View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Directory of Open Access Journals

التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا

أحمد يوسف بني مفرِّج* وشفيق فلاح علاونه
وزارة التربية، عمان، الأردن جامعة اليرموك، إربد، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٣/٩/٣ عُدل بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١ قُبل بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٧

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

كلمات مفتاحية: التوجهات الهدفية، التعلم المنتظم ذاتيا، طلبة الجامعات.

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

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

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

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

*ah.mufarrej@yahoo.com

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

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

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

أما هاركيويكز وبارون و بنتريش و اليوت وثراتش(Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002) فقد أكدوا ضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء والتعرف على الآثار الايجابية لأهداف الأداء- إقدام، والآثار السلبية لأهداف الأداء- إحجام.

ثم ظهرت النماذج الثلاثية للتوجهات الهدفية؛ كنموذج اليوت وتشيرش الذي يعرف بالنموذج الهرمي لأهداف الانجاز ويسعى لإحداث التكامل بين النماذج الثنائية والنماذج الثلاثية (Elliot & Church, 1997).ويصنف هذا النموذج أهداف الإنجاز إلى ثلاثة أصناف وهي:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

لقد صنف زمرمان (Zimmerman, 1989) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى أربعة عشر نوعا كما يلي:

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

٢- التنظيم والتحويل: Organizing transformin أي قياما لطالبب إعادة ترتيب صريح، أو ضمني للمواد التعليمية؛ ليحسِّن من تعلمه " لقد وضعت مخططًا قبل أن أكتبو رقتي."

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

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

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

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

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

٨- التسميع والحفظ: Rehearsing & memorizing تشير إلى بذل الطالب لجهود منأ جل تذكر بعض المواد؛ وذلك من خلال ممارسات صريحة أوضمنية.

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

١٠- مراجعة السجلات Reviewing records: تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة ١١٢ مذكرات، ١١٣ لاختبارات، ١٤الكتب لمقررة.

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

أما دراسة كيم (Kim, 2008) فقد هدفت للكشف عن العلاقات بين التوجهات الهدفية التحصيلية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. أوضحت نتائجها أن التوجهات الهدفية الاتقانية والأدائية تؤثر بشكل ايجابي في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

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

مشكلة الدراسة وأسئلتها

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

وحاولت الدراسة الحالية بالتحديد الإجابة عن الأسئلة التالية:

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

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

٣- هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين التوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيا ؟

أهمية الدراسة

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

فهناك اعتقاد في الأوساط التربوية مفاده أن بعض أنماط الأهداف يمكنهاالعمل على توجيه الطلبة لتنظيم تعلمهم ذاتياً بينما قد يعمل بعضها الآخر خلاف ذلك. فمن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية؛ فمن المتوقع أن تكشف الدراسة خلال النتائج عن أنماط الأهداف التي تعمل على توجيه الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتياً.كما تكمن أهمية الدراسة في بناء مقاييس ذات صلة بمفاهيم الدراسة (التوجهات الهدفية، التعلم المنظم ذاتيا) والتي قد تعود بالنفع على الباحثين اللاحقين. ويمكن لنتائج الدراسة مساعدة المعلمين والأساتذة الجامعيين على اختيار طرق وأساليب تدريس مناسبة للطلاب بناءً على توجهاتهم الهدفية.

التعريفات الإجرائية

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

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

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

٣- أهداف الأداء – إحجام، وهي التي يركز الفرد فيها على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين، فهي تمثل الرغبة في فعل أي شي لتجنب الظهور بالغباء أو العجز أمام الآخرين (الزغول، ٢٠٠٦). وتقاسأهداف الأداء – إحجام إجرائيا بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوجهات الهدفية.

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

الطريقة والإجراءات

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

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

مُجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من ٢٩٨٢ طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك موزعين على كافة الكليات العلمية والإنسانية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من ٦٨٤ فرداً، بواقع ٢٧١ طالبا، و٤١٣ طالبة من مستويات وتخصصات أكاديمية مختلفة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، وقد اختيرت ست شعب من شعب مساق التربية الوطنية البالغ عددها ١٩ شعبة، وهذا المساق إجباري لجميع طلبة الجامعة، ويسجل فيه الطلبة من كلا الجنسين ومن مختلف المستويات والكليات العلمية والإنسانية.

أدوات الدراسة

استخدم في الدراسة مقياسان هما مقياس التوجهات الهدفية، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا.

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

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

ويتكون المقياس من ٢٤ فقرة بواقع ثماني فقرات لكل مقياس فرعي، وهي ذات تدريج خماسي.

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

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

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

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

تصحيح مقياس التوجهات الهدفية:تكون مقياس التوجهات الهدفية بصورته النهائية من ٢٣ فقرة، موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية، يتم الإجابة عنها بوضع إشارة تحت إحدى فئات التدريج الخماسي، وعند التصحيح أعطيت الإجابة أوافق بشدة ٥درجات، والإجابة أوافق٤ درجات، والإجابة محايد٣ درجات، والإجابة لا أوافق درجتان، والإجابة لا أوافق بشدة درجة واحدة، وبذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس٢٣، وأعلى درجة ١١٥.

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

التي تمثلت بإجراء تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات, تم إجراء التعديلات المطلوبة علما بان نسبة اتفاقهم كانت ٠,٨٠.

ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً:تحقق الجراح (٢٠١٠) من ثبات المقياس باستخدام طريقةالاختبار وإعادة الاختبار, بفترة زمنية مقدارها أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني, على عينة مكونة من٦٠ طالبا وطالبة, ممن هم خارج عينة الدراسة, وقد تراوح معامل الاستقرار بين٠,٦٤ – ٠,٧٨ كما حسب معامل الاتساق الداخلي بطريقة (كرونباخألفا), فكان بين٠,٦١ – ٠,٧٥ وهي قيم تؤكد على تمتع المقياس بدلالات ثبات معقولة.وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من ٣٥ طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك - ممن هم خارج عينة الدراسة-. وحسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات المقياس بالأبعاد التي تنتمي إليها, ويعرض جدول ١ معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها.

يلاحظ من جدول ١أن كافة القيم مقبولة, فهي واقعة ضمن المحك الذي اعتمده الباحثان وهو ٠.٢٠ باستثناء الفقرة رقم ١٣, وتراوحت القيم ما بين ٠.٢٢ – ٠.٨٣.

تصحيح مقياس التعلم المنظم ذاتيا:

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

النتائج

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

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية حسب متغيري جنس الطالب والكلية, وجدول٢ يبين ذلك.

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

جدول ١
معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها

رقم الفقرة	والتخطيط وتحديد الأهداف(معامل الارتباط المصحح)	رقم الفقرة	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (معامل الارتباط المصحح)	رقم الفقرة	التسميع والحفظ (معامل الارتباط المصحح)	رقم الفقرة	طلب المساعدة الاجتماعية (معامل الارتباط المصحح)
١	٠,٥٣	٢	٠,٥٤	٣	٠,٣١	٤	٠,٤٩
٥	٠,٤٤	٢٦	٠,٣١	١٢	٠,٥٢	٨	٠,٢٣
٩	٠,٣٩	١٠	٠,٤٧	١٥	٠,٣١	١١	٠,٦٠
١٣	٠,٠٥	٢٢	٠,٦٠	٢٣	٠,٥٤	١٦	٠,٣٠
١٧	٠,٣٩	١٨	٠,٣٤	٧	٠,٢٧	٢٠	٠,٣٦
٢١	٠,٢٥	١٤	٠,٣٣	١٩	٠,٣٩	٢٤	٠,٤٢
٢٥	٠,٢٢	٦	٠,٥٧	٢٧	٠,٣٩	٢٨	٠,٨٣

جدول ٢
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس التوجهات الهدفية حسب متغيري جنس الطالب والكلية

		علمية			إنسانية			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أهداف إتقان	ذكر	٤,١٥	٠,٤٨	٦١	٤,١٣	٠,٥٤	٢١٠	٤,١٣	٠,٥٣	٢٧١
	أنثى	٤,٣٢	٠,٤٧	٩٥	٤,٣١	٠,٥٢	٣١٨	٤,٣١	٠,٥١	٤١٣
	المجموع	٤,٢٥	٠,٤٨	١٥٦	٤,٢٤	٠,٥٤	٥٢٨	٤,٢٤	٠,٥٢	٦٨٤
أهداف أداء-	ذكر	٣,٩٠	٠,٧١	٦١	٣,٨٧	٠,٧٨	٢١٠	٣,٨٨	٠,٧٦	٢٧١
إقدام	أنثى	٣,٨٩	٠,٦٧	٩٥	٣,٩٢	٠,٧٣	٣١٨	٣,٩١	٠,٧١	٤١٣
	المجموع	٣,٩٠	٠,٦٨	١٥٦	٣,٩٠	٠,٧٥	٥٢٨	٣,٩٠	٠,٧٣	٦٨٤
أهداف أداء-تجنب	ذكر	٣,٩٠	٠,٧٢	٦١	٣,٨٤	٠,٦٣	٢١٠	٣,٨٤	٠,٦٥	٢٧١
	أنثى	٤,٠٧	٠,٦٠	٩٥	٣,٩٦	٠,٥٧	٣١٨	٣,٩٩	٠,٥٨	٤١٣
	المجموع	٤,٠٠	٠,٦٥	١٥٦	٣,٩١	٠,٦٠	٥٢٨	٣,٩٣	٠,٦١	٦٨٤

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

يتبين من جدول٣عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في جميع الأبعاد، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في أهداف الإتقان وأهداف أداء- تجنب. ويتضح من الجدول٢ أن الفروق كانت لصالح الإناث. ولم تظهر فروق بين الجنسين في أهداف أداء- إقدام. كما يبين الجدول٣عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثرالتفاعل بين الكلية والجنس في جميع الأبعاد.

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغيري جنس الطالب أو كليته؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا حسب متغيري جنس الطالب والكلية، وجدول٤ يبين ذلك.

يبين جدول ٤ تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا طبقا لاختلاف فئات متغيري جنس الطالب (ذكر، أنثى) والكلية (علمية، إنسانية).

جدول ٣

تحليل التباين الثنائي المتعددلأثر الكلية والجنس والتفاعل بينهما على استجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التوجهات الهدفية

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	أهداف إتقان	٠,٠٣٠	١	٠,٠٣٠	٠,١١٤	٠,٧٣٦
هوتلنج=٠,٠٠٥	أهداف أداء-إقدام	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٩٧٤
ح=٠,٣٣٣	أهداف أداء-تجنب	٠,٨٧٥	١	٠,٨٧٥	٢,٣٦٤	٠,١٢٤
الجنس	أهداف إتقان	٣,٥٥٦	١	٣,٥٥٦	١٣,٣١٤	٠,٠٠٠
هوتلنج=٠,٠٣٢	أهداف أداء-إقدام	٠,٠٢٥	١	٠,٠٢٥	٠,٠٤٧	٠,٨٢٩
ح=٠,٠٠٠	أهداف أداء-تجنب	٢,٥٥٠	١	٢,٥٥٠	٦,٩٠٢	٠,٠٠٩
الكلية × الجنس	أهداف إتقان	٠,٠١٠	١	٠,٠١٠	٠,٠٣٦	٠,٨٤٩
ويلكس=٠,٩٩٩	أهداف أداء-إقدام	٠,٠٨٨	١	٠,٠٨٨	٠,١٦٣	٠,٦٨٦
ح=٠,٨١٧	أهداف أداء-تجنب	٠,٠٨٨	١	٠,٠٨٨	٠,٢٣٩	٠,٦٢٥
الخطأ	أهداف إتقان	١٨١,٦١٣	١٨٠	٠,٢٦٧		
	أهداف أداء-إقدام	٣٦٦,٤٩٣	١٨٠	٠,٥٣٩		
	أهداف أداء-تجنب	٢٥١,١٩١	١٨٠	٠,٣٦٩		
الكلي	أهداف إتقان	١٨٧,٠١٠	١٨٣			
	أهداف أداء-إقدام	٣٦٦,٧٢٩	١٨٣			
	أهداف أداء-تجنب	٢٥٥,٢٧٨	١٨٣			

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا حسب متغيري جنس الطالب والكلية

		علمية			إنسانية			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التخطيط وتحديد الأهداف	ذكر	٣,٦٧	٠,٧٢	٦١	٣,٧٨	٠,٦١	٢١٠	٣,٧٦	٠,٦٤	٢٧١
	أنثى	٣,٨١	٠,٦٣	٩٥	٣,٨٦	٠,٦٥	٣١٨	٣,٨٥	٠,٦٤	٤١٣
	المجموع	٣,٧٦	٠,٦٧	١٥٦	٣,٨٣	٠,٦٣	٥٢٨	٣,٨١	٠,٦٤	٦٨٤
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	ذكر	٣,٦٢	٠,٨١	٦١	٣,٦٧	٠,٧١	٢١٠	٣,٦٦	٠,٧٣	٢٧١
	أنثى	٣,٨٥	٠,٦٢	٩٥	٣,٨٧	٠,٦٨	٣١٨	٣,٨٧	٠,٦٧	٤١٣
	المجموع	٣,٧٦	٠,٧١	١٥٦	٣,٧٩	٠,٧٠	٥٢٨	٣,٧٩	٠,٧٠	٦٨٤
التسميع والحفظ	ذكر	٣,٧٩	٠,٨٦	٦١	٣,٨٦	٠,٦٦	٢١٠	٣,٨٤	٠,٧١	٢٧١
	أنثى	٤,١٨	٠,٦٠	٩٥	٤,٠٩	٠,٦٧	٣١٨	٤,١١	٠,٦٦	٤١٣
	المجموع	٤,٠٣	٠,٧٤	١٥٦	٤,٠٠	٠,٦٧	٥٢٨	٤,٠١	٠,٦٩	٦٨٤
طلب المساعدة الاجتماعية	ذكر	٣,٤٤	٠,٨٣	٦١	٣,٥٦	٠,٨٤	٢١٠	٣,٥٣	٠,٨٤	٢٧١
	أنثى	٣,٨٢	٠,٧٤	٩٥	٣,٧٢	٠,٨٧	٣١٨	٣,٧٤	٠,٨٤	٤١٣
	المجموع	٣,٦٧	٠,٨٠	١٥٦	٣,٦٥	٠,٨٦	٥٢٨	٣,٦٦	٠,٨٥	٦٨٤
التعلم المنظم ذاتيا (الدرجة الكلية)	ذكر	٣,٦٥	٠,٧١	٦١	٣,٧٣	٠,٥٦	٢١٠	٣,٧١	٠,٥٩	٢٧١
	أنثى	٣,٩٢	٠,٥١	٩٥	٣,٩٠	٠,٥٩	٣١٨	٣,٩١	٠,٥٧	٤١٣
	المجموع	٣,٨٢	٠,٦١	١٥٦	٣,٨٣	٠,٥٨	٥٢٨	٣,٨٣	٠,٥٩	٦٨٤

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

تشير بيانات جدول ٥ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف ١٧,٠٤٠ وبدلالة إحصائية ٠,٠٠٠. وكانت الفروق لصالح الإناث، لكن جدول ٥ يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية أو التفاعل بين الكلية والجنس حيث بلغت قيمة ف ٠,٣٠٥ و ٠,٩٥٢على التوالي. ولتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية الواردة في جدول ٥على مهارات التعلم المنظم ذاتيا، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد فكانت النتائج كما في جدول ٦.

يتبين من جدول ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس؛ويتضح من الجدول٥ أن الفروق كانت لصالح الإناث في جميع المهارات باستثناء مهارة التخطيط وتحديد الأهداف.لكن النتائج لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية أوالتفاعل بين الكلية والجنس في جميع المهارات.

مناقشة النتائج

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

جدول ٥

تحليل التباين الثنائيلأثر الكلية والجنس والتفاعل بينهما على استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا

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

جدول ٦

تحليل التباين الثنائي المتعددلأثر الكلية والجنس والتفاعل بينهما على استجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	التخطيط وتحديد الأهداف	٠,٦٦٩	١	٠,٦٦٩	١,٧٠٣	٠,١٩٢
هوتلنج=٠,٠٠٥	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,١٥٢	١	٠,١٥٢	٠,٣١٦	٠,٥٧٤
ح=٠,٥١٣	التسميع والحفظ	٠,٠٠٩	١	٠,٠٠٩	٠,٠٢٠	٠,٨٨٨
	طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠٠٦	٠,٩٣٨
الجنس	التخطيط وتحديد الأهداف	١,٣٧٤	١	١,٣٧٤	٣,٣٤٥	٠,٠٦٨
هوتلنج=٠,٠٤٥	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٥,٣٠٣	١	٥,٣٠٣	١١,٠١٧	٠,٠٠١
ح=٠,٠٠٠	التسميع والحفظ	١١,١٨٦	١	١١,١٨٦	٢٤,٤١٧	٠,٠٠٠
	طلب المساعدة الاجتماعية	٨,٦١٥	١	٨,٦١٥	١٢,٢٠٧	٠,٠٠١
الكلية × الجنس	التخطيط وتحديد الأهداف	٠,١٠٩	١	٠,١٠٩	٠,٢٦٥	٠,٦٠٧
ويلكس=٠,٩٩٥	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٣٠	٠,٨٦٢
ح=٠,٤٨٧	التسميع والحفظ	٠,٦٨٥	١	٠,٦٨٥	١,٤٩٦	٠,٢٢٢
	طلب المساعدة الاجتماعية	١,٤٢٢	١	١,٤٢٢	٢,٠١٥	٠,١٥٦
الخطأ	التخطيط وتحديد الأهداف	٢٧٩,٢٧٣	٦٨٠	٠,٤١١		
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٣٢٧,٣٢٥	٦٨٠	٠,٤٨١		
	التسميع والحفظ	٤٧٩,٩٠٧	٦٨٠	٠,٤٥٨		
	طلب المساعدة الاجتماعية	٤٧٩,٩٠٧	٦٨٠	٠,٧٠٦		
الكلي	التخطيط وتحديد الأهداف		٦٨٣			
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		٦٨٣			
	التسميع والحفظ		٦٨٣			
	طلب المساعدة الاجتماعية		٦٨٣			

تحقيق إنجازات أكاديمية معينة من خلال ما تقدمه له من حوافز ومكافآت، وبيئة مناسبة تساعده على بذل المزيد من الجهد لتحقيق الإنجاز.

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

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

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

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

كما أن مهارة طلب المساعدة الاجتماعية وسيلة لتحقيق الهدف وهو تحقيق اكبر فهم للمادة من أجل الحصول على أفضل النتائج.وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آلبارد وليبشولتز (Albard & Lipschultz,1998) التي بينت أن التوجهات الهدفية الإتقانية والجنس ارتبطا بالتعلم المنظم ذاتيا،وأن الإناث أظهرن استخداما أثر من الذكور لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيالا سيما في المهام الصفية التي تتطلب تنظيما ذاتيا.

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

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

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

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

بد له من امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً ويسعى لتطبيقها في عملية تعلمه حتى يتجنب تلك المشاعر

الدراسة مع نتائج دراسة (سماوي ،٢٠١١) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً والتوجه نحو أهداف الانجاز، ودراسة جونزاليز، و دي جوان ومندوزا (Gonzalez, De Juan & Mendoza, 2010) التي دلت على أن توجهات أهداف الانجاز تزيد من استخدام التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب. وتتفق مع دراسة كيم (Kim, 2008) التي أظهرت أن التوجهات الهدفية الاتقانية والأدائية تؤثر بشكل ايجابي في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا. وانسجمت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ماكواو، و أبرامي (McWhaw & Abrami, 2001) التي أشارت إلى وجود أثر دال إحصائيا للتوجهات الهدفية في التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب.كما اتفقت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وولترز وشيرلي وبينتريتش (Wolters,Shirley & Pintrich,1996) التي كشفت عن ارتباط دال بين تبني توجه هدفي تعلمي وبين الميل إلى استخدام مستويات عليا من الاستراتيجيات المعرفية التي من بينها التنظيم الذاتي.

التوصيات

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

١- توجيه الطلبة الذكور نحو أهداف الإتقان, بأن يتعلموا لأجل التعلم والحصول على المعرفة, وليس من أجل الحصول على معززات خارجية.

٢- تدريب وتشجيع الطلبة الذكور على استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ لأن ذلك يؤدي إلى مزيد من التفوق والنجاح.

٣- تدريب الطالبات على إستراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف, لما لها من أثر بارز في التعلم المنظم ذاتيا.

المراجع
References

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hseih, P., Cho, Y., & Liu, M. (2008). Examining the interplay between middle school students achievement goals and self-efficacy in technology-enhanced learning environment. The university of Texas at san Antonio.

Kim, Y. (2008). Effects of achievement goal orientation of dental school students on self-motivation, self-regulated learning strategies, and self-efficacy. *Korean Journal of Medical education, 20*(3), 199-208.

McWhaw, K. & Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational psychology.*26 (3), 311-329.

Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach**.** *Journal of Early Adolescence.15,*90-113.

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

Pajares, F. (2010).Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Singh, P. (n.d.). An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. Retrieved December 25, 2011.from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.

Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 224-235.

Wolters, C., Shirley, L., & Pintrich, P. (1996).The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-233.

Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (2002).The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Individual Differences*, 8(3), 211-238.

Zimmerman, B. (1989).A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognitions: a social cognitive perspective. *Educational Psychology*, 30(4), 217-22