والنواتج مثل المثابرة في مواجهة الصعاب والمعالجة العميقة للمواد الدراسية وزيادة الاستمتاع بالعمل، أما أهداف الأداء فيفترض أنها ترتبط بمجموعة سلبية من العمليات والنواتج مثل التوقف عن بذل الجهد في مواجهة الصعاب، والمعالجة السطحية للمواد الدراسية وتناقص مستوى الاستمتاع بالعمل (Ames, 1992; Dweck & leggett, 1988; Elliot, 1999; Nicholls,1984; Nolen,1988).

وقد أشار أصحاب نظريات أنماط الأهداف إلى أن أهداف الأداء أهداف مركبة، ويمكن أن تتكون من نزعتي الإقدام والتجنب أو الإحجام(Nicholls, 1984)، وقد تبنى ايليوت (Elliot , 1999) هذه الفكرة ووسع مفهوم أهداف الأداء وأشار إلى أنها تتكون من بعدي الإقدام والتجنب. وعلى ذلك أصبح تصنيف أنماط الأهداف للأفراد يتكون من ثلاث فئات هي : أهداف تمكن، وأهداف أداء- إقدام، وأهداف أداء- تجنب. وعليه فإن من يضع نصب عينيه تحقيق أهداف التمكن هو فرد يحاول تطوير ذاته وتنميتها من خلال تحسين المهارات التي يملكها، وإتقان المهمة التي ينشدها. بينما يحاول من يتبنى أهداف أداء- إقدام أن ينافس الآخرين ويعمل على نيل استحسانهم وإعجابهم وربما أن يتفوق عليهم. ولعلّ من يتبنى مثل هذه الأهداف يتمتع بكفاءة مدركة مرتفعة. أما من كانت أهدافه من نوع أداء- تجنب فإنه يركز على تجنب عدم الكفاءة وما يترتب عليها من آثار ويكافح من أجل ذلك. وإنّ من يتبنى مثل هذه الأهداف ربما يدرك أن كفاءته منخفضة. وتؤكد النتائج البحثية على نحو متسق أن أهداف التمكن تنمي مجموعة من العمليات والنواتج الإيجابية مثل المثابرة رغم الإخفاق ورغم مواجهة الصعاب واختيار مهمات متوسطة الصعوبة، وامتلاك أنماط عزو تكيفية ومعالجة عميقة للمعلومات، واستيعاب المهمة والسيطرة عليها، والإبداع والدافعية الداخلية، والجهد واستراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء الدراسة، والاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات وسلوك طلب المساعدة الملائم (Elliot,1999).

أما النتائج البحثية المتعلقة بأهداف الأداء فهي متضاربة، إذ توصلت بعض الدراسات إلى وجود آثار سلبية لأهداف الأداء، في حين توصلت دراسات أخرى إلى أنها لا تؤدي إلى مثل هذه الآثار، بل إن بعض الدراسات أشارت إلى أنها تسهل سلوك التحصيل التكيفي. وربما يمكن تفسير ذلك إذا كانت آثار أهداف الأداء تختلف باختلاف الكفاءة المدركة. إذ أظهرت بعض الدراسات أن أهداف الأداء تقود إلى نتائج سلبية فقط عندما تقترن بإدراك منخفض لمستوى الكفاءة، إلا أن دراسات أخرى توصلت إلى نتائج مخالفة. ويرى ايليوت (Elliot,1999) أن تقسيم أهداف الأداء إلى أهداف

إقدام وأهداف تجنب يمكن أن يقدم تفسيراً لأسباب التعارض في نتائج الدراسات. وقد أشار إلى أن إعادة النظر في الدراسات التي تناولت علاقة أنماط الأهداف بالدافعية الداخلية أظهرت أن أهداف الأداء التي تم تصنيفها على أنها من نوع إقدام تميل إلى الارتباط الايجابي أو عدم الارتباط بالدافعية الداخلية. بينما الأهداف التي تم تصنيفها على أنها من نوع تجنب تميل إلى الارتباط سلبياً أوعدم الارتباط بالدافعية الداخلية، وهذا يفسر تعارض النتائج عندما يتم التعامل مع هذين المتغيرين المختلفين على أنهما متغير واحد، إلا أنه يرى أن هذه الدراسات لم تصمم لدراسة ذلك، وأن الأفضل أن تجرى دراسات يكون من أهدافها المسبقة التثبت من صدق تنبؤات هذه النظرية.

وتحاول الدراسة الحالية اختبار تنبؤات هذه النظرية في مجال استراتيجيات التعلم والدراسة. ويقصد باستراتيجيات التعلم السلوكات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد وتسهل اكتساب المعرفة وتكاملها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة. ويمكن تصنيف استراتيجيات التعلم التي تناولتها الدراسات في فئتين أساسيتين هما : الاستراتيجيات المعرفية مثل استراتيجيات الإعادة والتسميع واستراتيجيات الشرح والتوضيح واسترتيجيات التنظيم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة وتشمل إدراك المتعلم لذاته ووعيه بعملياته المعرفية ومراقبتها والحكم عليها والتحكم بها واختيار الأنسب منها والتخطيط لها وتنفيذها (خزام وعيسان،1994). وقد أجريت عدة دراسات استخدمت صوراً مختلفة من مقاييس التقرير الذاتي، وتناولت الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلبة الجامعيون في الدراسة.وأظهرت نتائجها أن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تصنف ضمن فئتين هما : الاستراتيجيات العميقة والاستراتيجيات السطحية (Clarke,1986; Entwistle, 1988). وأضاف انتوستل وتيت (Entwistle & Tait,1994) استراتيجية نقص الاتجاه واستراتيجية الثقة بالذات أكاديميا. وقد اشتق بيجز(Biggs,1985) ثلاثة عوامل تشكل استراتيجيات التعلم وهي: الطريقة السطحية، والطريقة العميقة وطريقة الإنجاز. وقد صمم اختباراً لقياس استراتيجيات التعلم من نوع التقرير الذاتي (Waugh & Addison, 1998).

وتشير الدراسات إلى أن الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يستخدمون الطريقة العميقة يحاولون التوصل إلى معنى المعلومات، ولا يقبلون الأفكار دون تقويم ناقد، ويربطون الأفكار التي يدرسونها بسياق أوسع، ويحاكمون المعلومات عقلياً ويبحثون عن مبررات وراء الأفكار. أما الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يستخدمون الطريقة السطحية فقد أشارت الدراسات إلى أنهم يعتمدون على التعلم الصم، وأنهم يتقبلون الأفكار دون أن يفهموها، ويركزون على الحقائق، ويعربون عن قلقهم إزاء حجم المادة وتنظيمها، في حين أن الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يستخدمون الطريقة الاستراتيجية يرون أنهم يمتلكون أهدافاً واضحةً بخصوص دراستهم، وأنهم يعملون بجد. ويحاولون التأكد من أن لديهم المصادر الملائمة، كما يوفرون ظروف العمل المواتية، وأنهم يتصفون بالدقة والتنظيم. أما أصحاب نقص الإتجاه فإنهم يظهرون نقصاً في وضوح الإتجاه كما أنهم لايملكون أهدافاً مهنية وأكاديمية واضحة. في حين أن الذين يصنفون بأن لديهم ثقة أكاديمية بالنفس يدركون أنفسهم أن لديهم القدرة والذكاء مقارنة بالآخرين، وأنهم يتوافقون بسهولة مع المتطلبات الأكاديمية والعقلية لدراستهم (Sadler-Smith & Tsang, 1998).

وأظهرت نتائج دراسة سيفرت (Seifert, 1995) وجود علاقة دالة إحصائيا بين أهداف التمكن واستخدام كل من: استراتيجيات الدراسة السطحية واستراتيجيات الدراسة العميقة. إلا أن العلاقة مع استراتيجيات الدراسة العميقة كانت أقوى. أما الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء فكانوا يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم السطحية وليس العميقة، إذ يبدو أنهم ليسوا على استعداد للمخاطرة باستخدام الاستراتيجيات العميقة، التي يرون أنها ليست مضمونة النتائج. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بينترش (Pintrich, 2000) التي توصلت إلى أن أهداف التمكن ارتبطت بسلوكات دافعية ووجدانية ومعرفية تكيفية. أما أهداف الأداء فقد كانت آثارها تكيفية فقط عندما تكون مقترنة بمستوى مرتفع من أهداف التمكن.

وتناول ميس و آخرون (Meece et al., 1988) تأثير أنواع الأهداف في استراتيجيات الانهماك المعرفي. إذ تم تناول ثلاثة انواع من الأهداف وهي: التمكن والانهماك بالذات أو الأهداف الاجتماعية وأهداف تجنب العمل. أما استرتيجيات الانهماك المعرفي التي تم تناولها فهي: استراتيجيات الانهماك النشط مثل الانتباه والتخطيط والمراقبة، واستراتيجيات الانهماك السطحي مثل طلب المساعدة وتجنب بذل الجهد. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يركزون على أهداف التمكن والمهمة كانوا يستخدمون استراتيجيات انهماك نشطة. وفي المقابل فإن الطلبة الذين يركزون على الأهداف الاجتماعية مثل إرضاء المعلم كانوا يستخدمون مستويات أقل من استراتيجيات الانهماك المعرفي. وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة الذين يتبنون أهداف تجنب العمل.

و بالمثل أظهرت دراسة سنها و كوماري (Sinha, & Kumari, 2000) في الهند وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التوجه نحو أهداف التعلم، واستخدام استراتيجيات الدراسة العميقة (r = 0.58) واستخدام استراتيجيات التعلم السطحية (r = 0.24)، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوجه نحو أهداف الأداء واستخدام استراتيجيات التعلم السطحية، وعلاقة سلبية دالة بين التوجه نحو أهداف الأداء واستخدام استراتيجيات التعلم العميقة.

وفيما يتعلق بالأهداف التي يتبناها الطلبة والاستراتيجيات التي يستخدمونها؛ فقد أظهرت نتائج دراسة ساليسبوري-جلينون، وجوريل، و ساندرس، و بويد، و كامن (Salisbury-Glennon, Gorell, Sanders, Boyd, & Kamen, 1999) أن استراتيجيات التنظيم الذاتي التي استخدمت غالبا كانت البحث عن المعلومات وتنظيمها وانتقالها، وطلب المساعدة الاجتماعية من المعلمين،

وتحديد الأهداف والتخطيط. أما الاستراتيجيات الأقل استخداما فقد كانت التسميع، والحفظ الصم، وتقويم الذات، والاحتفاظ بالسجلات ومتابعتها. كما تبين أن الطلبة يميلون نحو أهداف التمكن وتطوير مهارات جديدة وتطوير الفهم وتحقيق التحسن، ويحرك سلوكهم القيمة الداخلية للتعلم.

وكذلك أجريت عدة دراسات تناولت الآثار المترتبة على أنماط الأهداف لدى طلبة المرحلة الثانوية، إذ أجرى إيمز و آرتشر (Ames, & Archer, 1988) دراسة أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين يركزون على أهداف التمكن يستخدمون استراتيجيات التعلم الفعالة بصورة أفضل ويفضلون المهمات التي تتحدى قدراتهم ويمتلكون اتجاهات ايجابية نحو المادة، ولديهم اعتقاد قوي أن النجاح ينتج عمّا يبذلون من جهد، بينما يركز الطلبة الذين يمتلكون أهداف أداء على قدراتهم، ويقدرون هذه القدرات سلبيا ويعزون الفشل إلى نقص القدرة، وأن النمط العام للنتائج يظهر أن أهداف التمكن يمكن أن تشمل أنماط الدافعية التكيفية عند الطلبة.

وتوصلت دراسة داوسون وماكنيرني (Dowson, & McInerney, 1998) إلى نتائج مشابهة فيما يتعلق بآثار أهداف التمكن، التي ارتبطت بقوة باستخدام استراتيجيات التعلم التكيفية، وهي التخطيط والتنظيم والمتابعة والمراقبة.

وفي السياق ذاته،أجرى بولسن و جنتري (Paulsen, & Gentry, 1995) دراسة أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين يتبنون الأهداف الداخلية يستخدمون الاستراتيجيات العميقة، مثل: التوضيح والتنظيم أكثر من استخدامهم لاستراتيجيات التسميع. أما أصحاب الأهداف الخارجية فإنهم يستخدمون استراتيجيات التنظيم مثل: تنظيم الوقت، وتنظيم الدراسة، وتنظيم الجهد، ولكن بدرجة أقل منَ الطلبة ذوي أنماط الأهداف الداخلية. كما أن أنماط الأهداف الداخليَة كانت ترتبط باستراتيجيات التعلُم من الأقران وطلب المساعدة.

وأجرت اينلي (Ainley, 1993) دراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية أظهرت نتائجها أن المجموعة الأكثر اهتماما بأهداف الإتقان ودافعيتها داخلية تفضل استراتيجيات الانتقال، وهي استراتيجيات عميقة. أما المجموعة التي تركز على أهداف الانهماك بالذات ودافعيتها خارجية فتفضل استراتيجيات إعادة الإنتاج وهي استراتيجيات سطحية. وكذلك فإن المجموعة التي تركز على أهداف تجنب العمل تفضل استراتيجيات إعادة الإنتاج وهي استراتيجيات دراسة سطحية.

وأجريت العديد من الدراسات في مرحلة الدراسة الجامعية حاولت الكشف عن العلاقة بين أنماط الأهداف ونواتج معرفية ووجدانية لدى الطلبة. إذ أجرى يلديريم وسومونكوغلو (Yildirim, & Somuncuoglu, 1998)؛ و سومونكوغلو و يلديريم(Somuncuoglu, & Yeldirim, 1999) دراستين هدفتا إلى تحديد أنماط أهداف الطلبة الجامعيين في تركيا واستراتيجيات التعلم التي يستخدمونها. وجاءت نتائج الدراستين متطابقة وأشارت نتائجهما إلى أن الطلبة غالبا يتجهون نحو أهداف التمكن، وإلى حد ما يتبنى بعضهم أهداف الذات-الاجتماعية. وأن الطلبة يستخدمون غالبا استراتيجيات معرفية عميقة. ولكنهم أحيانا يستخدمون استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية سطحية. كما أظهرت النتائج أن أهداف التمكن تتنبأ باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية العميقة، ولا تتنبأ باستخدام الاستراتيجيات السطحية. وأن التوجه نحو أهداف الذات-الاجتماعية يتنبأ باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية السطحية، ولا يرتبط بالاستراتيجيات العميقة. أما التوجه نحو تجنب العمل فيرتبط سلبيا مع كل من استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية العميقة.

وشارك اليوت(Elliot) بإجراء عدة دراسات على الطلبة الجامعيين استخدمت أنماط الأهداف ذات التصنيف الثلاثي (التمكن، والأداء-إقدام، والأداء-تجنب) ودرست آثارها على بعض المظاهر السلوكية مثل: استراتيجيات الدراسة، و درجات الامتحان، والاهتمام بالمساقات الدراسية، والمعدل التراكمي، وتقبل التحدي والانهماك بالعمل أثناء الاستعداد للامتحان، وتقدير التهديد، والانفعالات المرتبطة به، وتقدير التحدي، والطموحات المتعلقة بالعلامات. وأظهرت دراسة أجراها اليوت و ماكغريغور و جيبل (Elliot, McGregor, & Gable, 1999) على طلبة جامعيين يطبق عليهم نظام علامات وفق المنحنى الطبيعي أن أهداف التمكن تنبأت بالعمليات العميقة والمثابرة والجهد. أما أهداف الأداء-إقدام فقد تنبأت بالعمليات السطحية والمثابرة والجهد والأداء على الاختبار، في حين أن أهداف الأداء-تجنب تنبأت بالعمليات السطحية وعدم التنظيم، وكانت متنبآت سالبة للعمليات العميقة والأداء على الاختبار. وقد توسطت المثابرة والجهد العلاقة بين كل من أهداف التمكن وأهداف الأداء-إقدام من جهة ودرجات الامتحان من جهة ثانية. أما عدم التنظيم فقد توسط العلاقة بين أهداف الأداء-تجنب ودرجات الاختبار، وكانت العلاقة بين عدم التنظيم والأداء على الاختبار سالبة.

وعلى نحو مشابه أجرى هاراكيويكز و بارون واليوت (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 2000) دراسة أظهرت نتائجها أن أهداف التمكن ارتبطت إيجابيا بكل من استراتيجيات التوضيح والتسميع وارتبطت سلبيا بانعدام الاستراتيجية. أما أهداف الأداء-إقدام فقد ارتبطت إيجابيا باستراتيجية التسميع فقط، في حين أن أهداف الأداء-تجنب ارتبطت سلبا باستراتيجية التوضيح وإيجابا بانعدام الاستراتيجية. أما بالنسبة لعلاقة أنواع الأهداف بالمتغيرات الأخرى، فقد تنبأت أهداف التمكن إيجابا بالاهتمام بالمساق (علم نفس تربوي) وبدرجات المنتصف، ولم تتنبأ بالمعدل الفصلي أو المعدل التراكمي. أما أهداف الأداء-إقدام فقد تنبأت إيجابا بالمعدل الفصلي والمعدل التراكمي ولم تتنبأ بالاهتمام بالمساق.وقد تكرر هذا النمط من النتائج بعد ثلاثة فصول، إذ تنبأت أهداف التمكن في التسجيل بمساقات علم النفس، بينما تنبأت أهداف الأداء-إقدام بالتحصيل الأكاديمي طويل الأمد.

كما أجرى هاراكيويكز و بارون و تووير و اليوت (Harckiewicz, Barron, Tauer, & Elliot,2002) دراسة أظهرت نتائجها أن أهداف التمكن ارتبطت إيجابا بكل من الاهتمام بعلم النفس والاستمتاع بالمساق المعني والمساقات التي تم تسجيلها في ذلك الفصل. ولم ترتبط بكل من: التنافس، والعلامات النهائية، والمعدل الفصلي. أما أهداف الأداء-إقدام، فقد ارتبطت إيجابا بكل من: التنافس، والعلامات النهائية. ولم ترتبط بكل من: الاهتمام بعلم النفس، والاستمتاع بالمساقات التي تم تسجيلها، والمعدل الفصلي. في حين أن أهداف الأداء-تجنب ارتبطت سلبا بكل من متغيرات الاهتمام بعلم النفس والاستمتاع بالمساق والعلامات النهائية.

ويبدو أن النتائج السابقة تتفق مع نتائج دراسة ماكغريغور و اليوت (McGregor, & Elliot,2002)،التي أظهرت نتائجها نمطا تنبؤيا مختلفا لكل نوع من أنواع الأهداف. فقد تنبأت أهداف التمكن بعدة عمليات إيجابية مثل: الرغبة في التحدي والانهماك بالعمل أثناء الاستعداد للامتحانات، ولم ترتبط بالعمليات السلبية. بينما تنبأت أهداف أداءإقدام بعمليات إيجابية محدودة مثل: الرغبة في التحدي، والطموحات المتعلقة بالدرجات. وارتبطت ببعض العمليات السلبية مثل: الشعور بالتهديد، والانفعالات المرتبطة به. أما أهداف أداء-تجنب فقد تنبأت بالعديد من العمليات السلبية مثل: الشعور بالتهديد الناتج عن الاختبار، وقلق الاختبار التوقعي.

أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت التوجه الحديث في تصنيف الأهداف أي التصنيف الثلاثي، كما استخدمت استراتيجية الدراسة (الاستراتيجية) بالإضافة إلى استراتيجيتي الدراسة العميقة والسطحية، الأمر الذي كان نادراً نوعاً ما في الدراسات السابقة. ولما كانت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة أهداف أداء-إقدام باستراتيجيات الدراسة متضاربة، إذ ارتبطت في بعض الدراسات بالاستراتيجيات العميقة والسطحية وارتبطت في دراسات أخرى بالاستراتيجيات السطحية فقط، وفي بعض الدراسات لم ترتبط بأية استراتيجيات؛ فإن الدراسة الحالية تحاول استقصاء هذا الموضوع. ورغم توفر الدراسات التي تناولت علاقة أنماط الأهداف ببعض استراتيجيات الدراسة، أو السلوكات المرتبطة بها في الثقافات الأجنبية، إلا أن الباحث لم يعثر على أية دراسة عربية في هذا المجال. ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئاً من النقص في هذا الموضوع.

التعريفات الإجرائية: ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تعرف إجرائيا على النحو التالي:

1. أنماط الأهداف. وهي نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والوجدانات والتفضيلات والرغبات والاهتمامات والغايات، التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستوى شدته واستمراره إلى حين تحقيق الهدف. وقيست في هذه الدراسة بمقياس أنماط الأهداف (صورة معدلة) لصاحبيه اليوت وتشيرش (Elliot & Charch,1997)، الذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: تمكن، وأداء-إقدام، وأداء-تجنب.
2. استراتيجيات الدراسة. وهي مجموعة السلوكات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد أثناء الدراسة، والتي تعمل على تسهيل اكتساب المعرفة وتنظيمها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة. ويمكن أن تشكل هذه السلوكات المعرفية طرقا متمايزة ومتنوعة تبعا لتنوع فئات السلوكات المعرفية المكونة لها. وقيست في هذه الدراسة بقائمة طرق الدراسة المنقحة (صورة مختصرة) [Revised Approaches to Studying Inventory (RASI)] لصاحبيها انتويستل وتيت (Entwistle & Taite,1995). وتم في هذه الدراسة قياس استخدام الطلبة لثلاث استراتيجيات دراسية هي: استراتيجية الدراسة العميقة، واستراتيجية الدراسة السطحية، واستراتيجية الدراسة الاستراتيجية.

مشكلة الدراسة وأهميتها: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة نوع الأهداف السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة،وإلى الكشف عن استراتيجيات الدراسة المستخدمة من قبلهم، وتحاول تحديدالعلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجيات الدراسة، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة على أنها : أنماط الأهداف وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة لدى طلبة جامعة مؤتة.

وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة بسبب تناولها لمفهومين هامين في عملية التعلم ودافعية الإنجاز، وهما أنماط الأهداف واستراتيجيات الدراسة، إذ إن نوع الأهداف التي يتبناها الفرد تحدد خياراته السلوكية ومستوى نشاطه ونوعيته واستراتيجيات العمل لديه، كما تسهم في توجيه انتباه الفرد وتحريك جهده وزيادة مثابرته وتطوير استراتيجيات العمل وحل المشكلات (Lock & latham, 1990)، أما الاستراتيجيات التي يتبعها الفرد في الدراسة فهي التي تجعل سلوك التعلم لديه مجدياً وفعالاً، وتتجلى أهمية هذه الاستراتيجيات في ضوء التطورات المعلوماتية والثورة المعرفية التي يشهدها العالم هذا اليوم، إذ يطلب من الفرد أن يعرف كيف يتعلم وأن يمتلك ذخيرة متنوعة من الاستراتيجيات التي تسهل تعلمه، ويمكن أن تظهر أهمية هذه الدراسة على الصعيد النظري والتطبيقي. فمن الناحية النظرية تحاول اختبار صدق تنبؤات نظرية أنماط الأهداف، وتلقي مزيداً من الضوء على إطارها النظري، الذي لا يشير صراحة إلى احتمال تبني الفرد لأكثر من نوع من أنواع الأهداف، إذ قد يكمن مفتاح النجاح في الجامعة في تبني عدة أنواع من الأهداف بدلاً من نوع واحد فقط. وقد بدأ بعض الباحثين حديثاً بتطوير تصورات نظرية تعمل فيها أهداف التمكن والأداء معاً لتسهيل التحصيل والسلوك الإيجابي (Harackiewicz et al., 1998). وميدانياً يمكن أن تلفت نظر القائمين على برامج التدريس الجامعي إلى أهمية توضيح الفرد لأهدافه، وتبنيه لنوعية الأهداف التي تسهم في زيادة سلوكه التكيفي والنمائي. فتوجه الاهتمام إلى بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على تبني أهداف تسهم في زيادة

دافعيتهم وتوجههم نحو الاستفادة من المواد التي يدرسونها في تطوير خصائصهم المعرفية والوجدانية والمهارية؛ وتلفت النظر إلى بناء برامج تدريبية لتطوير استراتيجيات الطلبة الدراسية التي تسهم في الاستعداد الفعّال للامتحانات، وتحسّن مهارات التعلم الذاتي لديهم، خصوصاً أن هذه الدراسة جاءت في مجال تقل فيه الدراسات العربية.

أسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما نسبة الطلبة في جامعة مؤتة الذين يتبنون كل نوع من أنواع الأهداف؟
2. ما نسبة الطلبة في جامعة مؤتة الذين يستخدمون كل نوع من أنواع استراتيجيات الدراسة مدار البحث؟
3. هل يسهم كل نوع من أنواع الأهداف في تفسير تباين درجات كل نوع من استراتيجيات الدراسة إسهاماً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) ؟

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤتة والبالغ عددهم 17000 طالبا وطالبة تقريباً يتوزعون على 12 كلية، يمكن تصنيفها وفق ثلاث فئات هي: الكليات الأدبية، الكليات العلمية، والكليات الإنسانية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة 337 فردا (93 طالبا، و239 طالبة) بعد استبعاد 8 استبانات بسبب عدم اكتمال البيانات. وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية عنقودية من الشعب المطروحة في كليات الآداب والعلوم والعلوم التربوية في جامعة مؤتة، إذ تم اختيار شعبتين من كلية الآداب وشعبتين من كلية العلوم وثلاث شعب من كلية العلوم التربوية عشوائيا، فكان عدد الطلبة من هذه الكليات 87،70،180طالبا وطالبة على التوالي.

أدوات الدراسة:تم في هذه الدراسة استخدام مقياسين هما كما يلي:

أولاً: مقياس أنماط الأهداف (صورة معدلة).وضعه اصلاً اليوت وتشيرش (Elliot & charch , 1997). ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي : مقياس أهداف تمكن، و مقياس أهداف أداء – إقدام، و مقياس أهداف أداء – تجنب، بواقع ست فقرات لكل منها. وجميع هذه المقاييس من نوع ليكرت، وهي ذات تدريج خماسي، وتتراوح درجة المفحوص على كل منها بين 5-1 كما يلي: أوافق بشدة = 5، أوافق = 4، محايد = 3، لا أوافق = 2، لا أوافق بشدة = 1.

إجراءات صدق وثبات المقياس الأصلي: يستند المقياس إلى إطار نظري واضح تم تدعيمه من خلال إجراءات الصدق العاملي؛ إذ كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد على (0.40)، كما أن مقاييس أنماط الأهداف الثلاثة تمتعت بمعاملات ثبات تراوحت بين معتدلة ومرتفعة؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.77) أو أعلى وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة (Elliot, 1997).

إجراءات الصدق والثبات: قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتم عرض الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامتها. كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس أي من اللغة العربية إلى 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. ومن الأمثلة على ذلك تم استبدال كلمة أقراني بكلمة الآخرين لتصبح العبارة (أنا مدفوع في دراستي بفكرة التفوق على الآخرين)؛ كما تم استبدال كلمة المساق بكلمة المادة في عبارة أخرى لتصبح (من المهم بالنسبة لي أن أفهم محتوى المادة التي أدرسها فهماً شاملاً قدر الإمكان). كما قام الباحث بإضافة فقرتين على كل مقياس فرعي ليصبح عدد فقراته ثماني فقرات، وعدد الفقرات الكلي (24) فقرة. وتم عرض المقياس بصورته الجديدة على خمسة مختصين في علم النفس التربوي والقياس. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى إنتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه. وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها. وتمت طباعة المقياس بعد أن رتبت فقرات المقاييس الفرعية الثلاثة بطريقة عشوائية لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.

بعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت (73) طالبا و طالبة ممن يدرسون مساق مبادئ علم النفس، و هو متطلب جامعة لضمان توفر طلبة من كليات مختلفة. و تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الثبات على كل فقرة و درجاتهم على البعد الذي تنتمي اليه تلك الفقرة. و تم استبعاد أية فقرة لها معامل تمييز سالب أو منخفض (يقل عن 0.20). و بناء على هذا المحك، تم استبعاد فقرة رقم (14) من مقياس أهداف تمكن، و نصها كمايلي: في المساقات التي أدرسها، أفضل المواضيع و المواد الدراسية التي تتحداني كي أتعلم منها شيئا جديدا. و تم الاحتفاظ بسبع فقرات. أما مقياس أداء–إقدام، فقد تم الاحتفاظ بجميع فقراته وفق المحك السابق.وكذلك الأمر بالنسبة لمقياس أداء-تجنب إذ زاد معامل تمييز جميع فقراته عن المحك المعتمد وهو 0.20. و بعد استبعاد الفقرة المشار إليها من مقياس أهداف التمكن،تم حساب ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للمقاييس الفرعية، التي يتكون منها المقياس الكلي وهي مقاييس أهداف تمكن، و أهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء-تجنب. و كانت معاملات ثباتها 0.81 ؛0.87 ؛0.78 على التوالي. وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من تلك التي توصل إليها صاحبا المقياس الأصلي. و من ثم تمت إعادة طباعة الاختبار واستبعدت منه الفقرة رقم 14 المشار إليها سابقا. إذ أصبح عدد فقراته 23 فقرة موزعة على المقاييس الفرعية الثلاثة كمايلي: مقياس أهداف تمكن 7 فقرات، وبذا تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (7) و أعلى درجة هي (35). أما عدد فقرات مقياس كل من أهداف أداء-إقدام و أهداف أداء-تجنب فهي (8) فقرات لكل منهما.فتكون أدنى درجة يمكن أن

يحصل عليها المفحوص على كل منهما هي (8) و أعلى درجة هي (40).

الصدق العاملي: بعد أن طبق المقياس على أفراد العينة المشمولين بالدراسة والبالغ عددهم (337) طالباً وطالبةً، تم إخضاع درجاتهم لإجراءات التحليل العاملي باستخدام أسلوب المحاور الأساسية(Principal Axis Factoring) والتدوير المائل، وذلك للتحقق من البناء العاملي للمقياس. وأظهرت نتائج هذا التحليل أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل زاد الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح وفسرت مجتمعة 45.1% من التباين الكلي لدرجات المقياس، إذ إن العامل الأول فسر من التباين الكلي 23.89%، وفسر العامل الثاني من التباين الكلي 13.11%، وفسر العامل الثالث من التباين الكلي 8.1%. ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه كل فقرة استخدمت المحكات التالية:

1. تنتمي الفقرة للعامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع.
2. أن يبلغ معامل تشبع الفقرة على العامل 0.30 أو أعلى.
3. التوافق بين مضمون الفقرة ومضامين الفقرات التي تنتمي للعامل نفسه.

وقد توفرت هذه الشروط في الفقرات جميعها التي أخضعت للتحليل. كما أظهرت النتائج أن الفقرات الثمان ذوات الأرقام:1،3،12،6،9،21،18،14 تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول أهداف الأداء-إقدام، وكانت معاملات تشبعها 0.75، 0.74، 0.73، 0.69، 0.66، 0.65، 0.59، 0.52 على التوالي. أما الفقرات السبع ذوات الأرقام: 15،20،4،17،7،2،10 فهي تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول أهداف التمكن، وكانت معاملات تشبعها هي 0.75، 0.69، 0.66، 0.58، 0.51، 0.41، 0.39 على التوالي. أما الفقرات الثمان ذوات الأرقام : 16،22،19،11،8،23،5،13 فتنتمي إلى العامل الثالث، وتدور مضامينها حول أهداف الأداء-تجنب وكانت معاملات تشبعها 0.63، 0.62، 0.59، 0.56، 0.54، 0.43، 0.37، 0.32 على التوالي.

يلاحظ مما سبق أن البناء العاملي للمقياس في هذه الدراسة جاء مطابقا للبناء العاملي للمقياس في صورته الأصلية، إذ حافظت الفقرات على انتماءاتها للعوامل كما في المقياس الأصلي. إضافة إلى ذلك فقد جاءت جميع الفقرات بما فيها الفقرات التي تمت إضافتها في هذه الدراسة مصنفة وفق البناء النظري للمقياس.

ثانياً: قائمة طرق الدراسة المنقحة المختصرة (RASI). وهي من إعداد انتويستل و هانلي و هاونسل (Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979)؛ وطوّرها بعد ذلك انتويستل وتيت (Entwistle & Tait, 1995). وتتكون من ستة أبعاد منها: مقاييس الطريقة العميقة والطريقة السطحية والطريقة الاستراتيجية التي تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة زادت جميعها عن 0.80 في إحدى الدراسات؛ وتراوحت بين 0.79 و 0.82 في دراسة أخرى وتراوحت بين 0.59 و 0.73 في دراسة ثالثة (Sadler-Smith & Tsang,1998). إضافة إلى ذلك فقد أخضعت القائمة المنقحة المختصرة لإجراءات التحليل العاملي، التي أظهرت أن القائمة تتمتع بالصدق العاملي، إذ أفرزت ثلاثة عوامل مثلت الطريقة العميقة، والطريقة السطحية، والطريقة الاستراتيجية. وعليه فقد أوصى دوف (Duff,1997) باستخدام هذه الصورة كونها تتمتع بثبات و صدق مقبولين.

إجراءات الصدق و الثبات: يبلغ عدد فقرات الصورة المختصرة من قائمة طرق الدراسة المنقحة (RATI) 30 فقرة صممت على غرار مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي، إذ أعطيت أوافق بشدة خمس درجات و لا أوافق بشدة درجة واحدة. و قد توزعت هذه الفقرات على ثلاثة أبعاد هي الطريقة العميقة، والطريقة السطحية، والطريقة الاستراتيجية، بواقع عشر فقرات لكل بعد. و قد قام الباحث بترجمة هذه الأداة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.وتم عرض الترجمة على ثلاثة مختصين في اللغة الانجليزية للتأكد من سلامة الترجمة. كما تم إجراء ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى الانجليزية من مختص آخر في اللغة الانجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مضمونها كما وردت في القائمة الأصلية، وأجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات. ومن الأمثلة على ذلك تم استبدال (استغلالاً حسناً ب:أحسن استغلال) لتصبح العبارة (أنظم وقت دراستي بعناية لأستغله أحسن استغلال)؛ واستبدال (قدر كبير ب:كمية كبيرة) لتصبح العبارة (أجد أن علي أن أركز على حفظ كمية كبيرة مما عليّ أن أتعلمه). وتمّ عرض المقياس على عشرة من المختصين في علم النفس و التربية، و طلب منهم ابداء الرأي في مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تقيسه. وقد اتفق أكثر من 80% من المحكمين على أن جميع الفقرات تنتمي للبعد الذي تقيسه. و تم بعد ذلك تطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت 73 طالباً و طالبةً ممن يدرسون مساق مبادئ في علم النفس و هو متطلب جامعة. و تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الثبات على كل فقرة ودرجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه، وعدت كل فقرة ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه سلبياً أو يقل ارتباطها به عن (0.20) غير مميزة، وتم استبعادها شريطة أن لا يتأثر صدق المحتوى بهذا الإجراء.

وبناءً على ذلك تم استبعاد ثلاث فقرات من بعد الطريقة العميقة هي ذوات الأرقام : 13،1،4؛ وخمس فقرات من بعد الطريقة الاستراتيجية و هي ذوات الأرقام : 22،15،12،8،2. وذلك بعد التأكد من أن المقياس ظل يتمتع بصدق المحتوى رغم عملية الاستبعاد، لأن مضامين الفقرات المستبعدة موجودة إلى درجة كبيرة في الفقرات التي تم الاحتفاظ بها، والتي تدور مضامينها حول التركيز ومقاومة التشتت، وتنظيم الوقت وحسن استغلاله، والاجتهاد والمثابرة، وتنظيم طريقة الدراسة، وتعلم أجزاء المادة حسب الأهمية. وبذا يصبح عدد الفقرات التي تقيس الطريقة العميقة (7) فقرات فتكون أدنى درجة محتملة هي (7) وأعلى درجة محتملة هي (35). أما الطريقة السطحية فتم الاحتفاظ بجميع فقراتها العشر.

فتكون أدنى درجة محتملة (10) وأعلى درجة محتملة هي (50).في حين أصبح عدد فقرات الطريقة الاستراجية (5) فقرات. فتكون أدنى درجة محتملة (5) وأعلى درجة محتملة هي(25). و بعد استبعاد الفقرات المشار إليها، تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للمقاييس الفرعية للقائمة و هي الطريقة العميقة، و الطريقة السطحية، و الطريقة الاستراتيجية، و كانت 0.80، و 0.73، و 0.77 على التوالي، وهي معاملات ثبات مقبولة.

الصدق العاملي: للتحقق من البناء العاملي للمقياس، تم إجراء التحليل العاملي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن=337) باستخدام أسلوب تحليل المحاور الأساسية (Principal Axis Factoring) تبعه التدوير المائل. وقد أظهرت النتائج وجود ثلاثة عوامل بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح. وفسرت مجتمعة نسبة 34.4% من التباين الكلي لدرجات المقياس. وقد فسّر العامل الأول 16.12% من التباين الكلي، وفسّر العامل الثاني 10.94%، وفسّر العامل الثالث 7.34%.

ولتحديد العامل الذي تنتمي اليه الفقرة استخدمت المحكات التالية:

1. تصنف الفقرة ضمن العامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع.
2. أن يبلغ معامل تشبع الفقرة على العامل 0.30 أو أعلى.
3. أن يتوافق مضمون الفقرة مع مضامين الفقرات التي تنتمي إلى العامل نفسه.

وأظهرت النتائج أن الفقرات السبع ذوات الأرقام : 22، 10، 15، 5، 17، 13 تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول طريقة الدراسة العميقة، وأن قيم تشبعها هي: 0.62، 0.54، 0.52، 0.50، 0.49، 0.47، 0.39 على التوالي. وأن الفقرات الخمس ذوات الأرقام: 21،19،16،12،6 تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول طريقة الدراسة الاستراتيجية. وأن قيم تشبعها هي: 0.70، 0.56، 0.56، 0.50، 0.33 على التوالي. وأن الفقرات العشر ذوات الأرقام: 9،2،11،8،7،18،3،14،1،4 تنتمي إلى العمل الثالث وتدور مضامينها حول طريقة الدراسة السطحية، وأن قيم تشبعها هي: 0.51، 0.45، 0.45، 0.43، 0.42، 0.35، 0.34، 0.32، 0.31، 0.30 على التوالي. يلاحظ مما سبق أن البناء العاملي للقائمة في هذه الدراسة جاء مطابقا للبناء العاملي للقائمة في صورتها الأصلية، إذ حافظت الفقرات المتبقية من المقاييس الفرعية على إنتمائها للعوامل كما في القائمة الأصلية وجاءت مصنفة وفق البناء النظري للقائمة. وذلك مؤشر على أن القائمة تتمتع بالصدق العاملي.

نتائج الدراسة:

فيما يلي نتائج الدراسة مرتبة وفق أسئلتها:

نتائج السؤال الأول: يعد مقياس أنماط الأهداف من نوع ليكرت ذي التدريج الخماسي ويأخذ فيه مستوى أوافق بشدة 5 درجات، ومستوى أوافق 4 درجات، ومستوى محايد 3 درجات، ومستوى لا أوافق درجتين، ومستوى لا أوفق بشدة درجة واحدة. ولما كانت درجة 4 التي يأخذها مستوى أوافق تبدأ نظرياً من 3.5، فقد اعتبرت هي المحك، وتم تصنيف كل من بلغ متوسط درجاته هذا المحك أو تجاوزه ضمن الفئة الهدفية التي يقيسها مقياس ما. ويمثل جدول رقم (1) التكرارات والنسب المئوية لكل نوع من أنواع الأهداف.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لكل نوع من أنواع الأهداف

الهدف	التكرار	النسب المئوية
تمكن	302	89.6
أداء-إقدام	142	42.1
أداء-تجنب	244	72.4

يلاحظ من جدول رقم (1) أن طلبة جامعة مؤتة يتبنون بالدرجة الأولى أهداف التمكن، ثم أهداف الأداء-تجنب، ثم أهداف الأداء-إقدام. كما يلاحظ أن مجموع النسب المئوية للطلبة الذين يتبنون أنواع الأهداف الثلاثة يزيد عن 100%. ويمكن أن يستنتج من ذلك أن الطالب الواحد قد يتبنى أكثر من نوع من أنواع الأهداف.

نتائج السؤال الثاني: تم تصنيف كل من بلغ متوسط درجاته على فقرات استراتيجية دراسة ما 3.5 درجة فما فوق ضمن الفئة المستخدمة لتلك الاستراتيجية وذلك وفق الأساس الذي تم توضيحه في تصنيف الفئات الهدفية. ويمثل جدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية لمستخدمي تلك الاستراتيجيات.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لمستخدمي استراتيجيات الدراسة

الاستراتيجية	التكرار	النسبة المئوية
عميقة	250	74.2
سطحية	246	73.0
استراتيجية	177	52.5

يلاحظ من جدول رقم (2) أن الطلبة في جامعة مؤتة يستخدمون بالدرجة الأولى استراتيجية الدراسة العميقة، ثم السطحية، ثم الاستراتيجية. و يستنتج من الجدول أن الطالب الواحد يمكن أن يستخدم أكثر من استراتيجية من استراتيجيات الدراسة.

نتائج السؤال الثالث: وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب مصفوفة ارتباط بين أبعاد مقياس أنواع الأهداف وأبعاد قائمة استراتيجيات الدراسة. كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) لدرجات كل من استراتيجيات الدراسة : عميقة، سطحية، استراتيجية على نحو منفصل على متغيرات أنماط الأهداف : أهداف تمكن، أهداف أداء – إقدام، أهداف أداء – تجنب. ويمثل جدول رقم (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات.

جدول (3): مصفوفة معاملات الارتباط بين أنواع الأهداف واستراتيجيات الدراسة

المتغير	تمكن	أداء-إقدام	أداء-تجنب	عميقة	سطحية	استراتيجية
تمكن	--					
أداء-إقدام	0.076-	--				
أداء-تجنب	0.092-	0.52*	--			
عميقة	0.571*	0.033-	0.072-	--		
سطحية	0.006-	0.232*	0.397*	0.085-	--	
استراتيجية	0.243*	0.071	0.023	0.419*	0.03	--

* (p =0.01).

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط بين أهداف تمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية دالة إحصائيا، ولكن معامل الارتباط بين أهداف تمكن و استراتيجية الدراسة السطحية غير دال إحصائيا. أما أهداف أداء-إقدام فهي ترتبط إرتباطا دالا إحصائيا مع استراتيجية الدراسة السطحية، ولا ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا مع كل من استراتيجيتي الدراسة العميقة و الاستراتيجية. وكذلك أن علاقة أهداف أداء-تجنب دالة إحصائيا مع استراتيجية الدراسة السطحية، وغير دالة إحصائيا مع كل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية.

أما جدول رقم (4) فيمثل نتائج تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لدرجات استراتيجية الدراسة العميقة والسطحية والاستراتيجية كل على حدة على متغيرات أنماط الأهداف: تمكن،أداء-إقدام، أداء-تجنب.

جدول (4): نتائج تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لدرجات استراتيجية الدراسة العميقة على متغيرات أنماط الأهداف: تمكن، أداء-إقدام، أداء-تجنب.

المتنبئ الهدف	المحك الاستراتيجية	R	R^2	F	Sig.
تمكن	العميقة	0.526	0.276	128.275	0.000
أداء-تجنب	السطحية	0.377	0.142	55.368	0.000
تمكن	الاستراتيجية	0.228	0.052	18.399	0.000

يلاحظ من جدول رقم (4) أن متغير أهداف تمكن فقط دخل في معادلة انحدار درجات استراتيجية الدراسة العميقة على متغيرات أنماط الأهداف. وأنه يفسر من تباين درجاتها 27.6% وهي نسبة دالة إحصائيا. أما متغيرات أداء-إقدام، وأداء-تجنب فلم تدخل المعادلة. إذ كان إسهامها في تباين درجات استراتيجية الدراسة العميقة ضئيلا وليس دالا إحصائيا.

ويتبين من الجدول أيضاً أن متغير أهداف أداء-تجنب فقط دخل في معادلة انحدار درجات استراتيجية الدراسة السطحية على متغيرات أنماط الأهداف، وأنه يفسر من تباين درجاتها 14.2% وهي نسبة دالة إحصائيا. أما متغيرات أهداف تمكن، وأهداف أداء-إقدام فلم تدخل المعادلة.إذ كان إسهامها في تباين درجات استراتيجية الدراسة السطحية هامشيا وليس له دلالة إحصائية.

ويلاحظ من الجدول أيضاً أن متغير أهداف تمكن فقط دخل في معادلة انحدار درجات استراتيجية الدراسة الاستراتيجية على متغيرات أنماط الأهداف، وأنه أسهم في تفسير 5.2% من تباين درجاتها، وأن هذه النسبة دالة إحصائيا. أما متغيرات أداء-إقدام، وأداء-تجنب فلم تدخل المعادلة، إذ إن إسهامها في تباين درجات استراتيجية الدراسة الاستراتيجية هامشيا وليس له دلالة إحصائية.

تفسير النتائج ومناقشتها: هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة الطلبة في جامعة مؤتة الذين يتبنون كل نوع من أنواع الأهداف: تمكن، أداء-إقدام، أداء-تجنب؛ والذين يستخدمون كل استراتيجية من استراتيجيات الدراسة: عميقة، سطحية، استراتيجية. كما هدفت إلى الكشف عن علاقة أنواع الأهداف باستراتيجيات الدراسة المستخدمة. وقد تمّت مناقشة نتائج الدراسة وفق أسئلتها وعلى النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في جامعة مؤتة يتبنون أهداف التمكن بنسبة تقارب 90%، وأهداف الأداء-تجنب بنسبة 72% تقريبا، وأهداف الأداء-إقدام بنسبة 42% تقريبا. وأن الطالب الواحد قد يتبنى أكثر من نوع من أنواع الأهداف، لأن كلا منها قد يرتبط بأثر إيجابي معين يسعى الطالب لتحقيقه، وهو ما تشير إليه التصورات البحثية الحديثة (Harackiewicz et al., 1998). فيمكن أن يمتلك الفرد مستوى مرتفعاً من أهداف التمكن وأهداف الأداء في الوقت نفسه كونهما بعدان مستقلان (Colquit & Simmering, 1998)، وهذا ما يبينه جدول رقم (3). إذ لم تكن العلاقة بين أهداف التمكن وكل من أهداف الأداء-إقدام والأداء-تجنب دالة إحصائياً. وإن النسبة المرتفعة لاهداف التمكن تعني أن معظم طلبة جامعة مؤتة يحاولون إتقان المهمات الدراسية. ولعل ذلك يعكس مستوى مرتفعا من الحاجة إلى الإنجاز، التي تجعل الطالب يسعى لتحقيق التمكن من المادة الدراسية والتنافس مع معايير الامتياز (Houston,1985). ولعل إقتراب أفراد العينة من مرحلة الرشد وتمتعهم بدرجة من النضج النسبي يطور لديهم الوعي بأهمية أهداف التمكن وضرورة السيطرة على المادة التعليمية لغايات النجاح الأكاديمي والنجاح المهني في الحياة المستقبلية،كما يجعلهم يحافظون على أداء

يجنبهم الفشل الدراسي. لذلك فإن ميولهم نحو المنافسة والتفوق على الآخرين والمتمثلة بأهداف الأداء-إقدام جاءت نسبيا منخفضة. ورغم تبني معظم طلبة جامعة مؤتة لأهداف التمكن إلا أنهم كانوا حريصين على عدم الرسوب. فالخوف من الفشل دافع هام من دوافع السلوك الإنساني. علاوة على أن الفشل له مردود سلبي على المستوى الشخصي والاجتماعي، وهو دليل عدم التعلم والاستفادة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة منها دراسة يلدريم و سومونكوغلو (Yildrim, & Somuncuoglu, 1998) ودراسة سومونكوغلو ويلدريم (Somuncuoglu, & Yildrim, 1999)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يتجهون في الغالب نحو أهداف التمكن، وبدرجة أقل نحو أهداف الذات الاجتماعية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: كشفت نتائج الدراسة عن أن نسبة طلبة جامعة مؤتة الذين يستخدمون استراتيجية الدراسة العميقة بلغت 74% تقريبا، أما نسبة الذين يستخدمون استراتيجية الدراسة السطحية فهي 73%، في حين بلغت نسبة الذين يستخدمون استراتيجية الدراسة الاستراتيجية 53% تقريبا، وان الطالب الواحد قد يستخدم أكثر من استراتيجية من استراتيجيات الدراسة. ويمكن إرجاع ذلك إلى تعدد الأهداف التي يتبناها الطالب فيوجهه كل منها إلى استخدام استراتيجية معينة من أجل تحقيقه. وربما كان ذلك بسبب تنوع أشكال أسئلة الامتحانات التي يتعرض لها الطلبة، فبعضها يتطلب الفهم واستخدام مهارات التفكير ويستدعي استخدام استراتيجية دراسة عميقة كما يستدعي استخدام مهارات تنظيم الوقت وتهيئة المكان وتنظيم عادات الدراسة، وبعضها يتطلب الحفظ فيستدعي استخدام استراتيجيات الدراسة السطحية مثل التسميع والتكرار. و تشير النسب المئوية لمستخدمي استراتيجيات الدراسة إلى أن ما يقارب ثلاثة أرباع الطلبة يحاولون فهم معنى المعلومات التي يدرسونها، ويحاولون ربطها بعضها ببعض وبمعلومات من مساقات أخرى، وأنهم يحاكمونها عقليا، ويبحثون عن أسباب الظواهر وآثارها، إلا أن بعض الطلبة في ذات الوقت يستخدمون طريقة الدراسة السطحية، فهم يواجهون صعوبة في إدراك معنى المواضيع التي يواجهونها، ويشعرون أن المواد التي تعطى لهم طويلة، وأنهم يعانون قلقاً وخوفاً بسبب حجم المادة، وتراكم العمل، وأنهم يتذكرون التفاصيل دون الصورة الإجمالية، ويستخدمون أساليب التكرار، والنسخ لحفظ المادة، ويكتبون في المحاضرة كل شيء دون تركيز على المهم منها. وقد عكس ذلك إدراك الطلبة لأهمية الفهم والتطبيق والتحليل والنقد والإبداع، ومحاولاتهم التعمق فيما يدرسون والتمكن منه، وهذا ما تعكسه استجابات الطلبة على فقرات المقياس.

كما أظهرت النتائج أن 52% من طلبة جامعة مؤتة فقط يستخدمون استراتيجية الدراسة الاستراتيجية، أي أنهم وصفوا أنفسهم أنهم يدركون أهمية تصنيف موضوعات المادة حسب أهميتها، ويتبعون طريقة دراسة منظمة، ويحسنون استغلال الوقت ويذاكرون مذاكرة يومية. وذلك يعني أن 48% تقريبا من الطلبة يتبعون عادات دراسية، وأساليب غير ملائمة مثل ضعف تنظيم المادة، وضعف تنظيم مكان الدراسة، وقلة توفر العوامل المساعدة على التركيز، وسوء تنظيم الوقت، إضافة إلى التسويف في أداء العمل. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة يلدريم و سومونكوغلو (Yildirim & Somuncuoglu, 1998)، ودراسة سومونكوغلو و يلدريم (Somuncuoglu, & Yildrim,1999)، التي أظهرت أن الطلبة الجامعيين يستخدمون غالبا الاستراتيجيات المعرفية العميقة، رغم أنهم أحيانا يستخدمون استراتيجيات التعلم السطحية. كما تتفق مع نتائج دراسة شعير ومنسي (1988)، التي أظهرت أن الطالبات الجامعيات على الأغلب يفضلن استخدام أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة على غيرها من الأساليب الأخرى.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: كشفت نتائج حساب معاملات الارتباط بين درجات أنماط الأهداف واستراتيجيات الدراسة أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا بكل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية، كما أظهر تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لدرجات استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية أن أهداف التمكن أسهمت إسهاما دالا إحصائيا في تفسير تباين درجات هاتين الاستراتيجيتين وذلك على النقيض من أهداف أداء-إقدام وأهداف أداء-تجنب اللذين كان ارتباطهما باستراتيجية الدراسة العميقة سالباً وغير دالّ إحصائياً. كما كان ارتباطهما باستراتيجية الدراسة الاستراتيجية منخفضاً وغير دالّ إحصائيا كذلك. وقد انعكس ذلك في تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، فلم يسهم أيّ منهما في تباين درجات استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية. وعلى النقيض من ذلك كشف حساب معاملات الارتباط بين درجات أنماط الأهداف، ودرجات استراتيجية الدراسة السطحية أن ارتباط أهداف التمكن باستراتيجية الدراسة السطحية كان قريبا من الصفر، بينما كان ارتباط درجات أهداف أداء-إقدام وأداء-تجنب بدرجات الاستراتيجية السطحية موجبا ودالا إحصائيا. إلا أنه لدى التعامل مع متغيرات أنماط الأهداف كمجموعة في تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدرجات استراتيجية الدراسة السطحية على هذه المتغيرات ظهر أن متغير أهداف أداء-تجنب هو الوحيد الذي يسهم إسهاما دالا إحصائيا في تباين درجات الدراسة السطحية.رغم الارتباط الدال إحصائيا بين درجات أهداف أداء –إقدام ودرجات استراتيجية الدراسة السطحية. وقد يعزى ذلك لارتفاع معامل الارتباط بين أهداف أداء-إقدام وأهداف أداء- تجنب (r=0.52). أي أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أظهرت أن كل نوع من أنواع الأهداف يختلف عن النوعين الآخرين في تفسير تباين درجات استراتيجيات الدراسة.فأهداف التمكن فسرت نسبةًمهمة من تباين درجات استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية فقط، وهي أنماط دراسية تكيفية. أما أهداف الأداء-تجنب فقد فسرت نسبه مهمة من

تباين درجات استراتيجية الدراسةالسطحية فقط، وهي طريقة دراسة غير تكيفية. أما أهداف الأداء –إقدام فهي وإن ارتبطت باستراتيجية الدراسة السطحية، إلا أنها لم تفسر نسبة دالة إحصائيا من تباين درجاتها أو درجات أيةّ استراتيجية أخرى. وهذا يتفق مع الإطار النظري ذي التصنيف الثلاثي للتوجهات الهدفية، الذي يقوم على تقسيم أهداف الأداء إلى إقدام وتجنب إضافة إلى أهداف التمكن.

تجعل أهداف التمكن الطالب يستخدم طريقة تفكير ضرورية لإبقاء الفرد منهمكاً في التعلم، كما تجعله يتابع المهمات التي تزيد نموه. فعندما يدرك الطالب نفسه على أنه صاحب أهداف تمكن، فإنه يستخدم استراتيجيات دراسة فعالة، ويعتقد أن الجهد والنجاح متلازمان (Ames & Archer, 1988). ويكون في حالة وعي لاستراتيجية التعلم التي تخدم أغراضه، لذا ينهمك بالتعلم المستقل ذي المعنى.

وبالمقابل فإن أهداف الأداء-إقدام تجعل الطالب يرغب في حماية صورة الذات لديه وإرضائها ويركز على ما يعززها، الأمر الذي يجعله أقل وعياً باستراتيجيات الدراسة الفعالة وأقل استخداماً لها، وأكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات الدراسة التي تبدو بالنسبة له أسهل وذات نتائج مضمونة.

أما فيما يتعلق بأهداف الأداء-تجنب فإنها كلما زادت قلّ الانهماك المتوقع في التعلم المستقل ذي المعنى. ويحاول صاحب هذا النوع من الأهداف إنجاز العمل بأقل قدر من الجهد (Meece et al., 1988). وربما كان أصحاب أهداف الأداء-تجنب يعانون من قلق الاختبار، وضعف القدرة على التنظيم وهذه خصائص تتداخل مع اتباع استراتيجية منظمة تتطلب المثابرة وعمق التفكير (Elliot et al., 1999).

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة اليوت وآخرون (Elliot et al., 1999) التي أجريت على طلبة الجامعة، وأظهرت أن أهداف التمكن تنبأت بالعمليات العميقة والمثابرة والجهد. وأن أهداف الأداء-تجنب تنبأت بالعمليات السطحية. إلا أن بعض نتائجها اختلفت مع نتائج هذه الدراسة، إذ أظهرت أن أهداف الأداء-إقدام تنبأت بالعمليات السطحية والمثابرة والجهد، وهذه النتيجة لم تتحقق في هذه الدراسة. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة هاراكيويكز وآخرون (Harackiewicz, et al., 2000) التي أشارت إلى أن أهداف التمكن ارتبطت إيجابا باستراتيجيات التوضيح والتسميع، وأن أهداف الأداء-إقدام ارتبطت إيجابا باستراتيجية التسميع فقط، وهذا يتسق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية. وأن أهداف الأداء-تجنب ارتبطت سلبا باستراتيجية التوضيح، وإيجابا بانعدام الاستراتيجية، وهذه نتائج لم تتحقق في هذه الدراسة. كما تتسق مع نتائج دراسة إينلي (Ainley, 1993) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان يستخدمون استراتيجيات تعلم عميقة، والذين يركزون على أهداف الانهماك بالذات، وأهداف تجنب العمل يستخدمون استراتيجيات إعادة الإنتاج وهي استراتيجيات تعلم سطحية.

ويبدو أن نتائج هذه الدراسة التي أجريت على عينة من الطلبة الأردنيين تتفق مع نتائج دراسات سابقة كثيرة أجريت على عينات من مجتمعات غربية وشرقية مختلفة مثل: دراستي (Meece et al., 1988; Elliot et al., 1998) في الولايات المتحدة، ودراسة (Sinha, & Kumari, 2000) في الهند، ودراستي (Somuncuoglu, & Yildrim, 1999; Yildrim, & Somuncuoglu, 1999) في تركيا، وذلك فيما يتعلق بالآثار الإيجابية التكيفية لتبني أهداف التمكن. فهي ترتبط بشكل متسق مع استخدام استراتيجيات الدراسة العميقة، وتتنبأ بها بفعالية. كما أنها تتفق مع كثير من الدراسات فيما يتعلق بالآثار السلبية وغير التكيفية لأهداف الأداء-تجنب، إذ إنها ترتبط باستراتيجية الدراسة السطحية وتتنبأ بها. أما أهداف الأداء-إقدام فقد أظهرت الدراسة الحالية أنها ترتبط باستخدام استراتيجية الدراسة السطحية وهذ ما اتفقت فيه مع الدراسات السابقة، إلا أنها لا تتنبأ بها ولم تفسر نسبة دالة إحصائيا من درجاتها، وربما كان ذلك بسبب انخفاض معامل الارتباط بينهما مقارنة بمعامل الارتباط بين أهداف أداء-تجنب واستراتيجية الدراسة السطحية. وهذا ما اختلفت فيه مع دراسات سابقة أخرى. ويمكن أن يكون الإختلاف ناجما عن الاختلاف في قوة العلاقة الارتباطية، التي تم التوصل إليها، وليس في وجودها.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:

1. إجراء دراسات تجريبية يتم خلالها تعريض المتعلمين لبرامج تشجع تبني توجهات هدفية معينة ودراسة تأثيرها في استراتيجيات الدراسة المستخدمة.
2. إجراء دراسات تتناول تأثير أنماط الأهداف في التنظيم الذاتي، إذ أن الدراسة الاستراتيجية تمثل بعض مظاهر عملية التنظيم الذاتي في مجال التحصيل، ومن المفيد الكشف عن مدى تأثير أنماط الأهداف في استراتيجيات التنظيم الذاتي.
3. تناول بعض المساقات الجامعية لموضوع أنماط الأهداف وموضوع استراتيجيات الدراسة وتشجيع الطلبة خلالها على تبني أهداف داخلية، وهي أهداف التمكن بدلا من أهداف الأداء الخارجية القائمة على الدفاع عن الذات والخوف من الفشل، لارتباطها بالنواتج والممارسات والأساليب السلوكية غير التكيفية. وتشجيع الطلبة كذلك على استخدام استراتيجيات الدراسة العميقة لتأثيرها الإيجابي في تنمية الذات وتطوير المهارات، وتحقيق أهداف التدريس.

المصادر والمراجع

خزام، نجيب الفونس، وعيسان، صالحة عبد الله. (1994). استراتيجيات التعلم والإستذكار لدى الطلبة الجامعيين. **دراسات (العلوم الإنسانية)** 21(1)، 327-353.

شعير، عواطف علي ومنسي، محمود عبد الحليم. (1998). دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات للدراسة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية**، 1، 3-38.

Ainely, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: multidimensional assesment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 395-405.

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

Ames, C., and Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning , *Journal of Educational psyschology* , 79, 409 – 414.

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

Biggs , J.B. (1985). The role of meta learning in study processes. *British Journal of Educational psychology*, 55, (185-212).

Clarke, R.M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology, 56,* 309-321.

Colquitt, J. A.; and Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, 83*, 654-665.

Dowson, M.; McInerney, D. M.(1998). Cognitive and motivational determinants of students' academic prformace and achievement: goals, strategies, and academic outcomes in focus. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Diego, CA, April 13-17, 1998).

Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle and Tait's Revised Approach to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology, 67,* 529-539.

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

Dweck, c.,and legget, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance and achievement goals. *Educational Psychologist*, 43(3) , 169-189.

Elliot, A., and charch, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidence achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218 – 232.

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

Entwistle, N.J., Hanley, M. and Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education, 8,* 365-380.

Entwistle, N. J. (1988). *Styles of learning and Teaching*. london: David Fulton.

Entwistle, N.J. and Tait, H. (1994). *The Revised Approaches to studying inventory*. Edinburgh: Center for Research into Learning and Instruction. University of Edinburgh.

Entwistle, N.J. and Tait, H. (1995). *The Revised Approaches to studying inventory*. Edinburgh: Center for Research into Learning and Instruction. University of Edinburgh.

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

Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E., and Elliot, A. J. (2000). Short-Term and Long-Term consequences of achievemevt goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*. 92(2), 316-330.

Harackiewicz, J. M.; Barron,K.E.; Tauer, J.M., and Elliot, A.J.(2002) predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*. 94(3), 562-575.

Houston, J. P. (1985). *Motivation.* New York: Macmillan Publishing Company.

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

McGregor, H. A. and Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of Achievement-Relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*. 94(2), 381-395.

Meece, J.L.; Bluemenfeld, P.; Hoyle,R.H.(1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activity. *Journal of Educational Psychology*. 80(4), 514-523.

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

Paulsen, M.B.; Gentry, J.A (1995). Motivation, learning sratigies, and academic performance: a study of the college finance classroom. *Financial practice education*. 5(1), 78-90.

Pintrich, P.R.(2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92(3), 544-555.

Sadler-Smith, E. and Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to sudying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology, 68,* 81-93.

Salisbury-Glennon, J.D.; Gorrell, J; Sanders, S.; Boyd, P.; and Kamen, M.(1999). Self regulated learning stratigies used by the learners in learner centerd school. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Monstred, Quebec, Canada, April 19-23, 1999).

Seifert, T.(1995). Characteristics of ego and task-orientated students: a comparison of two method-ologies. *British Journal of Educational Psychology*. 65, 125-138.

Sinha, S.P.; and Kumari, P. (2000). Parental inducement of self-regulation, learning performance goal orientation and strategy use among school students. *Journal of Psychological Research*, V.44, No.1, P. 32-38.

SomunCouoglu, Y.; and Yildirim, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 267-277.

Woolfolk, A. E. (1995). *Educational Psychology (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Waugh, R.F. and Addison, P.A. (1998). A Rash measurement model analysis of the Revised Approach to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology, 68,* 95-112.

Yildirim, A.; and Somuncuoglu, Y. (1998). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Diego, CA, April 13-17, 1998).