Jordanian Educational Journal

Volume 7 | Number 2 Article 15

2022

Goal Orientations among the Students of University of Jordan and their Effect on the Learning Strategies Which They Use التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الأردنية وأثر هذه التوجهات في استراتيجيات التعلم التي يمارسونها

Hana S. Abu-Ghalyon
salemeid23@yahoo.com

Dr. Ahmad Y. Alzig
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan \Jordan, a.alzig@ju.edu.jo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes

Part of the Education Commons

Recommended Citation

Abu-Ghalyon, Hana S. and Alzig, Dr. Ahmad Y. (2022) "Goal Orientations among the Students of University of Jordan and their Effect on the Learning Strategies Which They Use التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الأردنية وأثر هذه التوجهات في استراتيجيات التعلم التي يمارسونها," *Jordanian Educational Journal*: Vol. 7: No. 2, Article 15.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes/vol7/iss2/15

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jordanian Educational Journal by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الأردنية وأثر هذه التوجهات في استراتيجيات التعلم التي يمارسونها

هنا سالم أبوغليون

د. أحمد يحيى الزق*

تاريخ استلام البحث 2019/9/24 تاريخ قبول البحث 2019/12/14

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الأردنية، وأثر هذه التوجهات في استراتيجيات التعلم لديهم. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من الكليات الإنسانية والعلمية في الجامعة الأردنية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّ استخدام مقياس التوجهات الهدفية لعبد الرحمن (Abd AL-Rahman,2018)، وقائمة استراتيجيات التعلم والدراسة، لواينشتاين وزملائها، المعرب من قبل الحميديين (Al-Hameedyeen,2012).

أظهرت نتائج الدراسة، أولًا، أن التوجهات الهدفية الثلاثة تمكن–إقدام، أداء–إقدام، تمكن–إحجام جاءت بمستوى مرتفع، أما توجه أداء–إحجام، فقد جاء بمستوى متوسط، ثانيًا، إن مستوى استراتيجيات التعلم لدى الطلبة كان متوسطاً إلى مرتفع، إذ كشفت الدراسة أن استراتيجيات التركيز، إدارة الوقت، الدافعية، مساعدات الدراسة، الاختبار الذاتي، القلق، اختيار الأفكار الرئيسة، استراتيجية الاختبار، والاتجاهات جاءت بمستوى متوسط، أما استراتيجية معالجة المعلومات، فقد جاءت بمستوى مرتفع، وأخيرًا، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات الاتجاهات، استراتيجية الاختبار، التركيز، والقلق تعزى للتوجهات الهدفية.

الكلمات المفتاحية: التوجهات الهدفية، استراتيجيات التعلم، الدافعية، التعلم، الجامعة الأردنية.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن

Goal Orientations among the Students of University of Jordan and their Effect on the Learning Strategies Which They Use

Hana S. Abu-Ghalyon
Dr. Ahmad Y. Alzig*

Abstract:

The aim of this study was to find out the level of the goal orientations, among the students of the University of Jordan, and their effect on learning strategies which they use. The sample consisted of 300 male and female students selected using random clustered method from the humanistic and scientific faculties at the University of Jordan.

To answer the research questions, the scale of goal orientation developed by Abd Al-Rahman (2018), and the Arabic version of the (LASSI) were used.

Main findings indicated that, first, the level of mastery-approach, performance-approach, mastery-avoidance goal orientations were high, whereas, the level of performance-avoidance goal orientation was moderate. Second, the level of learning strategies ranged between moderate to high, namely, the level of concentration, time management, motivation, study aids, anxiety, self-testing, selecting main ideas, test strategies, and attitudes were moderate, whereas, the level of information processing was high. Finally, there were differences in concentration, test-strategies, anxiety, selecting main ideas, and attitudes learning strategies as a result of differences in goal orientations.

Keywords: goal orientations, learning strategies, motivation, learning, University of Jordan.

Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan *

المقدمة:

تمثل الدافعية أحد المتغيرات الأساسية المؤثرة في سلوك الطلبة وفي تعلمهم، ويلاحظ المتتبع للحقل التربوي وجود تباين بين الطلبة في مستوى الدافعية، إذ يُظهر بعض الطلبة دافعية قوية للتعلم، وميلاً للإنخراط في مهمات التعلم المتنوعة، في حين يُظهر آخرون مستوى أقل.

وتمثل الدافعية القوة التي تحرك سلوك المتعلم وتوجهه وتحافظ على إستمراريته (Woolfolk, 2010; Abd AL-Rahman, 2018)، وتتعدد النظريات التي تبحث في الفروق الفردية في الدافعية، حيث هناك نظريات سلوكية تناولت الموضوع إنطلاقا من المثيرات البيئية، مثل، نظرية خفض الحافز لهل، والتي عَدّت الفرد مدفوعاً لخفض حوافز أولية وثانوية لديه، وهناك نظريات تناولت الموضوع من منظور إنساني، مثل، نظرية الحاجات لماسلو، والتي أشارت إلى أن الفرد يسعى لإشباع حاجات متنوعة، بدءًا من الحاجات الفسيولوجية وإنتهاء بحاجات تحقيق الذات، وهناك النظريات التي تناولت الموضوع من منظور معرفي اجتماعي، مثل، نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا التي تؤكد على دور معتقدات الكفاءة في سلوك الفرد ونجاحه في مختلف المهمات (Woolfolk, 2010; Abd AL-Rahman, 2018; Ormard, 2016)

وتبرز أيضاً في هذا السياق النظريات المعرفية التي تؤكد على أثر التفكير والمعالجة العقلية والتفسيرات والتوجهات الهدفية في السلوك وفي التعلم، حيث تؤكد هذه النظريات على طبيعة الأفراد النشطة وحب الاستطلاع، والبحث عن المعلومات لحل المشكلات، ومن هنا، فان النظريات المعرفية للدافعية تفترض أن السلوك الإنساني يتحدد بالتفكير، ويُنظَّم وفق الأغراض والتوقعات (Woolfolk,2010)، وتُعد نظرية توجهات الهدف واحدة من أهم نظريات الدافعية الحديثة، فهي تشير إلى أن أهداف الأفراد في مواقف التعلم تتباين وتختلف (Dweck & Leggett,1988)، فهل يسعى المتعلمون من أنشطتهم وممارساتهم التعليمية إلى تعلم واتقان المادة الدراسية، أم أنهم يسعون إلى إحراز الدرجات المرتفعة والظهور بمظهر الناجح أو المتفوق امام الآخرين؟ وقد عرّف أمز (Ames,1992) التوجهات الهدفية بأنها كُل متكامل من الانفعالات والاعتقادات وأساليب العزو، التي تنتج السلوك المقصود.

وتنوعت التصنيفات التي قُدمت لمفهوم التوجهات الهدفية، فارتكزت في البدايات على تصنيفها إلى نمطين من أنماط التوجهات الهدفية، هما، أهداف التمكن، وأهداف الأداء، إذ يسعى

الطلبة ذوو التوجه الأول إلى التعلم والاتقان واكتساب الخبرات، في حين يسعى الطلبة، الذين يتبنون توجه الأداء، إلى تحقيق الدرجة المرتفعة أو النجاح. (Dweck & Leggett, 1988).

ومع تطور مفهوم التوجهات الهدفية، وسّعت البحوث والدراسات (Soltaninejad, 2015; Ong, 2014; Dweck & Leggett, 1988)، مفهوم التوجه الهدفي ليشمل ثلاثة أنواع، وهي، أولًا، توجه أهداف التعلم (Learning Goal orientation)، من خلال هذا التوجه، يسعى الفرد نحو التعلم والفهم كهدف بحد ذاته، وذلك بتطوير كفاءته من خلال اختيار المهمات ذات التحدي، والعمل على اتقانها وتحقيقها، ثانيًا، توجه هدف الأداء (Performance Goal orientation)، من خلال هذا التوجه، يسعى الفرد لإثبات كفاءته من خلال الحصول على تقييمات مرغوبة، وتجنب التقييمات السلبية، بحيث يكون التعلم في هذا التوجه موجهاً من خلال المقارنة مع الأخرين، ثالثاً، تجنب العمل (Work Avoidance)، ويميل الطلبة الذين يتبنون هذا إلى تجنب القيام بالعمل، مع الرغبة في بذل أقل جهد ممكن. أما إليوت ومكجريجور (Elliot & McGregor, 2001)، فقد قدما تصوراً نظرياً مختلفًا؛ فقد أضافا بعدًا جديدًا للتوجهات الهدفية، يتمثل في بعد الإقدام/ الإحجام، وبهذا، يُمكن تصنيف المتعلم ضمن أربعة فئات، هي التمكن/ إقدام، التمكن/ إحجام، الأداء/ إقدام، وأخيرًا، الأداء/ إحجام، وأُطلق على هذا الأنموذج أسم"الأنموذج الرباعي لتوجهات الهدف"،(Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014; Ong, 2014; Soltaninejad, 2015)، ومن خلال التوسع في تعريف توجهات الهدف، تمَّ معرفة كيفية إرتباط أنواع الأهداف (التعلم، والأداء) بتوقعات الطلاب الأكاديمية والإنجاز (Dull, Sctteifer & McMilland, 2015).

وحيث أن التوجهات الهدفية هي أحد العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلبة وتعلمهم، فإن هذا يثير سؤالًا حول ماهية التوجهات الهدفية الشائعة لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية والعربية.

هناك بعض الدراسات التي بحثت في نوعية التوجهات الهدفية الشائعة لدى الطلبة، ومستوى هذه التوجهات، فقد أشارت دراسة أبو علي (Abu Ali, 2015) إلى أن توجه تمكن / إقدام، هو التوجه الأكثر شيوعًا، وبنسبة (52.8) %، تلاه توجه أداء / إقدام بنسبة (27,4) %، ثمَّ توجه أداء / تجنب، بنسبة (19,8) %، في حين أظهرت نتائج دراسة الشمري (Al Shammari, 2016) أن التوجهات الأكثر شيوعًا كانت توجه تمكن / إقدام، ثمَّ توجه تمكن / إحجام، ثمَّ توجه

أداء / إقدام، وأخيرًا توجه أداء / إحجام، أما نتائج دراسة أبو غزال (Abu Gazal, 2012)، فقد أشارت إلى أن أكثرأنواع التوجهات الهدفية شيوعًا هي توجه التمكن، ثمَّ توجه أداء / إحجام، وأخيرًا، فقد أشارت نتائج دراسة تاية، والزغول (Tayeh & Zghoul, 2015) إلى أن أهداف التمكن وأهداف الأداء / إحجام كانت بمستوى مرتفع، في حين كانت نسبة أهداف أداء / إقدام بشكل متوسط.

ومن مجمل هذه الدراسات يمكن الاستنتاج أن توجه الإتقان/ الإقدام هو التوجه الأكثر شيوعًا لدى الطلبة، ولذا، فإن السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة يتعلق بنوعية التوجهات الهدفية الشائعة لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية تحديدًا.

والجدير بالذكر أن التوجهات الهدفية لا تؤثر فقط في التعلم والتحصيل، وإنما تؤثر أيضًا في استراتيجيات التعلم التي يوظفها المتعلم، وفي إطار البحث عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم وتوجهات الهدف، فيرى سلطاني نيجاد (Soltaninejad, 2015) أنَّ توجهات أهداف الطلبة قد تكون متنبئاً مهماً في استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة في أثناء عملية التعلم.

ويشير مفهوم استراتيجيات التعلم إلى الأنماط السلوكية للمتعلم التي تهدف إلى التأثير بكيفية قيام المتعلم بمعالجة المعلومات (Weinstein & Mayer, 1985). وتتنوع تصنيفات استراتيجيات التعلم، فقد صنّفها واينشتاين وبالمر(Weinstein & Palmer, 2002) إلى ثلاثة تصنيفات، وهي، المهارة، والإرادة، والتنظيم الذاتي، إذ يضم مجال المهارة عدة مجالات فرعية، وهي، معالجة المعلومات، واختيار الأفكار الرئيسة، واستراتيجية الاختبار، بينما يضم مجال الإرادة عدة فروع وهي، القلق، والإتجاه، والدافعية، أما مجال التنظيم الذاتي، فيضم كلاً من، التركيز، والاختبار الذاتي، ومساعدات الدراسة، وإدارة الوقت. وتشير استراتيجية معالجة المعلومات إلى مقدرة المتعلم على إيجاد الروابط بين المعلومات السابقة واللاحقة، أما استراتيجية اختيار الفكرة الرئيسة، فتشير إلى مهارة الطالب في تحديد الأفكار المهمة من غيرها في أثناء عملية الدراسة، وتشيراستراتيجية الاختبار إلى التحضير الجيد للطلبة ومقدرتهم على ربط المعلومات مع بعضها بعضاً، أما استراتيجية الدافعية، فتشير إلى درجة اجتهاد الطلبة وإنضباطهم الذاتي، واستعدادهم للمثابرة وبذل الجهد لإكمال متطلبات النجاح، وتتضمن استراتيجية الاتجاهات ما شكله المتعلم من اتجاهات نحو الجامعة، في حين أن استراتيجية القلق تشير إلى أساليب التعامل مع مشاعر القلق، فازدياد القلق يؤثر في الدراسة والتركيز لدى الطالب، أما استراتيجية التركيز، فتشير إلى مقدرة

الطلبة على الإنتباه وتوجيه الإنتباه نحو المهمات الأكاديمية لإتمامها، وتتضمن استراتيجية الوقت وإدارته، مقدرة الطلبة على تنظيم وإدارة الوقت في المواقف الأكاديمية، في حين أن استراتيجية الاختبار الذاتي تشير إلى مقدرة الطلبة على الإعداد الجيد للاختبار وربط المعلومات مع بعضها بعضاً، أخيرًا، فإن استراتيجية مساعدات التعلم، تتضمن مقدرة الطلبة على الاستثمار الأمثل للدعم والمصادر المتاحة. وتعد استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم أحد المتغيرات الأساسية المؤثرة في التعلم، وهذا يثير سؤالًا نظريًا مهماً وهو: هل تختلف استراتيجيات التعلم باختلاف التوجهات الهدفية؟

أجريت القليل من الدراسات في هذا الإطار، ويُلاحظ المتتبع لهذه الدراسات عدم وجود اتفاق في نتائجها، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يُلاحظ وجود اختلاف في الأطر النظرية التي تنطلق منها هذه الدراسات، فيرى سلطاني نيجاد (Soltaninejad, 2015)، أن توجهات أهداف الأداء وتوجهات الإحجام ارتبطت بشكل سلبي مع الاستراتيجية العميقة، في حين أن توجه هدف التمكن ارتبط مع الاستراتيجية العميقة بشكل إيجابي، فيما ارتبطت توجهات أهداف الأداء وتوجهات الإحجام بشكل إيجابي مع الاستراتيجية السطحية، وارتبط التوجه نحو التمكن بشكل سلبي مع الاستراتيجية السطحية، وفي إطار مشابه بينت نتائج دراسة ميكي ويامايوشي (Miki & Yamauchi, 2005) ارتباط هدف التمكن بشكل إيجابي باستراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي، فقد ارتبطت أهداف الأداء وتوجهات الإحجام بشكل إيجابي باستراتيجيات المعالجة السطحية، وارتبطت أهداف التمكن بشكل إيجابي باستراتيجيات المعالجة العميقة.

وأشارت نتائج دراسة سلطاني نيجاد (Soltaninejad, 2015)، أن أهداف التمكن تنبأت باستراتيجيات عميقة، وأهداف الأداء تنبأت باستراتيجيات سطحية، وأشارت نتائج دراسة كوبمان وباكس و بيلجارد (Koopman, Bakx, & Beljaard, 2014) إلى أن الطلبة أظهروا تفضيلات قوية لأهداف التمكن متساوية لاستراتيجيات التعلم المعرفي العميقة، وأظهرت نتائج دراسة، سحلول (Sahlool,2009)، تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف التمكن المرتفعة باستراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية، وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، فيما أشارت نتائج دراسة أبوغزال (Abu Gazal, 2012) إلى وجود علاقة طردية بين توجه (أداء / إقدام) وتوجه إتقان من جهة وجميع مجالات مقياس استراتيجيات التعلم من جهة أخرى، ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين توجه (أداء –

إحجام) واستراتيجيات (التسميع، والتفكير الناقد)، في حين بينت نتائج دراسة تزنغ جين وشين شونغ (Tzung-Jin & Chin-Chong,2017)، أن الطلبة الذين لديهم المعتقدات المعرفية أكثر تطورًا في أبعاد مختلفة، من مثل، تنمية المعرفة، والغرض من المعرفة، كانوا يتبنون أهداف الإتقان وتجنب الإتقان، في حين أن طلبة آخرين كانت لديهم معتقدات معرفية، من مثل، تعدد المعرفة، وعدم اليقين بالمعرفة، كانوا يتبنون أهداف أداء.

إلا أن هناك باحثين آخرين (Kalioglu & Uzuntiryki–Kondakci, 2014; Dull, Sctteifer & McMilland, 2015)، يرون أن توجهات أهداف التمكن وتوجهات أهداف الأداء تتنبأ بشكل كبير باستراتيجيات التعلم، خلافاً للأدبيات التي تنسب توجهات الإتقان إلى استراتيجيات عميقة المستوى، وهذه النتائج معاكسة للدراسات السابقة التي تميل إلى تصوير توجه التمكن على أنه يتميز بالاستراتيجيات العميقة أكثر من توجه الأداء ذي الاستراتيجيات السطحية، إلّا أنه قد يكون من الخطأ إغفال دور الاستراتيجيات السطحية في تعلم الطلبة ذوي أهداف التمكن، لذلك، جاءت هذه الدراسة للإسهام في إثراء البحوث حول طبيعة الاستراتيجيات التي ترتبط بالأفراد ذوي التوجهات الهدفية المختلفة.

لكن ما مستوى استراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين؟ لا شكَّ أن توظيف المتعلم لعدد أكبر من الاستراتيجيات يجعل منه متعلمًا نشطًا فاعلًا، الأمر الذي ينعكس على أدائه وتحصيله الدراسي، وما يؤكد على أهمية هذا السؤال هو نقص الدراسات التي أُجريت في هذا الحقل وعدم اتساق نتائج هذه الدراسات، فبينت نتائج دراسة عسيري (Asiri, 2013)، أن أكثر الاستراتيجيات المستخدمة هي استراتيجيات التنظيم والتوضيح والتفصيل، فيما وضحت دراسة، عبد الحق، والعجيلي (Abd Al-Haq & Al Ajeli, 2015)، أن أنواع استراتيجيات التعلم الأكثر استخدامًا كانت الاستراتيجيات السلوكية، يليها الاستراتيجيات الوجدانية، وأقلها الاستراتيجيات المعرفية، وأن نسبة استخدام استراتيجيات التعلم بشكل عام كانت بمستوى متوسط.

كما ويُلاحظ أيضًا أن بعض الدراسات (Soltaninejad, 2015; Miki & Yamauchi, 2005; Koopman, et al, 2014) استندت لأنموذج نظري واحد، وهو أنموذج جارسيا وبينترش (Garcia & Pintrich, 1996)، والذي صُنفت فيه استراتيجيات التعلم إلى فئتين أساسيتين، وهما، أولاً، استراتيجيات التعلم العميقة، ثانياً، استراتيجيات التعلم السطحية.

ومن خلال هذه الدراسات، يمكن ملاحظة قلة عدد الدراسات التي بحثت في مستوى استخدام

الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم التي تساعدهم على معالجة المادة معالجة كافية تحسن من نوعية عملية الترميز، ومن هنا، فإن أحد أهداف هذه الدراسة يتمثل في بحث مستوى هذه الاستراتيجيات لدى طلبة الجامعة الأردنية، وقد تم في هذه الدراسة الاستناد إلى أنموذج واينشتاين وزميله (Weinstein & Palmer, 2002) كإطار نظري للمقياس المستخدم.

مشكلة الدراسة

إن المُلاحظ لنتائج التحصيل في الجامعات يرى بأن هناك تباينًا في مستوى التحصيل بين الطلبة، إذ يظهر بعضهم مستويات مرتفعة، في حين يظهر آخرون مستويات متدنية (Yip & Chung, 2002)، وهذا يرجع إلى عوامل متعددة، منها، تدني مستوى الدافعية لدى الطلبة، أوعدم تبني توجهات هدفية، أو استخدام استراتيجيات غير ملائمة، وغير ذلك من العوامل، وهذا يثير سؤالًا حول مستوى التوجهات الهدفية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، يثير سؤالًا حول مستوى استراتيجيات التعلم خلال هذه المرحلة الدراسية.

وتؤكد النظرية والبحث في هذا السياق (Koopman,et al, 2014; Tzung-Jin & Chin–Chung, 2017; Miki & Yamauchi, 2005; Soltaniejad, 2015) على أن الطلبة ذوي التوجهات الهدفية المختلفة (توجهات التمكن، توجهات الأداء، والإحجام) يستخدمون استراتيجيات تعلم مختلفة تتناسب مع توجهاتهم، وبالتالي، فان هذا يثير سؤالاً حول الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون ذوي التوجهات الهدفية المختلفة، ويُلاحظ المتتبع لنتائج هذه الدراسات (Dull, Sctteifer & McMilland, 2015; Kalioglu & Uzuntiryaki–Kondakci, 2014; Soltaninejad, 2015) عدم وجود اتساق في نتائجها، الأمر الذي يُظهر أن هذا الموضوع لا زال بحاجة إلى مزيد من الدراسات لتحديد كيفية اختلاف الاستراتيجيات المستخدمة باختلاف التوجهات الهدفية، وتحديدًا، فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية؟
2. ما مستوى استراتيجيات التعلم التي يتبناها طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في استراتيجيات التعلم تعود للاختلاف في التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية في الجانبين النظري والتطبيقي، فمن الناحية النظرية، أولًا، تقدم

معرفة علمية وصفية حول مستوى استراتيجيات التعلم والتوجهات الهدفية الشائعة لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، إذ أن هناك فقراً في المعرفة العلمية الدقيقة حول هذه الموضوعات، ثانيًا، يمكن أن تكون نقطة انطلاق لمزيد من الدراسات التربوية التي تقيم الجوانب المعرفية والدافعية من شخصية المتعلم الجامعي في الأردن، ثالثًا، الإسهام في أضافة نتائج لأثراء منظومة المعرفة النظرية حول طبيعة اختلاف استراتيجيات التعلم باختلاف أنماط التوجهات الهدفية.

أما من الناحية التطبيقية، أولًا، تزود نتائج هذه الدراسة الأستاذ الجامعي بالمعرفة حول عن مستوى تمكن الطلبة الجامعيين من استراتيجيات التعلم، الأمر الذي يُبرز مدى حاجة الطلبة إلى الدعم والتدريب بهدف اتقان هذه الاستراتيجيات والتمكن منها، ثانيًا، تزود نتائج الدراسة الأستاذ الجامعي بالمعرفة عن نوعية التوجهات الهدفية وقوتها لدى طلبته، الأمر الذي يساعده في استثارة دافعيتهم وتوظيفها في الموقف التربوي.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة المصطلحات والمفاهيم الآتية:

- التوجهات الهدفية (Goal Orientations)، هي أحد مفاهيم الدافعية، وعرّفها دويك وليجيت (Dweck & Leggett, 1988)، بأنها كيفية استجابة الأفراد وتفسيرهم لمواقف الإنجاز، ويعرف أجرائيا، بدرجة الفرد على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس توجهات الهدف المستخدم في الدراسة.
- استراتيجيات التعلم (Learning Strategies)، وهي سلوكيات المتعلم الأنماط السلوكية للمتعلم التي تهدف الى التأثير في كيفية قيام المتعلم بمعالجة المعلومات (Weinstein & Mayer, 1985)، وتضم عدة استراتيجيات هي:
- استراتيجية معالجة المعلومات: وهي مقدرة المتعلم على إيجاد الروابط بين المعلومات السابقة واللاحقة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.
- استراتيجية اختيار الفكرة الرئيسة: وتشير إلى مهارة الطالب في تحديد الأفكار المهمة من غيرها في أثناء عملية الدراسة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.
- استراتيجية الاختبار: وتشير إلى التحضير الجيد للطلبة ومقدرتهم على ربط المعلومات مع

بعضها بعضاً، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.

- استراتيجية الدافعية: وتشير إلى مقدرة الطلبة على الاجتهاد والإنضباط الذاتي، والاستعداد للمثابرة وبذل الجهد لإكمال متطلبات النجاح، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.
- استراتيجية الاتجاهات: وتشير إلى اتجاهات الطلبة نحو الجامعة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.
- استراتيجية القلق: وتشير إلى أساليب التعامل مع القلق عند الطلبة، فزيادته تؤثر في الدراسة والتركيز لديهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.
- استراتيجية التركيز: وتشير إلى مقدرة الطلبة على الانتباه وتوجيه الانتباه نحو المهمات الأكاديمية لإتمامها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.
- استراتيجية إدارة الوقت: وتشير إلى مقدرة الطلبة على تنظيم الوقت وإدارته في المواقف الأكاديمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.
- استراتيجية الاختبار الذاتي: وهي مقدرة الطلبة على مراقبة أدائهم الذاتي وتقييمه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس.
- استراتيجية مساعدات التعلم: وهي مقدرة الطلبة على الاستثمار الأمثل للدعم والمصادر المتاحة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة في المقياس (Weinstein & Palmer, 2002).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تمَّ في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة، إذ تمَّ من خلاله التوصل إلى بينات وصفية لمتغيري الدراسة؛ التوجهات الهدفية، واستراتيجيات التعلم، كما تمَّ تحديد الفروق في استراتيجيات التعلم الناتجة عن الفروق في التوجهات الهدفية.

مجتمع الدراسة والعينة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية من الذكور والإناث، ومن مختلف كليات الجامعة، والمسجلين في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي

(2019/2018)، والبالغ عددهم (23882)، منهم (10852) طالباً و(22030) طالبة موزعين على الكليات الإنسانية، وهي (كلية الاثار والسياحة، كلية الآداب، كلية الأعمال، كلية الفنون والتصميم، كلية اللغات الأجنبية، كلية التربية الرياضية، كلية الحقوق، كلية الشريعة، كلية العلوم التربوية، كلية الأمير الحسين بن عبدالله الثاني بن الحسين للدراسات الدولية) وعلى الكليات العلمية وهي (كلية الطب، كلية طب الأسنان، كلية الصيدلة، كلية التمريض، كلية علوم التأهيل، كلية الزراعة، كلية العلوم، كلية الملك عبدالله الثاني لتكنولوجيا المعلومات، كلية الهندسة). وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ تمَّ اختيارهم من طلبة 20 شعبة مختلفة من شعب الكليات الإنسانية والعلمية المختلطة والتي يدرس فيها طلبة من مختلف الكليات.

أداتا الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّ استخدام مقياسين، الأول، مقياس التوجهات الهدفية، والثاني، مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة، وفيما يأتي تعريف موجز بكل منهما.

أولاً، مقياس التوجهات الهدفية:

تمَّ استخدام مقياس التوجهات الهدفية الذي أعدّه عبدالرحمن (2018)، والذي يتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة، تكون المقياس من (79) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، يجاب عنها بتدريج خماسي، هو درجة عالية جداً (5) درجات، وبدرجة عالية (4) درجات، وبدرجة متوسطة (3) درجات، وبدرجة قليلة (2) درجتين، وبدرجة قليلة جداً (1) درجة واحدة، وتمَّ التأكد من دلالات صدقه الظاهري بعرض فقراته على (15) محكمًا من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس، وتكنولوجيا التعليم، من إعضاء هيئة التدريس في جامعات (الأردنية، واليرموك، والهاشمية، والبلقاء التطبيقية، والحسين بن طلال، وكلية العلوم التربوية /الانروا)، وبإجماع (80%) من المحكمين، تمَّ حذف (41) فقرة، وبلغ عدد فقراته بالصيغة النهائية (38) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، وهي: أهداف الأداء/إقدام، وتضمنت (10) فقرات، وأهداف الأداء/ إحجام، وتضمنت (10) فقرات، وأهداف التمكن/إقدام، وتضمنت (11) فقرة ، وأهداف التمكن/إحجام، وتضمنت (7) فقرات، كما تمَّ التأكد من ثباته بتطبيقة على عينة تكونت من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ –ألفا)، إذ بلغ معامل الثبات (0.83)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة، علماً بأن الدرجة على هذا المقياس

تنحصر بين قيم (29 – 145)، وتمَّ التعامل مع المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة، من خلال نقطة القطع الآتية: 1. (1–2.33) منخفض، 2. (2.34– 3.67) متوسط، 3. (3.68–5) مرتفع.

ثانياً، مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة:

تمَّ استخدام مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة (النسخة الثانية) لواينشتاين وزملائها (تعريب الحميديين، 2012)، إذ يتمتع بخصائص صدق وثبات عاليين، وقد تمَّ تعريبه بشكل أولي، وعرضه على أثنين من المختصين باللغة الإنجليزية، ثمَّ تمَّ إجراء ترجمة عكسية للتأكد من صحة الترجمة، وتكون المقياس من (80) فقرة، موزعة على (10) أبعاد فرعية بواقع (8) فقرات لكل بعد، يجاب عنها بتدريج خماسي هو صحيح تماما (5) درجات، وصحيح (4) درجات، وأحيانا (3) درجات، وغيرصحيح (2) درجتين، وغيرصحيح تماما (1) درجة، وتمَّ التأكد من دلالات صدقه الظاهري بعرض فقراته على (10) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وقسم المناهج والتدريس، وكذلك قسم الإدارة التربوية، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وإستنادًا لما أشار إليه المحكمون، تمَّ تعديل الصياغة اللغوية ل(7) فقرات، وبلغ عدد فقراته بالصيغة النهائية (80) فقرة، كما تمَّ التأكد من ثباته بتطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة، باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا)، إذ بلغ معامل الثبات (0.95)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة، علماً بأن الدرجة على هذا المقياس تنحصر بين قيم (0.87- 0.65)، وتمَّ التعامل مع المتوسطات الحسابية للأبعاد العشرة، من خلال نقطة القطع الآتية: 1. (1–2.33) منخفض، 2. (2.34–3.67) متوسط، 3. (3.68– 5) مرتفع.

حدود الدراسة:

تحددت امكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء مايأتي:

- أقتصر تطبيق هذا البحث على عينة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الاردنية المسجلين خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي(2019/2018م).
- أقتصر نتائج البحث على الادوات التي تم استخدامها وهي: مقياس التوجهات الهدفية، ومقياس استراتيجيات التعلم والدراسة لونشتاين وزملائها.

إجراءات الدراسة:

بعد اختيار أدوات الدراسة، تمَّ توزيع المقياسين على عينة الدراسة، والبالغة (314) من

الطلبة، وتمَّ اعتماد (300) منها بعد استبعاد النسخ التي لم يظهر المستجيبون عليها جدية في الإجابة، ثمَّ تمَّ القيام بعملية التحليل الاحصائي للبيانات واستخراج النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات.

المعالجة الاحصائية:

تمَّ تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، حيث تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد أن جمعت البيانات وحللت باستخدام برنامج (SPSS) كانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على جميع فقرات مقياس التوجهات الهدفية حسب كل بعد من أبعاد المقياس، ومرتبةً ترتيبًا تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية، والجدول (1)، يوضح ذلك:

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لاستجابات الطلبة على مقياس التوجهات الهدفية مرتبةً ترتيبًا تنازليًا وفق قيمة المتوسط الحسابي

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
تمكن /إقدام	4.02	0.64	مرتفع	1
أداء / إقدام	3.83	0.81	مرتفع	2
تمكن / إحجام	3.75	0.71	مرتفع	3
أداء / إحجام	3.03	0.91	متوسط	4
الدرجة الكلية	3.71	0.52	مرتفع	

يبين الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة جاءت بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.03-4.02)، وبإنحرافات معيارية بين (0.64-0.91)، وكان متوسط استجابات الطلبة على التوجه (تمكن/إقدام) أعلى المتوسطات، إذ بلغ (4.02) درجة، وهي درجة مرتفعة، في حين جاء متوسط استجاباتهم على بعد التوجه (أداء/إقدام) ثانياً، حيث بلغ (3.83)، وهي درجة مرتفعة أيضًا، أما استجاباتهم على بعد أهداف (تمكن/إحجام) جاءت في الترتيب الثالث، وبلغ المتوسط الحسابي (3.75)، وهي درجة مرتفعة

كذلك، أما استجاباتهم على بعد أهداف (أداء/إحجام)، فقد جاءت في الترتيب الرابع، وبلغ المتوسط الحسابي (3.03)، وهي درجة متوسطة.

الجدول (2) درجة انتشار الأبعاد الأربعة للتوجهات الهدفية مرتبة ترتيبًا تنازليًا وفق النسبة

البعد	العدد	النسبة
أهداف (تمكن / إقدام)	**117**	0.39
أهداف (أداء / إقدام)	**102**	0.34
أهداف (أداء/ إحجام)	**64**	0.21
أهداف (تمكن / إحجام)	**12**	0.04

تبين من الجدول (2) أنّ درجة انتشار بعد (تمكن/إقدام) جاءت الأعلى، إذ بلغت (0.39)، ثمَّ تلاها بعد (أداء/إقدام)، وبلغت النسبة (0.34)، ثمَّ تلاها بعد (تمكن/إحجام)، وكانت نسبة انتشارة (0.21)، فيما جاء البعد (أداء/إحجام) في الرتبة الاخيرة من حيث نسبة إنتشاره، وبنسبة (0.04).

النتـائج المتعلقـة بالسـؤال الثـاني: مـا مسـتوى اسـتراتيجيات الـتعلم التـي يتبناهـا طلبـة البكالوريوس في الجامعة الاردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على جميع فقرات مقياس استراتيجيات التعلم حسب كل بعد من أبعاد المقياس، ومرتبةً ترتيبًا تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية، والجدول (3)، يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لاستجابات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة مرتبةً ترتيبًا تنازليًا

ابعاد المقياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
معالجة المعلومات	3.82	0.55	مرتفع	1
التركيز	3.64	0.56	متوسط	2
ادارة الوقت	3.62	0.54	متوسط	3
الدافعية	3.62	0.57	متوسط	3
مساعدات الدراسة	3.61	0.54	متوسط	5
اختبار ذاتى	3.59	0.68	متوسط	6
القلق	3.44	0.67	متوسط	7
الافكارالرئيسة	3.42	0.65	متوسط	8
استراتيجية الاختبار	3.32	0.68	متوسط	9
الاتجاهات	3.22	0.69	متوسط	10
الدرجة الكلية	3.53	0.46	متوسط	

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية جاءت بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.22-3.82)، وبانحرافات معيارية بين (0.55-0.69)،

وهذا يدل على أنّ غالبية الاستراتيجيات جاءت بنسبة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم تعود للاختلاف في التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس استراتيجيات التعلم بأبعاده العشرة تبعاً لمتغير التوجهات الهدفية، والجدول (4) يوضح هذه النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس استراتيجيات التعلم بأبعاده العشرة تبعاً لمتغير التوجهات الهدفية

الاستراتيجية	التوجهات الهدفية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الدافعية	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.63	0.63
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.76	0.64
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.60	0.48
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.60	0.61
معالجة المعلومات	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.74	0.58
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.72	0.78
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.91	0.46
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.81	0.57
الاتجاهات	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.25	0.70
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.47	0.73
	أهداف (أداء / إقدام)	118	2.89	0.70
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.36	0.68
مساعدات الدراسة	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.60	0.56
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.68	0.71
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.64	0.51
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.56	0.53
اختبار ذاتي	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.57	0.67
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.59	0.64
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.52	0.67
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.59	0.67
اختيار الافكار الرئيسة	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.48	0.68
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.81	0.73
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.27	0.63
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.51	0.56
استراتيجية الاختبار	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.45	0.66
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.64	0.46
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.08	0.65
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.49	0.69

الاستراتيجية	التوجهات الهدفية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التركيز	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.72	0.56
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.92	0.57
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.50	0.58
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.71	0.49
ادارة الوقت	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.65	0.58
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.75	0.40
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.53	0.49
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.70	0.56
القلق	أهداف (تمكن / إقدام)	105	3.55	0.64
	أهداف (تمكن / إحجام)	13	3.62	0.45
	أهداف (أداء / إقدام)	118	3.22	0.70
	أهداف (أداء / إحجام)	64	3.61	0.59

يُلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في استراتيجيات التعلم والدراسة تعزى للتوجهات الهدفية، وللتحقق ما اذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لدراسة أثر التوجهات الهدفية، والجدول (5) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (5) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لدراسة أثر التوجهات الهدفية على الاستراتيجيات العشر

تأثير المتغيرات		القيمة	قيمة (ف)	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية الخطأ	مستوى الدلالة
التوجهات الهدفية	Wilks'Lambda	0.76	2.397	30.000	843.078	.000

تبين من الجدول (5) أعلاه أن متغير التوجهات الهدفية دال إحصائياً، إذ بلغت قيمة (ف) (2.39)، وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (0.01)، ولمعرفة أي من هذه الفروق دالة، تمَّ استخراج نتائج تحليل التباين المتعدد كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للاستراتيجيات العشر تبعاً لمتغير التوجهات الهدفية

مصدر التباين	الاستراتيجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوجهات الهدفية	الدافعية	.366	3	.122	.363	.780
	معالجة المعلومات	1.900	3	.633	2.104	.100
	الاتجاهات	13.084	3	4.361	8.849	*.000
	مساعدات الدراسة	.299	3	.100	.333	.801
	اختبار ذاتى	.335	3	.112	.246	.864
	اختيار الافكار الرئيسة	5.487	3	1.829	4.384	*.005
	استراتيجية الاختبار	11.712	3	3.904	8.933	*.000

مصدر التباين	الاستراتيجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	التركيز	4.238	3	1.413	4.529	.004*
	ادارة الوقت	1.685	3	.562	1.901	.129
	القلق	9.223	3	3.074	7.238	.000*

تبين من الجدول (6) وجود أثر ذي دلالة لمتغير التوجهات الهدفية في استراتيجيات الاتجاهات، اختيار الأفكار الرئيسة، واستراتيجية الاختبار، والتركيز، والقلق، ولم يكن الأثر دالا على استراتيجيات الدافعية، ومعالجة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والاختبار الذاتي، وإدارة الوقت. ولمعرفة مصدر تلك الفروق، تمَّ إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) اختبار (شيفيه) للكشف عن مصادر الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلم تبعًا لمتغير التوجهات الهدفية

الاستراتيجيات		(تمكن/إقدام)	(تمكن/إحجام)	(أداء/إقدام)	(أداء/إحجام)
الاتجاهات	(تمكن/إقدام)			.3598*	
	(تمكن/إحجام)				
	(أداء/إقدام)	-.3598*			-.4690*
	(أداء/إحجام)			.4690*	
اختيار الافكار الرئيسة	(تمكن/إقدام)				
	(تمكن/إحجام)			.5408*	
	(أداء/إقدام)		-.5408*		
	(أداء/إحجام)				
استراتيجية الاختبار	(تمكن/إقدام)			.3711*	
	(تمكن/إحجام)			.5605*	
	(أداء/إقدام)	-.3711*	-.5605*		-.4065*
	(أداء/إحجام)			.4065*	
التركيز	(تمكن/إقدام)			,2175*	
	(تمكن/إحجام)				
	(أداء/إقدام)	-.2175*			
	(أداء/إحجام)				
القلق	(تمكن/إقدام)			.3282*	
	(تمكن/إحجام)				
	(أداء/إقدام)	-.3282*			-.3914*
	(أداء/إحجام)			.3914*	

يتبين من الجدول (7) أن أبرز هذه الفروق تتمثل في أولًا، الطلبة ذوي التوجه تمكن/اقدام أظهرو تفوقًا في استراتيجيات الاتجاهات، والاختبار، والتركيز، والقلق، ثانيًا، إن الطلبة ذوي التوجه تمكن/إحجام أظهروا تفوقًا في استراتيجيتين، هما، اختيار الأفكار الرئيسة، والاختبار، ثالثًا،

الطلبة ذوي التوجه أداء/إقدام، لم يظهروا تفوقًا على أي من الاستراتيجيات، رابعًا، الطلبة من ذوي التوجه أداء/ إحجام أظهروا تفوقًا على استراتيجيات الاتجاهات، والاختبار، والقلق.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التوجهات الهدفية واستراتيجيات التعلم، ومدى اختلاف استراتيجيات التعلم باختلاف التوجهات الهدفية لدى عينة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، من مختلف الكليات الإنسانية والعلمية، لكل من الذكور والإناث.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر التوجهات الهدفية شيوعًا هو توجه (تمكن/إقدام)، بمتوسط حسابي (4.02)، وبنسة شيوع (0.39)، يليه توجه (أداء/إقدام)، في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.83)، وبنسة شيوع بلغت (0.34)، يليه توجه (تمكن/إحجام) في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.75)، وبنسبة شيوع (0.21)، في حين أن توجه (أداء/إحجام) أحتل الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.03)، وبنسبة شيوع (0.04)، وأن مستوى التوجهات بشكل عام مرتفعة إلى متوسطة.

إن هذه النتائج تشير إلى أن الطلبة في الجامعة الأردنية يخططون بالدرجة الأولى إلى تطوير معارفهم وتطوير مدى إتقانهم لمهارات التخصصات التي يدرسونها، وهذا لا يمنع أن هناك نسبة من الطلبة يخططون أيضًا إلى إحراز الدرجات كهدف أساسي لهم، وبالتالي، فهم يظهرون توجه تمكن/ إقدام. ولاشكَّ أن هذه النتائج هي إنعكاس لعمليات النمذجة التي يجريها الطلبة ولعمليات وأساليب التدريس والتقييم المتبعة في المدارس والجامعات.

والطريف أن توجه (تمكن/إحجام) جاء في الرتبة الثالثة، وبمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا التوجه (3.75)، وهذا يعني أن هناك نسبة من الطلبة يرغبون قي التعلم وتطوير المهارات، وإتقان تخصصاتهم، ولكنهم يشكون في مدى مقدرتهم على تحقيق أو بلوغ هذه الأهداف. أن هذه النتيجة تظهر مدى حاجة هذه الفئات من الطلبة إلى التوجيه ورفع مستوى الإحساس بالكفاءة حتى يبدأ هؤلاء الطلبة بتطوير توجهات (التمكن/إقدام).

كما أن توجهات أهداف (أداء/إحجام)، جاءت في الرتبة الرابعة، إذ أن هناك نسبة ضئيلة من الطلبة يهتمون بالظهور بمظهر الناجح، لكنهم لا يقدمون على العمل لتحقيق ذلك، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلبة ذوي التوجهات (أداء/إحجام)، بأن الطلبة يركزون على تجنب الظهور بمستوى سيء، فيتجنبون المهمات خوفًا من الأحكام السلبية عليهم، ولعدم ثقتهم بمقدراتهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات، إذ إتفقت مع نتائج دراسة

أبو علي (Abu Ali, 2015)، والتي تبين نتائجها أن توجه (تمكن / إقدام) يأتي في الرتبة الأولى من حيث الشيوع، تلاه توجه (أداء / إقدام)، ثمَّ توجه (أداء / تجنب)، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة الشمري (Al Shammari, 2016)، والتي تبين نتائجها أن التوجهات الأكثر شيوعًا كانت توجه (تمكن / إقدام)، ثمَّ توجه (تمكن / إحجام)، ثمَّ توجه (أداء / إقدام)، وأخيراً توجه (أداء / إحجام)، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة أبو غزال (Abu Gazal, 2012)، والتي تبين نتائجها أن أكثرأنواع التوجهات الهدفية شيوعًا هو توجه (تمكن)، ثمَّ توجه (أداء – إحجام).

أما بالنسبة إلى نتيجة التوجهات الهدفية بشكل عام، فهي مرتفعة إلى متوسطة، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى خصائص الطلبة في هذه المرحلة المتسمين بالنشاط وبذل الجهد للحصول على الدرجات، ويبدو أن الطلبة في المرحلة الجامعية يصلون إلى مستوى مناسب من التعلم المنظم ذاتيًا، لذا، يبدأ الطالب بالتخطيط بشكل أوسع وبوضع مختلف الأهداف سواء للتعلم والإتقان أو النجاح وتحقيق الدرجات.

أما فيما يتعلق بمستويات أداء الطلبة في مجال استراتيجيات التعلم والدراسة، فبينت نتائج الدراسة أن ترتيب هذه الاستراتيجيات من حيث مستوى أداء الطلبة كان كما يأتي: أولًا، استراتيجية معالجة المعلومات بأعلى المتوسطات، إذ بلغ (3.82)، ثانيًا، استراتيجية التركيز، بمتوسط حسابي (3.64)، ثالثًا، استراتيجية إدارة الوقت، بمتوسط (3.62)، رابعًا، استراتيجية الدافعية، بمتوسط حسابي (3.62)، خامسًا، استراتيجية مساعدات الدراسة، بمتوسط حسابي (3.61)، سادسًا، استراتيجية الاختيار الذاتي، بمتوسط حسابي (3.59)، سابعًا، استراتيجية القلق، بمتوسط حسابي (3.44)، ثامنًا، استراتيجية الأفكار الرئيسة، بمتوسط حسابي (3.42)، تاسعًا، استراتيجية الاختبار، بمتوسط حسابي (3.32)، عاشرًا، استراتيجية الاتجاهات، بمتوسط حسابي(3.22).

وبينت النتائج أن الاستراتيجية الأولى فقط، وهي استراتيجية معالجة المعلومات، كان مستوى الأداء عليها مرتفعًا، في حين أن هناك ثماني استراتيجيات كان مستوى الأداء عليها متوسطًا، أما الاستراتيجية العاشرة، وهي استراتيجية الاتجاهات، فقد كان الأداء عليها متدنيًا. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبدالحق، والعجيلي (Abd Al-Haq & Al Ajeli, 2015) اللذين وجدا أن درجة توظيف الاستراتيجيات جاءت بنسبة متوسطة، وهذا يعني أن الطلبة لديهم ميلًا للتعلم الآلي، غير الاستراتيجي، في كثير من مواقف التعلم، فالاستراتيجيات العميقة قليلًا ما تُدرَّس بشكل مباشر (Woolfolk, 2010).

إذن، فإن المستوى العام لاستخدام استراتيجيات التعلم هو مستوى متوسط، وهذا لم يكن متوقعًا، إذ أنهم طلبة جامعيون، ولكن يبدو أن الطلبة لا يطورون استراتيجيات تعلم بالمستوى المأمول منهم، وذلك لعدم تعرضهم لخبرات تساعدهم على اكتساب هذه الاستراتيجيات بشكل مباشر. إن اكتساب المهارات والاستراتيجيات المعرفية وتطويرها يتأثر بالتدريب المباشر على هذه الاستراتيجيات، كما يتأثر بطرق التدريس المتبعة في الجامعات والمؤسسات التعليمية، وبأساليب التقييم المتبعة، ولا شكَّ أن تعرض الطلبة للتدريب المناسب وإحداث تغيير في أساليب التدريس والتقييم، بحيث يصبح الطلبة أكثر نشاطًا وفاعلية يمكن أن يرفع مستوى الأداء على هذه الاستراتيجيات.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في استراتيجيات التعلم والدراسة تُعزى للتوجهات الهدفية، مما يعني أن الطلبة ذوي التوجهات المختلفة يأخذون بتطوير بعض استراتيجيات التعلم التي تتلاءم مع أهدافهم ويعملون على إتقانها، ومن هنا، فإن التخطيط للتأثير في طبيعة استراتيجيات التعلم التي يمارسها الطالب يجب أن تبدأ بالتأثير في نوعية الأهداف التي يتبناها هذا الطالب.

وتُبين نتيجة تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أن الفروق الناتجة عن التوجهات الهدفية دالة إحصائيًا، إذ بلغت قيمة (ف) (2.397)، وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (0.01)، كما هو موضح في الجدول (5)، ونتيجة لذلك، فقد تمَّ استخراج نتائج تحليل التباين كما هو موضح في الجدول (6)، الذي بين أن الفروق الناتجة عن التوجهات الهدفية دال عند مستوى أقل من (0.01)، وأن باقي الاستراتيجيات لم تكن ذات دلالة إحصائية.

وتشير نتائج المقارنات البعدية أن الطلبة ذوي التوجه تمكن/إقدام أظهروا تفوقًا في الأداء على استراتيجيات الاتجاهات، والاختبار، والتركيز، والقلق، وبالتالي، فهم يتفوقون في عدد أكبر نسبيًا من العدد الذي يتفوق به الطلبة ذوو التوجهات الهدفية الأخرى، وهذا يعني أن أصحاب هذا التوجه الهدفي يسعون أكثر من غيرهم إلى اكتساب الاستراتيجيات وتطويرها والتي تساعدهم على تحقيق أهدافهم.

أمّا الطلبة من ذوي التوجه تمكن/إحجام فقد أظهروا تفوقًا في استراتيجيتين، هما، اختيار الأفكار الرئيسة، والاختبار، وهذا يشير إلى قلة عدد الاستراتيجيات التي يظهرون تفوقًا فيها على غيرها، وعلى الرغم من أنهم يسعون إلى التعلم والتمكن، إلّا أن خوفهم من الفشل يُكبل مساعيهم نحو التعلم، وبالتالي، يتفوقون في عدد أقل من الاستراتيجيات. وبمقارنة الطلبة ذوي التوجه

تمكن/إقدام مع الطلبة ذوي التوجه تمكن/إحجام، نجد أن الطلبة ذوي التوجه تمكن/إقدام يتميزون عن الطلبة ذوي التوجه تمكن/إحجام بتفوقهم في استراتيجية القلق، وهذا له تطبيق تربوي في غاية الأهمية، أنه إذا تمَّ تدريب الطلبة ذوي التوجه تمكن إحجام على بعض استراتيجيات التعامل مع القلق والانفعالات ربما يتحول هؤلاء الطلبة تدريجيًا إلى طلبة ذوي توجه تمكن/ إقدام.

والطريف في هذه النتائج أن الطلبة ذوي التوجه أداء/إقدام لم يظهروا تفوقًا على غيرهم في أي من استراتيجيات التعلم، ويبدو أن هذه الفئة من الطلبة أكثر ميلًا لأساليب التعلم الآلي، غير الاستراتيجي، إن هذا يعني أنه إذا أردنا أن نساعد الطلبة ذوي هذا النمط من التوجهات الهدفية، علينا بداية أن نُغيِّر من أهدافهم، بحيث يبدأ هؤلاء بتبني الإتقان والرغبة في التعلم وتطوير الذات كأهداف جوهرية لهم، وبالتالي، فإنهم سوف يسعون إلى تطوير استراتيجيات متنوعة.

أما الطلبة من ذوي التوجه أداء/ إحجام، فقد أظهروا تفوقًا في الأداء على استراتيجيات الاتجاهات، والاختبار، والقلق. ولفهم هذه النتيجة، يجب الإشارة بدايةً إلى أن هذه الفئة من الطلبة يهتمون بأن يكون أداؤهم مقبولًا اجتماعيًا أكثر من اهتمامهم بالتعلم وإتقان المادة العلمية، ويتميزون أيضًا بأنهم يتجنبون مواقف التقييم، وذلك لتشككهم في إمكانية النجاح أو التفوق. عموما، فإن هذا التوجه لا يمنع أن يكتسب الطالب بعض الاستراتيجيات، خاصة أن الأفراد الذين يتبنون هذا الاتجاه يُقدِمون على ذلك من أجل حماية الذات من الفشل الذي قد يؤدي إلى آثار سلبية على الأداء (Ghbari & Mahasneh, 2013). ولا شكَّ أن هناك صعوبة في التعرف إلى الاستراتيجيات التي يتبناها أصحاب هذا التوجه الهدفي، وذلك لقلة عدد الطلبة من ذوي هذا التوجه.

أخيرًا، فإن نتيجة هذه الدراسة تثير تساؤلات حول مدى اختلاف التوجهات الهدفية واستراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلبة باختلاف المستوى الدراسي لهم، وهل تتأثر بطرق التدريس والتقييم المستخدمة في المدارس والجامعات، لا شكَّ أن هذا الموضوع لا زال بحاجة إلى مزيد من الدراسات لوصفه وفهمه فهما علميًا وافيًا.

الاستنتاجات والتوصيات:

استنادًا إلى نتائج هذه الدراسة، يمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إن التوجه تمكن /إقدام هو أكثر التوجهات الهدفية شيوعًا، ولكن بنسبة غير مرتفعة، إذ تبلغ هذه النسبة (34%) من المجموع الكلي للطلبة.

2. إن مستوى أداء الطلبة على استراتيجية معالجة المعلومات مرتفع، لكن مستوى أدائهم على أغلب استراتيجيات التعلم يقع ضمن فئة المتوسط، وهذا يظهر حاجة الطلبة الجامعيين إلى مزيد من التدريب لاكتساب الاستراتيجيات لتطوير شخصية المتعلم الاستراتيجي.
3. تختلف الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلبة، وذلك تبعًا لاختلاف توجهاتهم الهدفية، فالطالب يتبنى الاستراتيجية التي يرى أنها تساعده في تحقيق أهدافه.
4. أي محاولة للتأثير في نوعية الاستراتيجيات التي يتبناها الطالب يجب أن تبدأ من تغيير الأهداف التي يتبناها هذا الطالب.

References

Abd Al-Haq, Z., & Al-Ajeli, S. (2015). Learning strategies used by Isra university students and their relationship with gender, specialization and grade level. *Journal of Educational Sciences:* 29(115), 409-447.

Abd AL-Rahman, A. (2018). A causal model of the relationship among psychological needs, goal orientations and engagement in learning. *Unpublished Ph.D. Dissertation*, Al-Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Hameedyeen, N. (2012). The status quo of learning and study strategies among school students in Amman and their differences in accordance with a number of variables**.** *Unpublished Master Thesis***,** The University of Jordan, Amman, Jordan.

Al-Shammari, L. (2016). The need to know and goal orientation achievements among female students of Al Qussaim University. *Unpublished Master Thesis*, Al Qussaim University, Buraydah, Saudi Arabia.

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

Asiri, A. (2013). The differences in the strategies remembering for among primary school students and women with learning difficulties academic in mathematics in Abha City. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 33 (4), 169-222.

Abu Ali, A. (2015). The relationship between goal orientation and metacognitive thinking among Yarmouk University students. *Unpublished Master Thesis*, Al Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abu Gazal, A. (2012). Goal orientation and its relationship to academic help-seeking and learning strategies among college students.

Unpublished Ph.D. Dissertation, Al Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Dull, R., Sctteifer, L., & McMilland, D. (2015). Achievement goal theory: The relationship of accounting students goal orientation with self-efficacy, anxiety and achievement. *Accounting Education an International Journal*, 24(2), 152 -174.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review,* 95(2), 256-273.

Elliot, A., & Macgregor, H. (2001). A2×2 Achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519**.**

Garcia, T., & Pintrich, P. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire. *In M. Birenbaum & F. J. Dochy (Eds). Alternatives in assessment in achievements***,** *Learning processes and prior knowledge* (pp 319-339). New York: Kluwer & plenum.

Ghbari, T., & Mahasneh, R. (2013). The relationship between goal orientation and the problem-solving strategy among students of the Hashemite University. *Journal of Educational and Psychology Science*, 14(3), 244- 273**.**

Kadioglu, C., & Uzuntiryaki -Kondakci, E. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-22, http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.56.4.

Koopman, M., Bakx, A., & Beljaard, D. (2014). Students' goal orientations and learning strategies in a powerful learning environment: a case study. *Studies in Educational Evaluation*, 43,186-196.

Miki, K., & Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientation and learning strategies. *The Japanese Journal of Psychology*, 76(3), 8-260.

Ong, C. (2014). Goal orientation of adult towards learning strategies: The Malaysian context. *Psychological Thought*, 7(2), 156-167.

Ormard, G. (2016). *Human learning*. Translated by Khashawi, F., & Hawashin, M., Amman: Dar Al Fiker.

Sahlool, M. (2009). Self-regulated learning strategies and thinking styles that discriminated between high and low achievement goal-oriented student at Sana'a University. *Unpublished Ph. D. Dissertation*, Al Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Soltaninejad, M. (2015). Investigating predictive role 2×2 achievement goal orientation on learning strategies with structural equation modeling. The *Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3(3), 21-30.

Tayeh, R., & Zghoul, R. (2015). Learned helplessness and its relationship to goal orientation and individual implicit theory of intelligence. *Unpublished Ph. D. Dissertation*, University of Al Yarmouk, Irbid, Jordan.

Tzung - Jin, L. & Chin-Chung, T. (2017). Developing instrument's concerning scientific epistemic beliefs and goal orientation in learning science. *International Journal of Science Education*, 39(17), 2382-2401.

Weinstein, C., & Palmer, D. (2002). *LASSI user's manual learning and study strategies inventory* (2nd ed.). Clawater, Fl: H & H Publishing Company.

Weinstein, C., & Mayer, R. (1985). The teaching of learning strategies. In M.C. Witrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.) (pp 315-327). New York: Macmillan publishing company.

Wolfoolk, A. (2010). *Educational psychology*. Translated by Allam, S. Amman: Dar Al Fiker.

Yip, M., & Chung, O. (2002**)**. Relation of study strategies of the academic performance of Hong Kong University students. *Psychological Reports*, 90, 338-340.