# توجهات التعلم كمتغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمي باستخدام النمذجة البنائية

د/ ربيع عبده أحمد رشوان
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة افتراض أن توجهات تعلم الطلاب (العميقة، السطحية) يمكن اعتبارها متغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية الخمس الكبرى وبعض المتغيرات الدافعية (توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، الاتجاهات نحو الكلية ونوع الدراسة، الاتجاهات نحو المعلم) على الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بقنا، وذلك في محاولة للتوصل لنموذج بنائي يوضح العلاقات المتداخلة بين هذه المتغيرات، وكذلك هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى تمايز توجهات أهداف الإنجاز عن سمات الشخصية في تأثيرها على توجهات تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي.

وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٧ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا من التخصصات العلمية والأدبية بالفرقة الثالثة وبعد تطبق أدوات الدراسة وباستخدام تحليل التباين ANOVA (٢×٢) وتحليل الانحدار المتعدد الهرمي Hierarchical Multiple Regression Analysis ونمذجة المعادلات البنائية Structure Equation Modeling توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- عدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور، إناث) على أي من متغيرات الدراسة، بينما كان هناك تأثير للتخصص الأكاديمي على متغيرات (أهداف الإتقان الإقدامية، الاتجاه نحو المعلم، يقظة الضمير، توجهات التعلم العميقة) وكانت الفروق في صالح طلاب التخصصات العلمية.

- المتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة هي (الانبساطية، يقظة الضمير، أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الأداء الإقدامية، توجهات التعلم العميقة).
- تم التوصل إلى نموذج بنائي تمثل فيه توجهات تعلم الطلاب متغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمي.

# توجهات التعلم كمتغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمي باستخدام النمذجة البنائية

د/ ربيع عبده أحمد رشوان
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

## مقدمة:

فهم الفروق الفردية في التعلم من الأمور المهمة في علم النفس التربوي، وعلى الرغم من وجود العديد من النظريات التي تصف وتفسر هذه الفروق إلا أنها غير مترابطة أو متكاملة وكلاً منها يهتم بتفسير تلك الفروق في ضوء المنحي أو المنظور القائمة عليه ولذا فإن محاولة إحداث نوع من التكامل بين هذه المناحي النظرية من الممكن إن يضيف مزيداً من الفهم لتلك الفروق.

فقد أرجعت بعض الدراسات الفروق الفردية في التعلم إلى الفروق في الدافعية (Bruinsma, 2004) وأن بعض المتعلمين قد يكونون مدفوعين داخلياً أو خارجياً، وأرجعت بعض الدراسات تلك الفروق إلى الفروق في القدرات العقلية (Yen et al., 2004; Chamorro-Premuzic et al., 2005a)؛ وأرجعت بعض الدراسات تلك الفروق إلى أساليب التعلم (Bruinsma, 2004; Cassidy, 2004; Kiser et al., 2005; Snelgrove & Slater, 2003; Jackling, 2005)؛ وأرجعت بعض الدراسات تلك الفروق إلى المعتقدات الذاتية (Ward, 2001) والنظرة الضمنية للقدرة العقلية والتي تؤثر بالتالي على الفروق الفردية في أهداف الإنجاز لدى المتعلمين (Xiang et al., 2001; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003; Kiamanesh, 2004) وحديثاً أرجعت بعض الدراسات هذه الفروق إلى تعدد الذكاءات وأن الفرد الذي تتوافق طريقة تعليمه مع ذكائه يتميز بمستويات أعلى في الإنجاز الأكاديمي (Snyder, 2000) والدراسات الحديثة في هذا المجال تفترض أن سمات الشخصية لا تقل أهمية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي من القدرات العقلية وبصفة خاصة في مرحلة التعليم العالي (Furnham et al., 2003; Komarraju & Karau, 2005).

وكذلك هناك عدد من الدراسات التي تؤكد على أن الأداء الأكاديمي وخاصة في مرحلة التعليم العالي يرتبط بعلاقة ضعيفة بذكاء الفرد وقد تكون هذه العلاقة غير دالة (Sanders et al., 1995; Singh & Varma, 1995)؛ فالعامل العام والذي يمثل الذكاء السائل أو الجانب الوراثي لدى الفرد أفضل المنبئات بالنجاح والأداء الأكاديمي للأطفال وفي بداية مرحلة المراهقة، ويصبح أقل أهمية في التنبؤ بالنجاح والأداء الأكاديمي في مرحلة البلوغ وما بعدها حيث يتزايد تأثير المعلومات والمهارات المكتسبة كمحددات للنجاح والأداء الأكاديمي (Chamorro-Premuzic et al., 2005b; 2006)؛ ومن ذلك تتضح أهمية التعرف على تأثير سمات شخصية الفرد ودوافعه واتجاهاته وأسلوبه في التعلم ومعتقداته الذاتية على نجاحه وأدائه الأكاديمي.

ونظراً لتباين وجهات النظر للبنيات السابقة واختلاف أدوات القياس المستخدمة في تحديدها تبعاً لهذا التباين وكذلك الاختلاف على مدى تأثير المحددات البيئية فيها، فإنه يصعب الحكم بأي من المتغيرات السابقة أهم في تأثيرها على النجاح والأداء الأكاديمي للفرد ومن ذلك تتضح أهمية الدراسات التي تحاول الوصول لنظرة متكاملة لتأثير هذه المتغيرات معاً حتى يمكن تحديد الأهمية النسبية لكل منها.

وتهدف الدراسة الحالية إلى محاولة إجراء نوع من التكامل بين هذه المناحي النظرية لتقديم رؤية أكثر وضوحاً وعمقاً لتأثير المتغيرات النفسية المتباينة على التعلم وعملياته ونواتجه ولتحقيق ذلك تناولت الدراسة تأثير السمات الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات الدافعية – الاتجاهات نحو الكلية ونوع الدراسة والاتجاه نحو المعلم والفاعلية الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي – وتوجهات تعلم الطلاب (العميقة، السطحية) في الإنجاز الأكاديمي باستخدام نمذجة المعادلات البنائية، وذلك في محاولة التعرف على التأثيرات المتبادلة بين هذه المتغيرات والوصول لنموذج بنائي يفسر العلاقات المتداخلة بينها.

## مشكلة الدراسة:

تشترك معظم نماذج التعلم في افتراض مؤداه أن الفهم الجيد للفروق الفردية في تعلم الطلاب يساعد في تطوير وتحسين عملية تعليمهم وذلك من خلال تطوير أساليب التدريس المتبعة ومساعدة المتعلمين على تطوير معارفهم الذاتية وعلى الرغم من أهمية ذلك إلا أن بعض الدراسات التجريبية التي حاولت الربط بين أساليب التدريس وتعلم الطلاب لم تصل إلى الأدلة المؤيدة لذلك الافتراض (Genovese, 2004)؛ وهو ما قد يرجع إلى تأثير العوامل المرتبطة بأساليب تعلم الطلاب والتي غالباً ما يتغفل عند تعليمهم.

فالاستعدادات المعرفية والعوامل الدافعية وعادات الدارسة والمتغيرات الشخصية أكثر محددات الإنجاز الأكاديمي التي تؤكد عليها النماذج النظرية (Rodriguez-Fornells & Maydeu-Olivares, 2000;Komarraju & Karau, 2005; Lounsbury et al., 2005) وأثبتت الدراسات الإمبريقية تأثيراتها المستقلة على التعلم ومهاراته، حيث تؤكد الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس على أن النجاح أو الفشل يعزان بالدرجة الأولى إلى الجهد والقدرة.

ومن هذا المنطلق اهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن تأثير متغيرات النوع (ذكور، إناث) والدافعية والذكاء والعرق على الفروق الفردية في تعلم الطلاب نظراً لأهمية التعرف على العوامل المسببة لتلك الفردية في مجال التربية وعلم النفس عامة ومجال الفروق الفردية خاصة.

وعلى الرغم من أن بعض النماذج الحديثة تفترض أن استراتيجيات وتوجهات التعلم ومستوى التجهيز والمعالجة يمكن اعتبارها متغيرات وسيطة في تأثير الذكاء وسمات الشخصية على الإنجاز الأكاديمي كنموذج " فورنهام " Furnham في ١٩٩٥، ٢٠٠٣ (Furnham et al, 2003)؛ إلا أن هذا النموذج أغفل تأثير المتغيرات الدافعية على استراتيجيات ومستوى التجهيز من ناحية وعلى الإنجاز الأكاديمي من ناحية أخرى باعتباره مؤشر لنواتج التعلم.

وكذلك في بعض النماذج التي افترضت أن عملية التعلم تتضمن مرحلة ما قبل العمليات (المدخلات) Presage ومرحلة العمليات Process ومرحلة النواتج Product ومنها نموذج 3Ps لرامسدن Ramsden عام ١٩٩٢ ونموذج بيجز Biggs عام ١٩٩٣ والتي افترضت أن مرحلة العمليات تتضمن توجهات تعلم الطلاب وبالتالي يمكن اعتبار توجهات تعلم الطلاب متغيرات وسيطة في تأثير متغيرات ما قبل العمليات في نواتج التعلم إلا أن هذه النماذج أيضاً لم تأخذ في اعتبارها المتغيرات الدافعية أو سمات الشخصية كمتغيرات تشتمل عليها مرحلة ما قبل العمليات.

وعلى الرغم من أن سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية لم يتم تضمينها بصورة صريحة في النماذج السابقة كمتغيرات مستقلة قبلية تؤثر في استراتيجيات وتوجهات تعلم الطلاب (متغيرات وسيطة) والتي تؤثر بالتالي في نواتج التعلم والتي منها الإنجاز الأكاديمي (متغيرات تابعة)؛ إلا أنه توجد العديد من الآراء والنتائج البحثية التي تؤكد تأثير الدافعية وسمات الشخصية في توجهات تعلم الطلاب (متغيرات تابعة) من جهة ومن جهة أخرى تؤثر في نواتج التعلم والتي منها الإنجاز الأكاديمي (متغير تابع) مما يقتضى التحقق من إمكانية اعتبار توجهات تعلم الطلاب متغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمي (Busato et al., 2000; Vermetten et al., 2001; Zhang, 2003; Bruinsma, 2004; Duff et al., 2004; Lounsbury et al., 2005).

وفكرة أن طريقة التعلم ترتبط بسمات الشخصية ليست بجديدة فقد أكد " ميسك "[1] Messick في ١٩٨٤ على أن أساليب تعلم الطلاب يمكن اعتبارها كخصائص توافقيه في تجهيز ومعالجة المعلومات تعتمد على الميول الشخصية وتدعم الدراسات الحديثة في المجال افتراض أن توجهات التعلم ترتبط بسمات شخصية المتعلم(Busato et al., 1999, 2000)؛ فسمات الشخصية لها تأثيرات كبيرة في توجهات المتعلمين نحو الدراسة ومستوى تجهيز ومعالجة المعلومات (Abouserie, 1995; Gomez & Gomez, 2002)؛ وكذلك تفترض بعض النماذج الخاصة بأساليب التعلم مثل نموذج " كولب " Kolb في ١٩٨٤ أن أساليب التعلم تعد ببساطة فئة فرعية من الشخصية أو المكون المتعلم للشخصية (Furnham et Learnt Component of Personality al., 1999).

وعلى ضوء ذلك يمكن إفتراض أن سمات الشخصية تعد من العوامل الهامة في التمييز بين المتفوقين والمنخفضين في الإنجاز الأكاديمي وهو ما تؤكد عليه نتائج بعض الدراسات (Purdie & Hattie, 1995; Davis et al., 2007)

ويشير (Komarraju & Karau, 2005) إلى أنه يمكن النظر للقدرات العقلية وسمات الشخصية على أنها محددات للنجاح بينما يمكن النظر للمتغيرات الموقفية كالأهمية والاتجاهات وقيمة العمل على أنها محددات لدافعية الاندماج في مهام الدراسة.

وحيث أن الاندماج في مهام الدراسة يعد من أهم محددات النجاح وتحقيق الأهداف المرجوة فإنه يمكن النظر لتأثير سمات الشخصية على أنها من المؤثرات الهامة المحددة لدافعية الاندماج في مهام الدراسة والتي من أهم مؤشراتها توجهات تعلم الطلاب العميقة، وهو ما تؤكده العديد من الدراسات التي توصلت إلى ارتباط المعتقدات الذاتية ودافعية الإنجاز بتفضيل المتعلمين لتوجهات التعلم العميقة وبالعكس يرتبط انخفاض تقدير الذات والفاعلية الذاتية بتفضيل المتعلمين لتوجهات التعلم السطحية (Abouserie, 1995)؛ وكذلك الدراسات التي تؤكد على تأثير سمات الشخصية على توجهات تعلم الطلاب ودافعيتهم (Furnham et al., 1999; Zhang, 2000, 2003; Busato et al., 1999; Zweig & Webster, 2003)

ويشير (Gagne & St Pere, 2001) إلى أن الدراسات التي تؤكد على أن تأثير الذكاء والقدرات العقلية على الإنجاز الأكاديمي والتعلم المدرسي أكبر من تأثير الدافعية، لم تتناول المكونات المختلفة للدافعية وافترضت أن نمط العلاقة بين الدافعية والإنجاز الأكاديمي هو نفس نمط العلاقة بين الذكاء والإنجاز الأكاديمي والتي تتصف بأنها علاقات مباشرة، ومن ذلك يمكن استنتاج أن الدافعية ومكوناتها المختلفة قد يكون لها تأثيرات غير مباشرة لا يمكن إغفالها.

فمنظور نظريات ونماذج أساليب التعلم وتوجهاته وعملياته يفترض في الأساس أن التعلم عملية موقفية تعتمد بدرجة كبيرة على متغيرات الموقف التعليمي وبيئة التعلم بعكس الأساليب المعرفية التي تتسم بالثبات النسبي وعدم القابلية للتغير (Duff, 2004)؛ وبالتالي التأكيد التقليدي للدراسات والبحوث على أهمية سمات الشخصية والتي تتصف بالثبات النسبي في التنبؤ بأساليب التعلم وتوجهاته وعملياته وبالتالي بالإنجاز الأكاديمي يعتريه بعض النقص إذا لم يتم تناول تأثيره في بعض المتغيرات الموقفية المرتبطة ببيئة الدراسة وموقف التعلم أولاً والتي من أهمها المتغيرات الدافعية ثم الكشف عن تأثيرات سمات الشخصية والدافعية في عمليات التعلم ونواتجه والتي منها الإنجاز الأكاديمي وهو ما يسهم في تحقيق مزيداً من الفهم لتلك العملية.

ويتضح ذلك في ضوء التأكيد المتزايد على التنظيم الهرمي للوظائف الإنسانية وأن سمات الشخصية يمكن اعتبارها سمات مستعرضة في الشخصية تحتل مستوى أعلى في ذلك التنظيم الهرمي (Schutte et al., 2003; Lounsbury et al., 2003; Gow et al., 2005) ؛ وأن سمات الشخصية توفر إطاراً نظرياً عاماً لفهم ديناميات الفروق الفردية عبر مدى واسع من الإجراءات الأكاديمية (Lounsbury et al., 2005).

ولذا فإنه من الأفضل معرفة المتغيرات التي تتأثر بتلك السمات أولاً ثم معرفة مدى تأثير هذه المتغيرات في الإنجاز الأكاديمي بدلاً من دراسة التأثيرات المستقلة لتلك السمات والمتغيرات الأخرى على الإنجاز الأكاديمي وهو ما يتفق مع افتراض (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003) أنه إذا كان ذكاء الفرد وقدراته العقلية تحدد ما يستطيع الفرد أداؤه فإن الشخصية تحدد كيفية أداء الفرد لما يستطيع أداؤه، وذلك من خلال سمات الشخصية التي قد تحسن وتنشط أو تعوق استخدام الفرد لقدراته العقلية عن طريق الدافعية وتأثيراتها المختلفة؛ ويوحي ذلك أن لسمات الشخصية تأثيراً على المتغيرات المعرفية والدافعية والوجدانية الأخرى؛ وهو ما يتفق مع افتراض "أيزنك" Eysenck في ١٩٨٢ لأن سمات الشخصية قد تحدد نشاط الفرد وذلك بتحديدها لمستوى الإثارة اللحائية Cortical Arousal (In: Lounsbury et al., 2005) .

وإذا كانت سمات الشخصية من المتغيرات الأكثر ثباتاً (Muris et al., 2005; Gow et al., 2005) فإنه من المهم الكشف عن مدى تباين الأفراد في المتغيرات الموقفية القابلة للتغير كالاتجاهات نحو الكلية ونوع الدراسة والاتجاهات نحو المعلم والفاعلية الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز كناتج للتباين في بعض هذه السمات أولاً ثم الكشف عن مدى تباين الإنجاز الأكاديمي بتباين تلك المتغيرات الثابتة والموقفية.

وكذلك إذا كان من المؤكد أن توجهات التعلم العميقة أكثر تأثيراً من الناحية الكيفية في الإنجاز الأكاديمي من توجهات التعلم السطحية وأفضل كثيراً في النواتج المعرفية كالذاكرة وتكوين بنية معرفية ثرية متماسكة منتظمة فإنه من المهم التعرف على المتغيرات التي تقف خلف تباين المتعلمين في توجهات التعلم وكيفية عملها.

وقد توصلت دراسة (Farsides & Woodfield, 2003) إلى أن الذكاء وسمات الشخصية والاندماج كمؤشر للدافعية تفسر معاً حوالي ١٦% من التباين الكلي في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وهو ما يعني أن ٨٤% من التباين في الإنجاز الأكاديمي ترجع إلى عوامل أخرى غير ذلك والتي قد يكون منها اتجاهات المتعلمين نحو دراستهم الجامعية ونحو معلميهم ومعتقداتهم الذاتية في الكفاءة وتنظيمهم لتعلمهم وكذلك قد يكون من هذه العوامل توجهات أهداف الإنجاز.

ومن هنا يفترض رامسدن ١٩٩٢ أن نواتج التعلم تتأثر مباشرة بتوجهات التعلم لدى الطلاب والتي تتأثر بالخبرات السابقة ويمكن اعتبارها دالة للاعتقاد في أهمية مهام التعلم والمواد الدراسية والتي يتأثر الاهتمام بها بالعديد من المتغيرات الموقفية كالاتجاه نحو المعلم وعمليات التقويم والمحتوى الدراسي (Desmedt & Valcke, 2004; Duff, 2004; Cassidy, 2004).

وما سبق يؤكد الحاجة إلى دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لسمات الشخصية في الإنجاز الأكاديمي وهو الجانب الأول من مشكلة الدراسة الحالية، ويتمثل الجانب الثاني في إن بعض البنيات الدافعية ما زالت في طور التحقق النظري وتحتاج إلى مزيد من الدراسات الكشفية التي قد تسهم في فهم تأثيراتها، فمثلاً مجال توجهات أهداف الإنجاز وفي إطار النموذج الرباعي يشير (Hidi & Harackiewicz, 2000) إلى أن أهداف الإتقان وأهداف الأداء ليست قطبية بمعنى أن المرتفع في أحدهما يكون منخفضاً في الأخر وإنما قد يمتلك الفرد مستويات متباينة من هذه الأهداف، وهو ما يمكن تفسيره بأن أحد هذه الأهداف قد يسهم في وجود أهداف أخرى لدى الفرد وهو ما تتيح النماذج البنائية الفرصة للكشف عنه.

وحيث أن سمات الشخصية يمكن اعتبارها سمات عامة تتأثر بدرجة كبيرة بالنواحي الوراثية. وتتسم بالثبات النسبي وأن أهداف الإنجاز يمكن اعتبارها كتركيبة من السمات التي تميز شخصية الفرد (Zweig & Webster, 2003; Day et al., 2003)؛ فلابد من التحقق من مدى تمايز أهداف الإنجاز عن سمات الشخصية وكذلك معرفة ما تضيفه توجهات أهداف الإنجاز وتوجهات التعلم للتباين في الإنجاز الأكاديمي.

خاصة وأن بعض الدراسات تشير إلى أن التحليل العاملي لسمات الشخصية كشف عن تشبع السمات الخمسة الكبرى على عاملين فقط يسمى الأول منهما Alpha وتتشبع عليه المقبولية والثبات الانفعالي (السمة المقابلة للعصابية) ويقظة الضمير والثاني منهما يسمى Beta وتتشبع عليه سمات الانبساطية والانفتاح على الخبرة تشبعاً مرتفعاً والثبات الانفعالي ويقظة الضمير تشبعاً منخفضاً وأن العامل الأول يعكس نزوع الفرد لكبح جماح اندفاعه ويقظة الضمير وانخفاض مستوى العدائية، بينما العامل الثاني يعكس نزوع الفرد للنمو الشخصي والانفتاح في مقابل الكبح أو قمع الذات، ويمكن اعتبار أن الأول يعبر عن الانسحاب بينما يعبر الثاني عن الاندفاعية والإقدام (Caseras, et al., 2003; Blackburn et al., 2004; Nussbaum & Bendixen, 2003; Gomez & Gomez, 2002; Slobodskaya et al., 2003; Muris et al., 2005) وظهر التأكيد السابق في افتراض نموذج Gray للشخصية في ١٩٨٢ الأن سمات الشخصية يمكن تمثيلها بعاملين فقط يتمثل أحدهما في القلق والثاني في الاندفاعية والذي طور فيما بعد وتضمن أبعاد الإقدام والإحجام السلبي والإحجام الإيجابي كما تقاس باستبيان Gray-Wilson للشخصية (Jackson, 2002).

وكذلك تم التوصل إلى نموذج ثنائي لسمات الشخصية في دراسة (Olson, 2005) تم تسمية الأول بالاندماج ويرتبط إيجابياً بالضبط الانفعالي والاندماج الأكاديمي والاستفادة من التحديات الحياتية والبحث عن الإثارة والعامل الثاني سمى بالضبط الذاتي ويرتبط سلبياً بالمشكلات أثناء العمل وبالاضطرابات الشخصية والانفعالات السالبة وباضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط وهو ما يتشابه أيضاً بالتوجهات الإقدامية والإحجامية لدى الفرد.

وعلى الرغم من أن تسمية هاذين العاملين وحقيقة كل منهما لم يتم تحديدها بدقة بعد – ولذلك يطلق عليهما التسمية السابقة – إلا أنه يمكن التنبؤ بأن هاذين العاملين يقابلان الميول الإحجامية والإقدامية للفرد وهو ما يتداخل كثيراً مع النموذج الرباعي في وصف توجهات أهداف الإنجاز وعليه فمن الضروري الكشف عن مدى تأثير التباين في توجهات أهداف الإنجاز في التباين في توجهات تعلم الطلاب العميقة والسطحية وإنجازهم الأكاديمي بجانب تأثير سمات الشخصية.

**ويمكن توضيح مشكلة الدراسة فيما يلي:**

على الرغم من تأكيد الدراسات والبحوث على علاقة الإنجاز الأكاديمي الإيجابية بيقظة الضمير والسلبية بالعصابية وعدم استقرار النتائج فيما يخص علاقة الإنجاز الأكاديمي بالانبساطية، إلا أنه من المهم وجود دراسات تشرح وتوضح كيفية تأثير هذه السمات على الإنجاز الأكاديمي،

وفي محاولة تحقيق ذلك تتناول الدراسة الحالية تأثير سمات الشخصية على بعض المتغيرات – الاتجاهات نحو الدراسة، الاتجاهات نحو المعلم، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي، توجهات تعلم الطلاب العميقة والسطحية – التي من الممكن وأن يكون لها تأثير في الإنجاز الأكاديمي وهو ما يؤكد عليه (Furnham et al., 2003).

علاقة سمات الشخصية بأهداف الإنجاز لم تتضح بعد نظراً لندرة الدراسات التي اهتمت بهذه القضية وأن تلك الدراسات تناولت العلاقة المباشرة بين البنيتين ولم يتم التحقق من توسط أهداف الإنجاز لتأثير سمات الشخصية في التنبؤ بالكثير من المخرجات السلوكية والتي منها توجهات التعلم والإنجاز الأكاديمي وهو ما يؤكد عليه (Zweig & Webster, 2003; Day et al., 2003; Muris et al., 2005).

يشير (Elliot & Thrash, 2002; Carver, et al., 2000) إلى أن توجهات الأهداف بمكونيها الإقدامي والإحجامي يمكن اعتبارها بمثابة شبكات من المشاعر البيولوجية المسئولة عن توصيف الاستجابات الانفعالية أو المعرفية للمثيرات الحالية التي يتعرض لها الفرد أو التي يتوقع حدوثها، ففي الدافعية الإقدامية يستثار السلوك ويوجه بواسطة الأحداث الإيجابية أو احتمالية حدوثها، بينما في الدافعية الإحجامية يستثار السلوك بواسطة الأحداث السلبية أو احتمالية حدوثها؛ وهو ما يتشابه كثيراً مع وصف سمات الشخصية "الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والانبساطية من جهة والعصابية من جهة أخرى" ؛ ويؤكد على ذلك (Elliot & Thrash, 2002) باقتراح أن الانبساطية والانفعالية الموجبة تتضمن الميول الإقدامية والتي قد تسهم في التوجه نحو الأهداف الإقدامية وبالعكس العصابية والانفعالية السالبة تتضمن الميول الإحجامية والتي قد تسهم في التوجه نحو الأهداف الإحجامية، وكذلك يشير (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز يمكن اعتبارها مسارات أو قنوات لتأثير سمات الشخصية والمتغيرات البيئية على سلوك الفرد، ومن هنا تتضح أهمية الكشف عن تأثير سمات الشخصية والمتغيرات الموقفية على أهداف الإنجاز باعتبارها متغيرات وسيطة في التأثير على توجهات التعلم العميقة والسطحية والإنجاز الأكاديمي وما إذا كان لأهداف الإنجاز تأثير في الفروق الفردية في الإنجاز الأكاديمي بجانب سمات الشخصية أم لا.

**وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية:**

١- هل توجد تأثيرات دالة إحصائياً للنوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية وتوجهات التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة؟

٢- هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة من خلال سمات الشخصية، المتغيرات الدافعية، توجهات التعلم (العميقة، السطحية)، النوع (ذكور، إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي)؟

٣- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر المحددات المعرفية والدافعية والشخصية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية تتوسط فيه توجهات التعلم (العميقة، السطحية) تأثير بعض المتغيرات الدافعية وسمات الشخصية في الإنجاز الأكاديمي؟

## أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات التالية:

- تسهم الدراسة في فهم العلاقة بين سمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز وتوجهات التعلم العميقة والسطحية وهو ما يسهم في تطوير واستخدام استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية.
- المساهمة في إمكانية الكشف عن الطلاب المعرضين لخطر الفشل والتعلم السطحي بناءً على سماتهم الشخصية والدافعية وبالتالي تقديم المساعدة لهم وهو ما يسهم في تحقيق المستويات المنشودة من الجودة في التعليم.
- تحاول الدراسة الحالية الوصول إلى نموذج عام يصف المحددات المعرفية والشخصية والدافعية للإنجاز الأكاديمي وهو ما يفيد في فهم العلاقات المتبادلة بين هذه المتغيرات هذا من جهة ومن جهة أخرى يوفر نظرة متكاملة لتأثيرها.
- تسهم النتائج الحالية في الكشف عن مدى أهمية الكشف عن سمات الشخصية للطلاب قبل محاولة دفعهم نحو التعلم ذي المعنى والإتقان.

## أهداف الدراسة:

### تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على :

- مدى اختلاف سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية وتوجهات تعلم الطلاب (العميقة والسطحية) باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما.
- مدى التمايز بين سمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأهمية توجهات أهداف الإنجاز وبعض المتغيرات الدافعية الأخرى في تفسير التباين في توجهات التعلم (العميقة، السطحية) والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.

- التعرف على المحددات الشخصية والدافعية والمعرفية للإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة وإمكانية التوصل إلى نموذج سببي يفسر العلاقات المتداخلة بين هذه المحددات.

## مصطلحات الدراسة:

**١- توجهات التعلم:**

رغم تعدد التعريفات الخاصة بأساليب وتوجهات التعلم نظراً لاختلاف وجهات النظر إليها إلا أن "ويكفيلد" Wakefild في ١٩٩٣ يعرفها بأنها " الطريقة التي من خلالها ينظم المتعلم ذهنياً الإراكات الحسية والمجردة الموجودة في بيئة التعلم " (راشد مرزوق راشد، ٢٠٠٥، ٥٨).

ويعرف بيجز في ١٩٨٥ توجهات التعلم بأنها " مجموعة الدوافع والاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق نواتج التعلم المرغوبة" (Kirby et al., 2003)؛ ويعرفها في ١٩٩٤ بأنها "الطرق التي يتعامل بها المتعلمون مع مهام التعلم الأكاديمية وتؤثر على طبيعة مخرجات التعلم" (Snelgrove, 2004).

**٢- المتغيرات الدافعية موضوع الدراسة :**

**توجهات أهداف الإنجاز:**

تشير إلى الأهداف المدركة التي يهدف الفرد لتحقيقها من سلوكياته في مواقف الإنجاز التي فيها معايير واضحة لإحراز الكفاءة (Day et al., 2003).

ويعرفها الباحث بأنها " ما يأمل الفرد تحقيقه من خلال سلوكه الإنجازي من إتقان للمعارف والمهارات الجديدة أو الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين أو تجنب الاحتمالات السالبة للتعلم أو تفادي ظهور العجز ".

**الفاعلية الذاتية الأكاديمية :**

وتشير إلى معتقدات وتوقعات الفرد المرتبطة بثقته في قدراته وتحدد نجاحه ومثابرته في مواجهة الصعاب والمعوقات (Mcilroy & Bunting, 2002; Urdan & Schoenfelder, 2006)

**الاتجاه نحو الكلية ونوعية الدراسة:**

من التعريفات التي تحظى بقبول كبير من قبل علماء علم النفس والتربية للاتجاه تعريف "جوردن ألبورت" Albort والذي ينص على أن "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة " (الجميل محمد عبدالسميع، ١٩٩٩).

ويعرف Fishbein & Ajzen الاتجاه بأنه " ميول متعلمة للاستجابة تتسم بالثبات النسبي" ويؤكدان على أن المعتقدات والاتجاهات والأغراض والسلوك كلها متغيرات مرتبطة داخليا (Tse et al., 2006).

ويعرف الباحث الاتجاه نحو الكلية ونوعية الدراسة بأنه " رأي الطلاب في الكلية ونوعية الدراسة بها سواء كان بالقبول أو الرفض وهو ما يتضح من استجاباتهم على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية "

**الاتجاه نحو المعلم:**

ويعرفه الباحث بأنه " ردود الفعل الوجدانية لدى الطلاب نحو معلميهم بناءً على قناعتهم بدورهم في تعليمهم وتيسيرهم له وحرصهم على مصلحتهم ومعاملتهم بطريقة جيدة ".

**٣- الشخصية :**

هي ذلك التنظيم الدينامي المتكامل والثابت نسبياً والمؤلف من جملة الصفات والخصائص البدنية والعقلية المعرفية والوجدانية الدافعية التي تميز الفرد عن غيره في تأثيره وتأثره بالأشخاص والمتغيرات والأحداث المختلفة لتحقيق القدر المعقول من التوافق الشخصي والاجتماعي (يوسف جلال يوسف، ٢٠٠٥)؛ وتهتم الدراسة الحالية بسمات الشخصية الخمسة كما تم وصفها في نموذج كوستا وماكري Costa & McCrae في ١٩٩١ وهي :

**الانبساطية: Extraversion**

وتشير إلى كمية وقوة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية والشخصية والسيطرة والانفعالية الايجابية ومستوى الطاقة والبحث عن الإثارة (Zhang, 2003; McCrae & Costa, 1991).

ويشير "جابر عبدالحميد جابر" في ١٩٨٦ إلى أن الانبساطي يتصف بأنه اجتماعي يحب التواجد مع الآخرين وله صداقات عديدة وغير محب للقراءة أو للدراسة منفرداً ويسعى وراء الاستثارة ويتطوع لعمل أشياء غير مفروضة عليه ومندفع وسريع التصرف ومحب للتغيير وحاضر الإجابة ودائماً متفائل ويأخذ الأمور ببساطة ومرح، ضحوك ودائم الحركة والنشاط ولا يسيطر على انفعالاته بدقة ويميل للتركيز على التفاصيل بالنسبة للمواقف الجديدة وعلى العكس من ذلك الفرد المنطوي (يوسف جلال يوسف، ٢٠٠٥).

**يقظة الضمير : Conscientiousness**

ويوصف الفرد صاحب هذه السمة بقوة الإرادة وبأن أهدافه محددة وبأنه متحمل للمسئولية ويمكن الوثوق فيه والاعتماد عليه (Blackburn et al., 2004; Duff et al., 2004; Zhang, 2003).

### الانفتاح على الخبرة : Openness

وتسمى أيضاً بالانفتاح وعامل الذكاء ويصف "ماكري" هذا العامل في ١٩٨٧، ١٩٩٣ بأنه يشير إلى الحساسية للجمال ويشابه كثيراً حب الاستطلاع الذكي ويمكن أن يعبر عنه بالتطوير الذاتي والاندماج، واقترح ماكري وكوستا في ١٩٩٧ أن الانفتاح على الخبرة ربما يشير إلى انعكاسات الذكاء على الشخصية وهو ما يتفق مع افتراض كاتل في ١٩٦٥ بأن الذكاء ربما يعد من ضمن عوامل الشخصية، وهناك تأكيد متزايد على أن الانفتاح على الخبرة يرتبط بالاهتمامات الذكية أكثر من ارتباطه بالقدرات العقلية (In: Harris, 2004).

ويمكن وصف سمة الانفتاح على الخبرة إجرائياً بصفة عامة بأنها "ميل الفرد للاندماج في العمل والوصول إلى المعنى التام للمجال موضوع الاهتمام، وكذلك المتعة عند اكتساب الخبرة التي يتم التعرض لها حسياً والاستقلالية وتفضيل التنوع والمرونة" (Harris, 2004; McCrae & Costa, 1991).

### العصابية : Neuroticism

وهي السمة المقابلة للثبات الانفعالي، والأفراد مرتفعو العصابية يميلون لخبرة المشاعر السالبة كالخجل والتشاؤم والارتباك وانخفاض تقدير الذات (Muris et al., 2005; Zhang, 2003).

ويشير "جابر عبدالحميد جابر" في ١٩٨٢ إلى أن العصابية ليست هي العصاب بل الاستعداد للإصابة به عند توافر شرط الإنعصاب، وأنها تعبر عن ميل الفرد للتعرض للقلق وسهولة استثارته والشكوى من الصداع والأرق وفقدان الشهية، وبالرغم من احتمالية تعرضه للاضطرابات العصابية في ظل الظروف الضاغطة المتكررة إلا أنه لا يواجه إلا مشكلات قليلة ويؤدى عمله وواجبه على نحو مناسب (يوسف جلال يوسف، ٢٠٠٥).

### المقبولية : Agreeableness

وتشير إلى حب الفرد للغير والتعاطف ومساعدة الآخرين، وكذلك يتميز الفرد عالي المقبولية باحترامه لقيم ومعتقدات الآخرين (Muris et al, 2005; Zhang, 2003).

## الإطار النظري للدراسة:

تبعاً لتأكيد " هاريس " Harris في ١٩٤٠ فإن أهم المتغيرات تأثيراً في الإنجاز الأكاديمي تتمثل في الذكاء والدافعية؛ ولم يتغير شيء منذ ذلك، فهذه العوامل مازالت تعد المتغيرات الأساسية في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (Boekaerts, 1996; Gagne & St Pere, 2001;

Busato et al. 2000; Farsides & Woodfield, 2003; Harris, 2004; Bruinsma, .2004; Cassidy, 2004)

وعلى الرغم من تلك التأكيدات فيجب أن لا نغالي من إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلالها وخاصة في مرحلة التعليم العالي؛ وكذلك ثبت في العديد من الدراسات أن هاذين المتغيرين مستقلان في التأثير على الإنجاز الأكاديمي (Gagne & St Pere, 2001)؛ وحديثاً بدأ الاهتمام بتأثير سمات الشخصية وبصفة خاصة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومدى إسهامها في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (Farsides & Woodfield, 2003) وأساليب تعلم الطلاب وتوجهات تعلمهم والمتغيرات الدافعية معرفية المنشأ والمتمثلة في معتقدات وتوقعات الفرد عن أدائه ونواتج هذا الأداء (Bruinsma, 2004; Cassidy, 2004; Kiser et al., 2005; Snelgrove & Slater, 2003; Jackling, 2005; Xiang et al., 2001; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003; Kiamanesh, 2004)

والدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية وتوجهات التعلم (العميقة، السطحية) على الإنجاز الأكاديمي.

**أولاً : توجهات التعلم :**

يعد فهم أساليب تعلم الطلاب وتفضيلاتهم الشخصية نقطة البداية في تطوير كفاءتهم الذاتية؛ ولقد شهدت السنوات القليلة الماضية تحولات كبيرة في مفهوم التعلم الفعال، من تغير النظرة التقليدية للتعلم على أنه مجرّد نقل للمعلومات من قبل المعلمين للمتعلمين والتحكم التام للمعلم في عمليات التعلم وتقويم حدوثه، إلى أنه يتمثل في نشاط المتعلم وتنظيمه الذاتي وعمق التجهيز والفهم والتقويم الذاتي والذي يتضمن تأكيداً أكبر على دور المتعلم في عملية تعلمه.

وفي الفترة الأخيرة تزايد الاهتمام من قبل التربويين والباحثين بأساليب التعلم ونماذجها المختلفة وذلك لتأكيدها على ضرورة مراعاة التفضيلات الشخصية وحاجات ونقاط القوة للمتعلمين وهو ما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بتفريد التعلم (Honigsfeld & Schiering, .2004)

ويعد " يونج " Jung بمثابة الأب الروحي لنظريات أساليب التعلم وذلك بافتراضه في ١٩٢٧ أن الفروق بين المتعلمين في طرق إدراكهم واتخاذ القرار والتفاعل مع بيئة التعلم تسهم في تباين مستوى تعلمهم (Snyder, 2000)؛ ومن هنا جذب البحث في الطرق والأساليب المستخدمة من قبل المتعلمين في إتمام عملية تعلمهم اهتمام الباحثين في علم النفس والتربية لأكثر من ثلاثين عاماً مضت (Duff, 2004) والتي بدأت بأعمال " مارتون وسالجو " Marton & Saljo في ١٩٧٦ والتي أكد فيها على أن التعلم يمكن تصنيفه في فئتين رئيستين هما التجهيز والمعالجة

العميقة والتجهيز والمعالجة السطحية؛ والجهود البحثية فيما بعد حاولت توسيع وتطوير أعمال " مارتون وسالجو " بهدف الوصول إلى نماذج أكثر فهماً وأساليب قياس أكثر دقة للكشف عن أساليب وتوجهات التعلم وعلى الرغم من الاختلافات الظاهرية بين تلك النماذج إلا أنها تؤكد على ثلاثة توجهات رئيسة للتعلم هي: التوجهات العميقة والتوجهات السطحية والتوجه الاستراتيجي، ويوصف المتعلم ذو التوجهات العميقة في التعلم بأنه باحث عن المعنى والارتباطات بين الأفكار الجديدة والخبرات والأفكار السابقة، بينما المتعلم ذو التوجهات السطحية يندمج في الحفظ الصم والاستظهار لمحتوى التعلم، والمتعلم الاستراتيجي يهتم بالتنظيم ومهارات الاستذكار ولديه رغبة عالية في الحصول على درجات مرتفعة(وليد كمال القفاص، ٢٠٠١ ؛ Cassidy, 2004; Duff, 2002; Duff et al., 2004; Price, 2004; Snelgrove, 2004; Jackling, 2005).

وأساليب التعلم تعد نوعاً من الاستراتيجيات العامة وتوصف بأنها تسهم في التجهيز العميق في مقابل التجهيز السطحي كما في نموذج "مارتون وسالجو" أو التجهيز الكلي في مقابل التجهيز التحليلي كما في نموذج " باسك " Pask عام ١٩٧٦وبصنفها البعض إلى أساليب التجهيز العميق والتجهيز التفصيلي والاحتفاظ بالحقائق والدراسة المنهجية كما في نموذج " شيمك " Schmeck عام ١٩٨٣ وهناك من يصفها على أنها أنماط من التعلم كالخبرة العيانية والاكتشاف التأملي والتعلم المجرد والتجريب النشط وهو ما ينتج عنه أربعة أساليب للتعلم كما في نموذج " كولب " Kolb عام ١٩٧٦ وهناك من يصفها كاتجاهات للتعلم مثل الاتجاه التحصيلي وتعلم المعني والتعلم الإنتاجي والتعلم غير الأكاديمي كما في نموذج " أنتوستل " Entwistle عام ١٩٨٨ وهناك من يصفها كطرق للتعلم والدراسة مثل توجهات التعلم العميق والسطحي والتحد يلي كما في نموذج " بيجز " Biggs عام ١٩٩٣ (Biggs, 1996; 1998; Cassidy, 2004; Honigsfeld & Schiering, 2004; Kember et al., 2004

وتفترض نظرية توجهات التعلم Approaches to Learning Theory لـــ " بيجز " نموذجاً عاماً لتعلم الطلاب يعرف بنموذج 3P يركز فيه على المعالجة والتجهيز Process-Based وهو ما يميزه عن باقي النماذج التي قد تستند على التفضيل الشخصي أو على المهارات المعرفية أو الشخصية (راشد رزق راشد، ٢٠٠٥، ١١٦)؛ ويتضمن النموذج ثلاث مراحل لتفسير كيفية حدوث التعلم وهي مرحلة ما قبل العمليات "Presage" والتي تتضمن مكونين أحدهما يتعلق بسمات المتعلم والآخر يتعلق ببيئة التعلم والتفاعل بين المكونين يقود إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة العمليات Process وبصورة أكثر تحديداً يقود إلى عمليات التعلم والدراسة Learning &

Study Process والتي تؤثر في المرحلة الثالثة وهي مرحلة النواتج Product أو ما يعرف بمخرجات التعلم (Biggs, 1996; 1998).

ويعد نموذج " بيجز " من النماذج المحورية في التعلم والتدريس لمحاولته إحداث نوع من التكامل بين اتجاهين أساسيين في التعلم هما: وصف ظاهرات التعلم أو ما يعرف بعادات تعلم الإنسان Phenomenography ويكون موضع الاهتمام فيه بتحديد طرق التعلم وأساليبه، ونظرية النظم والبنائية Constructivism and Systems Theory والتي تهتم بدراسة تأثير النظم التعليمية على توجهات التعلم (Kember et al., 2004; Biggs, 1998; 1996).

ومرحلة ما قبل العمليات تضمن التفاعل بين العوامل الذاتية الخاصة بالمتعلم والموقفية الخاصة ببيئة التعلم والمتغيرات الذاتية تعكس سمات المتعلم كالشخصية وموضع الضبط والقدرة والبنية المعرفية ومفهوم التعلم والاتجاهات والخبرات العامة بينما العوامل الموقفية تتضمن سياق التعلم وطبيعة الدراسة ومهام التعلم وأساليب التدريس والتقويم ومتطلبات التعلم وكنتيجة لتفاعل هذه العوامل تتباين توجهات تعلم المتعلمين وبالتالي تتباين نوعية نواتج تعلمهم وجودته (Snelgrove, 2004).

ويصنف " بيجز " توجهات أساليب التعلم إلى ثلاث توجهات أساسية هي التوجه السطحي والذي يشير إلى إعادة إنتاج الفرد لما يتم تعلمه للإيفاء بأقل المعايير الموضوعة للأداء، والتوجه العميق والذي يتضمن الفهم الحقيقي لما يتم تعلمه وتحصيله، والتوجه التحصيلي والذي يتضمن استخدام تلك الاستراتيجيات التي تزيد من درجات الفرد كمعيار للأداء (راشد مرزوق راشد، ٢٠٠٥، ٩٥؛ Zhang, 2000)؛ وعلى الرغم من افتراض البعض لأن هذه التوجهات تتغير لدى الطلاب بتغير متطلبات التعلم إلا أن "بيجز" في ١٩٨٧ يشير إلى أن نفس التوجهات تميل للظهور في مهام التعلم المختلفة ولن تغيرت فإن ذلك يرتبط بالاستعداد للتغير والاعتقاد في القدرة والنظم التعليمية السائدة (Snelgrove, 2004)؛ فتوجهات التعلم لدى الفرد تميل إلى الظهور عبر مدى واسع من الأنشطة التي تمتد من مهام التعلم البسيطة إلى المعقدة (Kieser et al., 2005).

**التوجه العميق والتوجه السطحي في التعلم:**

التوجه العميق في التعلم يصف المتعلم الذي يحاول الوصول للمعنى بمحاولة اكتشاف العلاقات بين المفاهيم والربط بين المعلومات الجديدة وما يعرفه بالفعل بينما التوجه السطحي في التعلم يصف المتعلم الذي يركز على استراتيجيات الذاكرة التي تؤكد على الاحتفاظ بالمعلومات والقدرة على استرجاعها كما هي عند الحاجة إليها (Boyle et al., 2003; Biggs, 1998; 1996).

ويتمتع المتعلم ذو التوجه العميق في التعلم بتأمل أدائه والاستفادة من التغذية الراجعة الذاتية أو الخارجية في تحديد الفجوة بين الأداء الحالي والأهداف المرغوب تحقيقها مما يسهم بفاعلية في تحقيق الجودة في التعلم بعكس المتعلم ذي التوجه السطحي الذي يستخدم مستويات معرفية منخفضة في إنجاز الأهداف الموضوعة والذي ينتج عنه تدني في مستويات المعرفة وعدم تحقيق التمايز المعرفي المطلوب فمن أهم الفروق بين التوجه العميق والتوجه السطحي تمييز التوجهات العميقة في التعلم بمستويات مرتفعة من ما وراء المعرفة (Biggs, 1998).

والتوجه السطحي يميل فيه المتعلم للتعلم بطريقة سطحية تؤكد على التعلم الصم بينما التوجه العميق يكون فيه المتعلم مدفوعاً ذاتياً للتعلم لتحقيق الفهم والوصول للمعنى التام Meaningful لما يتم تعلمه ولذا يكون للتوجهات العميقة في التعلم تأثير كبير في تحسين نواتج التعلم وجودتها (Snelgrove, 2004)؛ ويفضل الطلاب ذوو توجهات التعلم العميقة المحاضر الذي يتحدى قدراتهم ويثير تفكيرهم بينما الطلاب أصحاب توجهات التعلم السطحية يفضلون المحاضر الذي يقدم لهم المحاضرات في صورة نهائية منظمة يسهل التعامل معها (Vermetten et al., 2002).

والتوجهات العميقة في التعلم توجد عندما: يدرك المتعلم أهمية التعلم ومدى أهميته في تحقيق الأهداف المستقبلية وارتباطه باهتماماته، وإدراك المتعلم للعلاقة الطيبة بالمعلم وحرص المعلم على مصلحته وتشجيعه، وعندما يوجد قدر من التحكم والاستقلالية في التعلم وفي المقابل التوجهات السطحية تنتج عندما تركز عمليات التقويم على التعلم الصم ومدى تذكر المتعلم لما تم تعلمه، والتوجهات الإستراتيجية تزيد بزيادة الدافعية والتوجه نحو التنظيم (Duff et al., 2004, Jackling, 2005)؛ ويؤكد (Biggs, 1996) على تأثير نظم التقويم المتبعة واعتقاد المتعلمين وتوقعهم لنوعية الأسئلة المستخدمة في تقويم تعلمهم على توجهات التعلم لديهم حيث تسهم الاتجاهات التقليدية في التقويم في توجه الطلاب نحو التعلم السطحي بعكس نظم التقويم الأصيلة التي تحاكي المتطلبات الحياتية في تقويم الطلاب حيث تزيد توجهات الطلاب نحو التعلم العميق.

وتجمع غالبية الدراسات والبحوث على أن أساليب التعلم الموجهة بالمعني والتي تعتمد على التجهيز العميق تؤثر إيجابياً في الإنجاز الأكاديمي بينما الأساليب غير الموجهة والتي تعتمد على التجهيز السطحي لا ترتبط بالانجاز الأكاديمي وقد تسهم سلبياً في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (Duff, 2002).

وفي ضوء تلك النظرية تم إعداد مقياسين لتوجهات التعلم الأول وهي استبانة عمليات الدراسة(SPQ) Study Process Questionnaire والثاني وهي استبانة عمليات

التعلم(Learning Process Questionnaire (LSQ وقد تم تعريب استبانة عمليات الدراسة وتقنينها في البيئة المصرية في (عبدالمنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٤) أما استبانة عمليات التعلم فلم يتوصل الباحث إلى دراسات استخدمتها في البيئة المصرية.

وتهدف استبانة عمليات التعلم إلى الكشف عن عمليات تعلم الطلاب في ضوء الإبعاد الثلاثة المتضمنة في النظرية – العميق والسطحي والتحصيلي – وكل توجه من هذه التوجهات يتضمن بعدين هما الدافع والإستراتيجية، والدافعية تتضمن ثلاثة أبعاد مستقلة هي: البعد عن المشكلات بأقل جهد، الاندماج في مهام العمل بطريقة مناسبة، الحصول على أعلى الدرجات، وكل نوع من هذه الدوافع يرتبط أو يطابق إستراتيجية معينة للتجهيز وهي على الترتيب التذكر الانتقائي والبحث عن المعني والإدارة المثلي للوقت والجهد (Biggs, 1996; 1998; Kember et al., 2004; Snelgrove & Slater, 2003; Jackling, 2005).

واستخدم في التوصل لهذه النسخة المعدلة من استبانة عمليات التعلم نفس الإجراءات التي تم استخدامها في تطوير استبانة عمليات الدراسة المعدلة حيث تم استخدام النسخة الأولية من الاستبانة والتي تتكون من ٤١ مفردة مع إعادة صياغة بعض العبارات في ضوء الفحص الدقيق والحديث لمنظور توجهات تعلم الطلاب وباستخدام التحليل العاملي الكشفي والتوكيدي تم التوصل إلى النسخة الحالية والتي تتكون من ٢٢ عبارة موزعة على الأبعاد الفرعية للاستبانة، وتؤكد النتائج على ضرورة تفسير واستخدام الاستبانة في ضوء البنية الهرمية لها حيث ثبت وجود نوعين من توجهات تعلم الطلاب من الدرجة الأعلى هما التوجه العميق والتوجه السطحي – كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الثنائي أفضل بكثير من مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الثلاثي – يندرج تحت كل منهما بعدان فرعيان فيما يخص إستراتيجية التجهيز والدافع، والجدول التالي يوضح البنية الهرمية لتوجهات التعلم كما تقاس باستبانة عمليات التعلم المعدلة حيث يمثل المستوى الأعلى التوجهات العميقة والسطحية في التجهيز ويمثل المستوى المتوسط عناصر الإستراتيجية والدافعية في كل مستوى وفي المستوى الأدنى ثماني مكونات (عوامل) فرعية:

جدول (١)

البنية العاملية الهرمية لتوجهات التعلم كما تقاس باستبانة عمليات التعلم المعدلة

| التوجه العميق | | | | التوجه السطحي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافع العميق | | الإستراتيجية العميقة | | الدافع السطحي | | الإستراتيجية السطحية | |
| اهتمام داخلي | التزام بالعمل | ربط الأفكار | تعميق الفهم | الخوف من الفشل | الشهادة، والوظيفة | محدودة النظر للدراسة | حفظ واستظهار |

ومن الملاحظ أن الاستبانة المعدلة لعمليات التعلم تؤكد أكثر على البنية الثنائية والتي فيها إما يكون التوجه عميقاً أو سطحياً وذلك بافتراض أن المتعلم ذا التوجه التحصيلي قد يكون ذا توجه عميق أو سطحي وعليه فالتوجه التحصيلي لا يعامل كتوجه منفصل كما في الدراسات السابقة والإصدار الأصلي من الاستبانة (Cassidy, 2004;Kember et al., 2004).

فعلى الرغم من أن التصنيف الثنائي لتوجهات التعلم – عميق/ سطحي– لا يمثل توجهات التعلم تماماً إلا أن ذلك التصنيف يفسر وبقدر معقول الجوانب المركبة لبنية توجهات التعلم بما يحقق الفهم الكافي للتباين في تعلم الطلاب وكيفيته (Kieser et al., 2005)؛ وقد أكدت بعض الدراسات العاملية تمايز توجهات التعلم إلى عاملين فقط هما التوجه العميق والتوجه السطحي (Kirby et al., 2003; Kember et al., 2004).

وكل توجه يتضمن بعدين هما الدافع والإستراتيجية وبذلك تعبر توجهات التعلم المختلفة عن تبادين دافعية المتعلمين أثناء التعامل مع مهام التعلم وتباين طرق أدائهم له، وتوجد علاقة إيجابية بين البعدين في كل توجه من توجهات التعلم – الدافع والإستراتيجية – فالمتعلم الذي يكون مدفوع خارجياً يوظف استراتيجيات تركز على الاحتفاظ بالمعلومات والقدرة على استرجاعها بينما المتعلم الذي يكون مدفوع داخلياً يميل إلى استخدام استراتيجيات تساعد على الفهم والإتقان (Kirby et al., 2003; Snelgrove & Slater, 2003).

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالفروق الفردية في التعلم على أن توجهات التعلم لدى طلاب الجامعة متنوعة ويتم تكيفها وتوظيفها تبعاً لمتطلبات التعلم وأكدت على ثبات هذه التوجهات على المستوى الفردي والذي قد يرجع إلى أن المتعلمين المتشابهين يتميزون بنمط معين من الطرق والوسائل التي يواجهون بها مواقف التعلم ومساقاته المختلفة (Jones et al., 2003; Price, 2004)؛ والدراسة الحالية تهدف إلى تفسير هذا التمايز في ضوء المتغيرات الكامنة وراء توجهات التعلم والمتمثلة في سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية موضوع الدراسة.

**ثانياً: الدافعية:**

كيفية تأثير الدافعية في التعلم وإسهامها في تحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين يعد من القضايا الهامة التي تركز عليها البحوث في مجال التربية وعلم النفس وتتناول الدراسة الحالية المتغيرات الدافعية التالية:

**توجهات أهداف الإنجاز:**

تركز البحوث في مجال توجهات أهداف الإنجاز على الأسباب الكامنة وراء محاولة الفرد للنجاح ولذا يوصف هذا الاتجاه في تفسير الدافعية بأنه اتجاه كيفي – يركز على كيف الدافعية وليس كم أو درجة الدافع – وقد ركزت البحوث والدراسات في هذا المجال في البداية على نمطين من أهداف الإنجاز هما أهداف الإتقان والتي سميت أيضاً بأهداف التعلم أو أهداف الاندماج في المهمة والتي تصف تركيز الفرد على تنمية وتطوير خبراته ومهاراته وكفاءته ومعارفه الذاتية ويركز أصحابها على القيمة الداخلية للتعلم وهي الإتقان والفهم ويعتقدون في أن الجهد وما يتم الوصول إليه متلازمان فلكي تنجح لابد من العمل الجاد ويمكن اعتبارها بصفة عامة تقويمات الفرد في ضوء المعايير الداخلية للكفاءة، والنمط الثاني يعرف بأهداف الأداء وسميت أيضاً بأهداف التركيز على القدرة أو أهداف القدرة النسبية أو أهداف الاندماج في الأنا والتي يركز فيها الفرد على البرهنة على قدراته وكفاءته للآخرين عن طريق إظهار القدرة والتمييز فهي تصف الذين يهتمون بإظهار القدرة الذاتية مقارنة بالآخرين ويعتقدون بأن القدرة وما يتم التوصل إليه متلازمان ويمكن اعتبارها بصفة عامة تقويمات الفرد في ضوء المعايير الخارجية (Brookhart & Durkin, 2003; Urdan & Schoenfelder, 2006; Méece et al., 2006; Martocchio & Hertenstein, 2003; Dowson & McInerney, 2004; Day et al., 2003; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003; Ross et al., 2002).

فعلى مر العقدين السابقين تم افتراض العديد من نماذج توجهات أهداف الإنجاز والتي وفرت أطر نظرية تقترح العديد من العوامل التي تسهم في تشكيل دافعية الطلاب نحو الإنجاز الأكاديمي، وفي هذه النماذج تباين وصف توجهات أهداف الإنجاز ومسمياتها فقد أطلق عليها أهداف التعلم وأهداف الأداء كما في نموذج " دفيك " (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988) وأطلق عليها أهداف المهمة وأهداف الأداء كما في نموذج " ميدجلي " وزملاؤها (Kaplan & Midgley, 1997; Midgley, et al., 1995; Maehr & Midgley, 1991; Midgley, et al., 2001; Roeser, et al., 1996) وأطلق عليها أهداف الاندماج في الأنا وأهداف الاندماج في المهمة كما في نموذج " نيكولز " (Nicholls, 1984) وأطلق عليها أهداف الإتقان وأهداف الأداء كما في نموذج " إليوت " وزملاؤه (Elliot & Church, 1997; Elliot, 1999; Elliot, et al., 1999; Elliot & McGregor, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, et al., 2001; Elliot & Covington, 2001; Elliot & Sheldon, 1998) وفي نموذج " إمس " (Ames,1984;1990; 1992; Ames & Arher, 1988).

وعلى الرغم من اختلاف تلك المسميات إلا أن البحوث في هذا المجال تؤكد على أن البنيات المقصودة في هذه النماذج المختلفة متشابهة وتعبر عن أهداف التعلم والإتقان من ناحية وعن أهداف الأداء وإظهار القدرة من ناحية أخري فبالرغم من اختلافات نظريات أهداف الإنجاز في وصفها للهدف وتسميتها للأهداف إلا أن بنية الهدف المقصودة في تلك النظريات متشابهة (Filisetti & Fives, 2003; Pintrich, 2000c; Pintrich & Linnenbrink, 2000; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

وبعد أن كانت الدراسات تركز على نمين فقط من أهداف الإنجاز هما أهداف الإتقان وأهداف الأداء ثبت في بعض الدراسات أن أهداف الأداء ليست مطلقة في تأثيراتها السلبية وإنما لها كثير من التأثيرات الإيجابية على عكس ما هو مفترض، فقد يجاهد الفرد لتحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين وإسعادهم والشعور بالأهمية وهو ما يمثل الميول الإقدامية للفرد هذا من جهة، وقد يجاهد لتجنب الفشل وتفادي ظهور نقص القدرة (العجز) أو الحرج أو النظر إليه على أنه يتسم بالغباء وهو ما يمثل الميول الإحجامية للفرد والفصل بين المكونات الإقدامية والإحجامية لأهداف الأداء أدى إلى ظهور النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز (Al-Emadi, 2003; Pintrich & Linnenbrink, 2000).

ومن أهم تلك النماذج نموذج " إليوت " وزملاؤه في ١٩٩٦، ١٩٩٤والذي يعرف بالنموذج الهرميA Hierarchical Model لأهداف الإنجاز والذي يحاول إحداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز وبين التمييز الكلاسيكي بين المكونات الإقدامية والإحجامية للدافعية، وتم فيه التميز بين "أهداف الأداء الإقدامية" Performance-Approach Goals" و "أهداف الأداء الإحجامية" "Performance-Avoidance Goals (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Thrash, 2002).

وقد افترض (Pintrich, 2000c) أنه يمكن فصل المكونات الإقدامية والإحجامية لأهداف الإتقان؛ وهو ما أدي بـ" إليوت " وزملاؤه إلى تطوير النموذج الثلاثي والذي أسفر عن النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز والذي تم فيه الفصل بين المكونات الإقدامية والإحجامية لأهداف الإتقان كما هو الحال بالنسبة لأهداف الأداء؛ وبدأ فيه التأكيد على البنية الخاصة بأهداف الإتقان الإحجامية Mastery-Avoidance Goals والتي يركز فيها الفرد على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفء (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Covington, 2001; Finney, et al., 2004) وبالتالي يمكن وصف أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي كما يلي:

- أهداف الإتقان الإقدامية: ويركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المَهَمَة (تطوير الكفاءة أو إتقان المَهَمَة) وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة).
- أهداف الإتقان الإحجامية: ويركز فيها الفرد على الاحتمالات السالبة لتحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة (الخوف من عدم الفهم، عدم حدوث التعلم، عدم اكتساب المهارة) وتوصف بأنها توجهات دافعية إحجامية (ذات قيمة سيكولوجية سالبة).
- أهداف الأداء الإقدامية: ويركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة).
- أهداف الأداء الإحجامية: ويركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجة لعدم إحراز الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية إحجامية (ذات قيمة سيكولوجية سالبة).

وتصف (Finney, et al., 2004) أهداف الإتقان الإحجامية بالرغبة في الكمال Perfectionists والتي تتمثل في المجاهدة لتجنب الوقوع في الخطأ أو فعل أي شيء سيئ؛ ويؤكد (Pintrich, 2000c) ذلك بأن معايير التقويم المستخدمة هنا تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم ذلك مقارنة بالآخرين وإنما يتم في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمَهَمَة.

وعن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة افترض في بداية ظهور هذا الاتجاه أن أهداف الإتقان وأهداف الأداء متعامدين ولكن الدراسات والنماذج الحديثة في هذا المجال تؤكد على العلاقة الموجبة بين أهداف الإتقان الإقدامية وأهداف الأداء الإقدامية بينما العلاقة بين أهداف الإتقان الإقدامية وأهداف الأداء الإحجامية علاقة سالبة (Ross et al., 2002) وفي إطار النموذج الرباعي يضاف لما سبق العلاقة الموجبة بين أهداف الإتقان الإحجامية وأهداف الأداء الإحجامية والعلاقة الموجبة الضعيفة بين أهداف الإتقان الإحجامية وأهداف الأداء الإقدامية (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛ Elliot & McGregor, 2001 ؛ Barron, et al., 2003 ؛ Finney, et al., 2004 ؛ Pintrich, 2000a: 483 ؛ .

وأهداف الإتقان الإقدامية تعكس أنماط تعلم تكيفيه Adaptive تساعد الفرد على إتقان المواقف الجديدة الصعبة واختيار الإستراتيجية المناسبة وترتبط بالانفعالات الإيجابية (Elliott & Dweck, 1988; Davidson, et al., 1999; VandeWalle et al.,2001; Bandalos et al., 2003; Ross, et al., 2002) ، وتنبأ إيجابياً باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛ Pintrich, 2000b؛ Pintrich & Garcia, 1991: 383) وبالاستراتيجيات

المعرفية وما وراء المعرفية (نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١؛ Elliot, et al., 1999; Dupeyrat & Mariné 2005; Ford, et al., 1998 )؛ وتنبأ إيجابياً باستراتيجيات تنظيم الدافعية (Wolters & Rosenthal, 2000).

أما أهداف الإتقان الإحجامية فتوجد بعض النتائج المبدئية التي تؤكد بعض الآثار السلبية لها فهي تسهم إيجابياً في التنبؤ باستخدام استراتيجيات التسميع والمراقبة الذاتية والضبط البيني وترتبط إيجابياً بموضع الضبط الخارجي (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥) وترتبط بالتجهيز والمعالجة في المستوى العميق وفي نفس الوقت ترتبط بعدم التنظيم السلوكي وقلق الاختبار والقلق العام والخوف من الفشل (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a: 483) وترتبط إيجابياً بأهداف الأداء الإحجامية (Barron, et al., 2003).

وأصحاب أهداف الأداء الإقدامية لا يُتوقع منهم استخدام إستراتيجية طلب العون الأكاديمي حتى ولو كانت هناك حاجة ماسة لذلك نظراً لرغبتهم في الظهور أفضل من الآخرين وأنهم يفوقونهم في التفكير والكفاءة (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥، هانم أبو الخير الشربيني، ٢٠٠٣ ؛ سهير أنور محفوظ،١٩٩٣؛ Braten & Stromso, 2004)؛ وهي أهداف وسيليه في طبيعتها أي أن الفرد يتخذ من الأداء وسيلة لتحقيق المكاسب الخارجية والتي يحاول تحقيقها بأقل جهد ممكن ولذا ترتبط باستخدام استراتيجيات التجهيز والمعالجة السطحية (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥ ؛ Elliot, et al., 1999)؛ وتؤكد الآراء ونتائج الدراسات والبحوث بصفة عامة على ارتباط أهداف الأداء الإقدامية بالمخرجات الإيجابية مثل المثابرة وبذل الجهد والحصول على درجات مرتفعة والتحصيل والمخرجات السلبية مثل التجهيز والمعالجة في المستوى السطحي وقلق الاختبار (مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣؛ حافظ عبد الستار حافظ، ٢٠٠٣ ؛ Elliot.1999; Al-Emadi, 2003; VandeWalle, et al., 2001; Filisetti & Fives,2003; Braten & Stromso, 2004).

وتؤكد الدراسات والبحوث السابقة على السلبية المطلقة لأهداف الأداء الإحجامية نظراً لاعتقاد أصحابها في أن القدرة شيء ثابت لا يمكن تحسينه وبالتالي لا يعتقدون في جدوى بذل الجهد ولذا ترتبط إيجابياً بالضبط الخارجي وبالمخرجات السلبية مثل التشتت أثناء الدراسة والتجهيز السطحي ونقص الدافعية الداخلية (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛ مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣؛ حافظ عبد الستار حافظ، ٢٠٠٣؛ Elliot. 1999; Xiang et al., 2001; Al-Emadi, 2003; Filisetti & Fives, 2003; Zusho et al., 2005)؛ وترتبط إيجابياً بقلق الاختبار وسلبياً بقيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة (Wolters, et al., 1996) وترتبط إيجابياً بتجنب التقويم السلبي للقدرة من قبل الآخرين وبالسلوكيات الدفاعية عند الشعور

بخطر ظهور العجز (VandeWalle, et al., 2001; Martocchio, Hertenstein, 2003) وترتبط بالتنظيم العصبي الإحجامي لدى الفرد (Carver, et al., 2000).

**الفاعلية الذاتية الأكاديمية:**

تعد الفاعلية الذاتية أحد أهم المتغيرات المؤثرة في الأداء من المنظور الدافعي، والتي يمكن عن طريقها زيادة مستوى الأداء وكذلك مستوى الكفاءة وذلك لأنها منبئ جيد عن مستوى الجهد والمثابرة والرغبة في الاشتراك في الأنشطة الصفية واختيار وتطبيق استراتيجيات التجهيز والمعالجة بفاعلية (Schunk, 1991; Horn, et al., 1993)؛ وقد أجمعت معظم الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية سواء في الأداء الأكاديمي أو المتعلقة ببعض المجالات النوعية – الرياضيات، العلوم، الكتابة – على أن الفاعلية الذاتية متغير أحادي البعد يقيس اعتقاد الفرد في قدرته على القيام بعمل ما (Finney & Schraw, 2003).

ويصف " باندورا " Bandwra في ١٩٨٦ الفاعلية الذاتية بأنها توقعات الفرد ومعتقداته عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة، وهي من أقوى المنبئات بالإنجاز الأكاديمي والمثابرة ودافعية الإنجاز (Harris & Halpin, 2002)؛ وأحكام الفرد على فاعليته الذاتية تتم بناءً على تقييم أداؤه السابق ومقارنته بمعايير النجاح المطلوبة ولكي يتمكن الفرد من ذلك لابد وأن يقييم خصائص المهام موضوع العمل من حيث الصعوبة والجهد المطلوب (علاء محمود الشعراوي، ٢٠٠٠؛ Brookhart & Durkin, 2003; Schunk, 1991; Horn, et al., 1993)؛

والمتعلم ذوى المستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديه توقعات مسبقة باحتمالية النجاح في المهام التي يقوم بها وهو ما يؤثر مباشرة في نواتج أداؤه (Ward, 2001; Urdan & Schoenfelder, 2006) ؛ فالمتعلمين الذين يتقون في مهاراتهم أكثر اندماجاً في الأنشطة وما يكلفون به من أعمال وكذلك يؤثر ذلك على اختياراتهم وعلى مثابرتهم في إتمام ما يطلب منهم من أعمال (Cervone, 2000).

فمنظومة المعتقدات الذاتية والتي منها الفاعلية الذاتية الأكاديمية تؤثر في اختيارات الفرد وجهده ومثابرته ونجاحه، فالفرد يميل للاندماج في المهام والأعمال والأنشطة التي يعتقد أنه يمكنه الإنجاز فيها وبالتالي يستطيع ضبط جهده ومثابرته حتى يتحقق الهدف المنشود ويقيم أداؤه في ضوء توقعاته وهو ما يسهم بالتالي في زيادة معتقداته الإيجابية عن ذاته (Zimmerman, 2000).

ويتضح من ذلك أن للمعتقدات الذاتية أهمية كبيرة في مجال الدافعية إلى حد تبني العديد من الأطر النظرية في مجال الدافعية وجهة نظر مؤداها أن الميول الدافعية تمثل أنساقاً اعتقاديه

متعلمة يوجه من خلالها الفرد إلى الأسلوب الذي يفسر به المواقف التي يواجهها، فهي توجه سلوك الفرد (حسن علي حسن، ١٩٩٨، ١٣)؛ وتنشط لديه الاهتمام بالعمل وتزيد من احتمالية الاندماج فيه إذا ما تعرض له المتعلم مرة أخرى بعد ذلك (Harackiewicz & Sansone, 1991: 23).

**الاتجاهات نحو الدراسة (الكلية والمعلم):**

تعد أعمال " فيشبن وأجازن " Fishbein & Ajazen في ١٩٧٥ عن الاتجاهات من أكثر الأعمال التي أثرت هذا المجال وذلك بافتراض أن الاتجاهات نحو شيء معين لها تأثير كبير في سلوكيات الفرد تجاه هذا الشيء وبصفة خاصة في مجال التربية والتعليم وأنه إذا خلت السياقات التعليمة من التفاعلات الإيجابية من جانب المتعلمين فإن عملية تعليمهم يكون بها خلل كبير (Noyes & Garland, 2005).

ويعي التربويون تماماً أهمية ودور المعلم في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع ومن هذا المنطلق تستمد كليات التربية أهميتها والمتمثلة في دورها المنوطة به من إمداد معلمي المستقبل بكل ما يفيد في أدائهم لوظيفتهم المنتظرة ومن الضروري أن يعي الطالب المعلم هذه الأهمية، وإن تحقق ذلك تتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو الكلية ونوعية الدراسة بها وهو ما يؤثر بدرجة كبيرة في أهدافه من الدراسة وسعيه المستمر لتطوير مهاراته ومعارفه.

فالاتجاهات نحو الدراسة ترتبط بالشعور بأهمية وقيمة الدراسة ودورها في تحقيق الأهداف المستقبلية للفرد وهو ما يؤثر ليس فقط في الشعور المستمر بأهمية العمل وبذل الجهد وإنما أكثر من ذلك يؤثر في الاختيار الحر للقيام بالمهام والأنشطة المرتبطة بالدراسة والشعور بالمتعة والرضا فيها وكذلك يسهم إيجابياً في الإنجاز الأكاديمي (Brookhart & Durkin, 2003; Kiamanesh, 2004)؛ وتؤثر في مواظبة الطلاب وحضورهم للمحاضرات (مهاد الوقاد، ٢٠٠٤)؛ فاتجاهات الطلاب عن الكلية ونوع الدراسة لها دور هام في تحديد مثابرة الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، وقد يؤدي تكوين اتجاهات سلبية إلى وقوع المتعلم تحت خطر الفشل الأكاديمي (Gerardi, 2006).

وكذلك قد تؤثر معتقدات الفرد عن قيمة الدراسة وأهميتها على الاستراتيجيات التي يستخدمها ودافعيته، فالمتعلم عندما يعتقد في قيمة الدراسة ومدى فائدتها بالنسبة له يزيد اندماجه في مهام التعلم ويرتبط بذلك الأهداف المستقبلية للمتعلم ومدى إسهام الدراسة الحالية في تحقيقها.

وعن الوظيفة الدافعية للاتجاهات نحو الدراسة ونوعية التعليم لدى المعلمين قبل الخدمة يؤكد (Salisbury-Glennon & Stevens, 1999) أن الاتجاهات الموجبة ترتبط بالدافعية الداخلية والاندماج في التعلم بسبب اهتماماتهم الداخلية وليس بسبب الاهتمامات الخارجية وهو ما

يزيد من فاعلية ونشاط المتعلم في التعلم؛ فمما لاشك فيه أنه إذا سادت بين المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة فإنهم يستفيدون من دراستهم التي يدرسونها فيكتسبون المهارات والمعارف في مجال هذه الدراسة (الجميل محمد عبدالسميع، ١٩٩٩)؛ فإذا كان تكوين الاتجاه يبدأ بعملية تقويم الفرد لشيء معين فإن تلك التقويمات تؤثر على الجوانب المعرفية والوجدانية للفرد تجاه ذلك الشيء وهو ما يؤثر بالتالي على سلوكيات الفرد الخاصة به (Berg et al., 2006) وبالتالي يمكن استنتاج أن اتجاهات الطلاب نحو الكلية وطبيعة الدراسة ومعلميهم قد يكون لها تأثيرات كبيرة في تعلمهم ومعدل الجهد وأهدافهم أي أن الاتجاهات نحو الدراسة قد يكون لها تأثير في كيف وكم التعلم.

والعوامل المؤثرة في اهتمام المتعلمين بالدراسة تتمثل في نوعين من العوامل هما العوامل الفردية ومنها النواحي الوجدانية والشعور بالكفاءة والاستقلالية والخلفية المعرفية؛ والعوامل الموقفية ومنها التناقض والجدة والتفاعلات الاجتماعية والقدوة والإشباع والعوامل الموقفية يمكن إخضاعها للتحكم من قبل المعلمون والمسئولون عن مكان الدراسة (Brookhart & Durkin, 2003).

ومن تلك العوامل الأسلوب المستخدم في التدريس فالمعلم الذي يستخدم الطرق التقليدية والتي تفتقر إلى التفاعل مع متعلميه وعدم مراعاة احتياجاتهم وظروف كلاً منهم تتكون لدى متعلميه اتجاهات أقل إيجابيه عن المتعلمين الذين يُستخدم في تعليمهم الطرق التفاعلية التي تراعي أسلوب تعلم كلاً منهم واحتياجاتهم (Farkas, 2003)؛ فإدراك العون من قبل المعلم يعد من المنبئات الإيجابية عن الجهد والمسئولية الاجتماعية، بينما المتعلمين الذي يدركون المعلم على أنه سيء الطباع ومتقلب ويتعامل معهم بجفاء وصعوبة تتكون لديهم سلوكيات اجتماعية مضطربة وتكون أهدافهم الاجتماعية محدودة ويؤثر كل ذلك على أدائهم الأكاديمي (Urdan & Schoenfelder, 2006).

وعن الاتجاهات نحو المعلم توصل (Friedel et al., 2002) إلى أن المتعلمين الذين يشعرون بأن المعلم يدعمهم وجدانياً ومعرفياً لا يلجون إلى بعض السلوكيات غير التكيفية Maladaptive مثل تجنب طلب العون الأكاديمي والانسحاب، وأكدت تلك الدراسة أن المتعلمين أصحاب أهداف الإتقان يشعرون أكثر باتجاهات إيجابية نحو المعلم بينما لا ترتبط أهداف الأداء بالاتجاهات الايجابية نحو المعلم، فالمتعلم حينما يعتقد في أن المعلم يحرص على عدم إرباكه أو تعويقه تنخفض لديه السلوكيات غير التكيفية وتوصلت الدراسة إلى أن معتقدات المتعلمين

واتجاهاتهم نحو معلميهم تتوسط العلاقة بين أهداف الإتقان والتعامل مع الضغوط وبين أهداف الأداء الإقدامية وبين طلب العون الأكاديمي.

**ثالثاً : سمات الشخصية :**

مجال سمات الشخصية يعد من المصادر المهمة التي تسهم في تفسير الفروق الفردية في التعلم وبينما النظرة الضمنية للذكاء تعد معرفية في طبيعتها فإن سمات الشخصية تمثل المجال الوجداني والمعرفي معاً للفروق الفردية، ونظراً لأن سمات الشخصية تصف الفروق الفردية على المستوى العام والنوعي، فإنها من العوامل المفيدة في تفسير الفروق الفردية في وصف الاختلافات في أنماط التعلم ولذا فهي تضيف مزيداً من الفهم للنموذج الذي تحاول الدراسة الحالية التوصل إليه.

وتعكس سمات الشخصية الكثير عن شخصية الفرد ولها تأثير كبير في السلوك (Schutte et al., 2003; Rubinstein, 2005) وهى تشير إلى العوامل الداخلية كنزعات الفرد وميوله واستراتيجياته الذاتية التي تميزه عن غيره من الأفراد بنمط ثابت نسبياً من السلوك والأفكار والانفعالات ولذا تعد سمات الشخصية ذات أهمية خاصة في فهم الفروق الفردية.

ومن أفضل نماذج سمات الشخصية وأكثرها انتشاراً في الوقت الحالي نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية Big-Five Factors Model لـ "ماكراي وكوستا" McCare & Costa في ١٩٩١ وذلك لأن السمات المتضمنة في النموذج تقدم وصفاً كاملاً للشخصية وتعبر عن سمات مستعرضة في الشخصية وهى عوامل من الدرجة الأعلى تعبر عن عدد كبير من العوامل من الدرجات الأقل (McCrae & Costa, 1991; Aluja et al., 2003; Clara et al., 2003; Zweig & Webster, 2003; Fink et al., 2003; Muris et al., 2005; Gow et al., 2005).

فهذا النموذج يعد أحد أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية الشخصية وذلك لتفسيره للكثير من التباين بين الأفراد في الشخصية ولمطابقته لما يتم قياسه بمقاييس الشخصية المفترضة قبل ذلك وكذلك لنقاء البنية العاملية للعوامل المفترضة (Lounsbury et al., 2005).

وهذا النموذج يتضمن خمسة سمات أساسية للشخصية تعد من الأسباب العامة للفروق الفردية وهي: الانبساطية Extraversion والمقبولية Agreeableness ويقظة الضمير Conscientiousness والثبات الانفعالي Emotional Stability (السمة المقابلة للعصابية Neuroticism) والانفتاح على الخبرة Openness to Experience أو ما يعرفه البعض بأنه عامل الذكاء.

والانبساطية تعبر عن النشاط والطاقة والهمة، بينما المقبولية تعبر عن الميل للصداقة والمرونة في التعامل والتعاونية، بينما يقظة الضمير تعبر عن مناشدة الكمال والتوجه نحو الإتقان والنظام والحرص والمثابرة والاستقلالية، بينما الثبات الانفعالي يعبر عن القدرة على الضبط الانفعالي والهدوء في مقابل التعصب والغضب وعدم الرضا ولذلك يعبر عن هذه السمة في بعض الأحيان بالمعني المقابل لها (العصابية) ويعبر الانفتاح على الخبرة عن الابتكارية والذكاء والسلوك الخيالي والاستقلالية والاستمتاع بالأفكار الجديدة وتفضيل العديد من الخبرات الحسية (Vermetten et al., 2001; Viswesvaran & Ones, 2000; Busato et al., 1999; 2000; Bienvenu et al., 2004; Komarraju & Karau, 2005; Day et al., 2003; Berg & Pitariu, 2005; Chamorro-Premuzic et al., 2005b).

ويقظة الضمير والانبساطية والانفتاح على الخبرة وبعض أبعاد الثبات الانفعالي تؤثر إيجابياً على التعلم حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقات إيجابية بين هذه السمات والتجهيز العميق وتوصلت كذلك بعض الدراسات إلى ارتباط الانبساطية والعصابية بعلاقات سلبية بالتعلم بينما المقبولية ترتبط إيجابياً بالتعلم القائم على إعادة الإنتاجية وتوجد كذلك علاقة إيجابية بين الانفتاح على الخبرة واتجاه التعلم البنائي.

ويذكر (McCrae & Costa, 1991) أن سمة المقبولية وسمة الضمير الحي تزيدان من احتمالية الخبرات الإيجابية في المواقف الاجتماعية والأكاديمية وهو ما يسهم بالتالي في زيادة السعادة الوجدانية، ومن جانب أخر الانفتاح على الخبرة يقود الفرد إلى كلاً من المواقف التي قد ينتج عنها خبرات انفعالية موجبة أو سالبة، وكذلك الانبساطية لها أثارها الانفعالية الموجبة بينما العصابية لها تأثيراتها الانفعالية السلبية.

ويؤكد (Kraaykamp & Van Eijck, 2005) أن سمات الشخصية تقف خلف الفروق في الاتجاهات والمعتقدات والحكم القيمي للتفاعلات الاجتماعية والمعرفية في البيئية، فالانبساطية مثلاً تقف خلف تفضيلات الفرد للمثيرات الحسية العيانية حيث أنها تشير إلى مستوى عالي من حب الاستطلاع، والانفتاح على الخبرة تشير إلى تفضيل الفرد للإثارة الذكية Intellectual Stimulation والخبرات الجمالية ولذا فقد يفضل أصحاب هذه السمة القراءة ولا يفضلون الخبرات الحسية العيانية وترتبط هذه السمة إيجابياً بالقدرة على الابتكار والبحث عن خبرات جديدة، وكذلك العصابية تشير إلى زيادة انفعالات وغضب الفرد وعدم قدرته على ضبط انفعالاته والشعور بالوحدة والضغوط وعلى هذا ترتبط هذه السمة بقلة التركيز والانسحاب من المواقف الاجتماعية والمقبولية تؤثر إيجابياً في تفاعلات الفرد الاجتماعية وميل الفرد للتعلم الجماعي ويقظة

الضمير تشير إلى الكفاءة والواقعية وتعد من أهم المحددات غير المعرفية للنجاح الأكاديمي والأداء الوظيفي.

وقد تأكد من الدراسات السابقة أن يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة بصفة خاصة ترتبط بالأداء الأكاديمي الجيد وبأساليب التعلم (Busato et al., 1999) وبالابتكارية وترتبط لدى الكبار بالأداء المهني الجيد والصحة النفسية بينما انخفاض المقبولية وارتفاع العصابية يرتبط بالمشكلات النفسية وارتفاع المقبولية يرتبط بالرغبة في مساعدة الآخرين وارتفاع الانبساطية ينبأ إيجابياً بالقدرة على القيادة وارتفاع العصابية يرتبط بالضغوط (Schutte et al., 2003; Lounsbury et al., 2003; Vermetten et al., 2001).

والانفتاح على الخبرة يرتبط إيجابياً بالدرجات النهائية واستخدام استراتيجيات التعلم المبنية على التفكير الناقد، والعصابية ترتبط بنقص الأداء الأكاديمي، والمقبولية ترتبط إيجابياً بالدرجات (Komarraju & Karau, 2005)؛ وقد توصلت دراسة (Zhang, 2003) إلى أن يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة يرتبطان بتفضيل أساليب التعلم العميقة المؤكدة على الإتقان بينما العصابية ترتبط بتفضيل المتعلم لأساليب التعلم السطحية، والمقبولية ترتبط سلبياً بأسلوب التعلم التحصيلي المؤكد على الدرجات المرتفعة.

وهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن علاقة سمات الشخصية بالدافعية ومؤشراتها المختلفة – قلق الاختبار، دافعية الإنجاز، أهداف الإنجاز – وتوصلت إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط إيجابياً بالانبساطية وسلبياً بالاندفاعية والسيكوباتية لدى طلاب المدارس العليا (Komarraju & Karau, 2005)؛ وتوصل (Busato et al., 1999) إلى أن الطلاب أصحاب المستويات المرتفعة في يقظة الضمير والانبساطية أكثر دافعيّة للتعلم ويتوجهون أكثر نحو أساليب التعلم الموجهة نحو المعنى والتطبيق، وبالعكس المتعلمين مرتفعي العصابية والخوف من الفشل أقل في دافعية الإنجاز ويتوجهون نحو أساليب التعلم غير الموجهة ويواجهون صعوبة في تحديد المعلومات الهامة فيما يتم دراسته.

ويجب ملاحظة أن هذه السمات ثنائية القطب أي أن السمة تمثل بطرفين أحدهما يمثل السمة والأخر يمثل السمة المضادة لها (يوسف جلال يوسف، ٢٠٠٥؛ Davis et al., 2007)؛ ولكنها ليست متعامدة وإنما قد يمتلك الفرد مستويات مرتفعة في أكثر من سمة فبعض السمات بينها علاقة إيجابية والبعض الأخر بينه علاقة سالبة (Blackburn et al., 2004).

**الدراسة الحالية :**

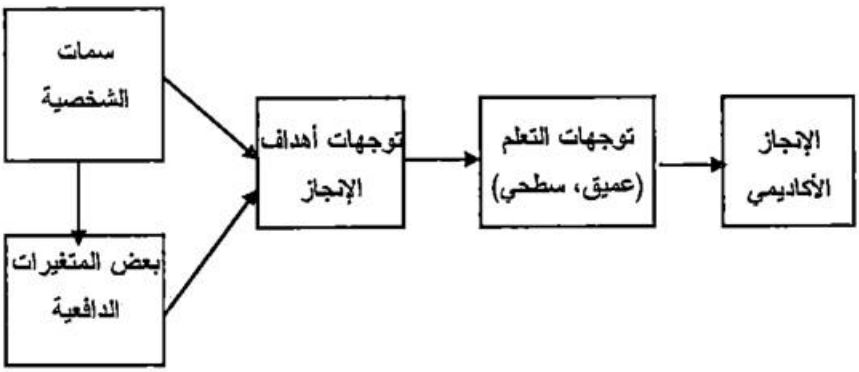
يعد تطوير العملية التعليمية وتوفير معايير للجودة بها من المطالب الملحة في الوقت الحالي وذلك بهدف إعداد خريجين قادرين على المنافسة والإيفاء بمطالب سوق العمل ويزداد هذا المطلب أهمية في مجال إعداد المعلمين ويشير (Honigsfeld & Schiering, 2004) إلى أن السبيل إلى ذلك يبدأ من فهم أساليب تعلم الطلاب ومحاولة التوفيق بينها وبين أساليب تدريسهم وكذلك مساعدتهم على التأمل الذاتي لأساليب تعلمهم والذي يسهم في تكوين قيم ومعتقدات إيجابية تسهم في تحقيق الجودة والتميز.

وقد يسهم الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية الأكاديمية في فهم الأسس التي يقوم عليها هذا التطوير لإسهامها في تطوير واستخدام استراتيجيات تعليم أكثر فاعلية، والنتائج البحثية فيما يختص بعلاقة سمات الشخصية بالأداء الأكاديمي نتائج مختلطة وغير محددة وقد يرجع ذلك إلى أن هذه العلاقة قد تختلف باختلاف العمر ونوع الدراسة والمرحلة الدراسية (Farsides & Woodfield, 2003).

وفي نموذج " بلوم " Bloom في ١٩٧٦ للتعلم الإتقاني يُفترض وجود ثلاث بنيات لها تأثيرات سببية في التعلم الإتقاني هي: المدخلات المعرفية والتي تتضمن التعلم السابق والاستعدادات المعرفية والمدخلات الوجدانية وتتضمن الاهتمامات والاتجاهات نحو التعلم ونحو الدراسة والفاعلية الذاتية وجودة التدريس والتعليم؛ وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة في مجال التعلم توصل " بلوم " إلى أن أعلى تأثير للبنيتين الأولى والثانية حوالي ٤٩ % و٢٥% على الترتيب وتأثيرهما معاً حوالي ٦٤ % وهو ما يؤكد أهمية المدخلات الوجدانية وسمات الشخصية في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (Gagne & St Pere, 2001).

وعلى الرغم من تدعيم الدراسات السابقة ببعض المعلومات المؤكدة لعلاقات سمات الشخصية بالدافعية وأساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي إلا أن العلاقات والتأثيرات التبادلية والسببية بين تلك المتغيرات لم تتضح بصورة كافية في الدراسات السابقة (Farsides & Woodfield, 2003)؛ ومن هنا تحاول الدراسة الحالية التوصل إلى نموذج بنائي تتوسط فيه توجهات تعلم الطلاب تأثير سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية في الإنجاز الأكاديمي في محاولة الوصول لنموذج أكثر تكاملاً وواقعية يصف المتغيرات المؤثرة على الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة وهو ما يتضح في الشكل التالي:

شكل (١)
النموذج المفترض في الدراسة الحالية




## فروض الدراسة:

### الفرض الأول :

" لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً للنوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية وتوجهات التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة ".

### الفرض الثاني :

" يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة من خلال سمات الشخصية، المتغيرات الدافعية، توجهات التعلم، النوع، والتخصص الأكاديمي"

### الفرض الثالث:

"يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر المحددات المعرفية والدافعية والشخصية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية تتوسط فيه توجهات أهداف الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة.والفاعلية الذاتية وتوجهات التعلم تأثير سمات الشخصية على الإنجاز الأكاديمي" ويتفرع من هذا الفرض الفروض التالية:

- لسمات الشخصية لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية تأثيرات مباشرة في الاتجاهات نحو الدراسة والفاعلية الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز وتوجهات التعلم.

- للاتجاهات نحو الدراسة والفاعلية الذاتية لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية تأثيرات مباشرة في توجهات أهداف الإنجاز وتوجهات التعلم.
- لتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية تأثيرات مباشرة في توجهات التعلم وفي الإنجاز الأكاديمي.
- لتوجهات التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية تأثيرات مباشرة في إنجازهم الأكاديمي.

## إجراءات الدراسة :

### أولاً : عينة الدراسة :

تم اختيار الأفراد عينة الدراسة الأساسية من طلبة وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي (الشعب العلمية والشعب الأدبية) كعينة ممثلة لطلاب الجامعة في العام الجامعي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ (الفصل الدراسي الأول)، وبلغ عددهم ٢٦٧ طالب وطالبة بعد استبعاد الطلاب الذين لم يكملوا جميع الأدوات وبلغ متوسط أعمارهم ١٩,٨٦ سنة وانحراف معياري قدرة ١,٦ سنة، ويوضح الجدول التالي عدد أفراد عينة الدراسة وتوزيعهم في ضوء النوع والتخصص:

جدول (٢)
عينة الدراسة وتوزيعها في ضوء النوع والتخصص

| النوع / التخصص | أدبي | علمي | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | ٥٠ | ٢٥ | ٧٥ |
| إناث | ١٣٦ | ٥٦ | ١٩٢ |
| المجموع | ١٨٦ | ٨١ | ٢٦٧ |

### ثانياً : عينة تقنين الأدوات :

تم تقنين الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية بعد تطبيقها على عينة من طلاب الجامعة بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي بلغ عددهم ٤٠٠ طالب وطالبة بمتوسط عمر قدره ٢٠,١٢ سنة وانحراف معياري قدره ١,٧٦ سنة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

عينة تقنين أدوات الدراسة وتوزيعها في ضوء النوع والتخصص

| النوع / التخصص | أدبي | علمي | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | ٦٥ | ١٠٠ | ١٦٥ |
| إناث | ١١٥ | ١٢٠ | ٢٣٥ |
| المجموع | ١٨٠ | ٢٢٠ | ٤٠٠ |

## ثالثاً: أدوات الدراسة :

أولاً : مقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد : ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥).

في إطار النموذج الرباعي

تقوم فكرة المقياس الحالي علي نفس فكرة استبيان أهداف الإنجاز(AGQ) الذي أعده (Elliot & McGregor, 2001) ويهدف لقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإقدامية، أهداف الأداء الإحجامية).

ويتضمن المقياس ٣١ عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة (٩ عبارات لقياس أهداف الإنجاز الإقدامية، ١١ عبارة لقياس أهداف الإتقان الإحجامية، ٦ عبارات لقياس أهداف الأداء الإقدامية، ٥ عبارات لقياس أهداف الأداء الإحجامية) تتم الإجابة عليها من خلال تدريج خماسي يبدأ بتنطبق علي تماماً وينتهي بلا تنطبق علي أبداً وعبارات المقياس جميعها عبارات إيجابية وتطابق فئات الاستجابة لعبارات المقياس على الترتيب الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

**الشروط السيكومترية للمقياس:**

تم التأكد من الصدق البنائي لهذا المقياس في (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي أفضل من مؤشرات جودة المطابقة للنماذج الثنائية والثلاثية التي يمكن تصنيف عبارات المقياس لها وكذلك تم التأكد من صدق المقياس الحالي عن طريق صدق التجانس الداخلي، وتم التأكد من ثبات درجاته عن طريق معاملات الفا-كرونباخ وإعادة التطبيق.

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس (صدق التكوين) بعد تطبيقه على عينة التقنين فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة

| أهداف الإنجاز | إتقان إقدام | إتقان إحجام | أداء إقدام |
|---|---|---|---|
| إتقان إحجام | ٠,١٥٧* | --- | -- |
| أداء إقدام | ٠,٣٨٦** | ٠,١٨٤** | -- |
| أداء إحجام | ٠,٠٩٤ | ٠,٥٤٨** | ٠,٦٥٦** |

من الجدول السابق يتضح أن: معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة تمتد من ٠,٠٩٤ إلى ٠,٦٥٦ إي من وجود علاقة ضعيفة إلى وجود علاقة متوسطة وكانت العلاقة بين أهداف الأداء الإقدامية وأهداف الأداء الإحجامية والعلاقة بين أهداف الإتقان الإحجامية وأهداف الأداء الإحجامية أقوى هذه العلاقات بينما لم ترتبط أهداف الإتقان الإقدامية إلا بأهداف الأداء الإقدامية وأهداف الإتقان الإحجامية وهو ما يتفق مع الإطار النظري للدراسة الحالية ويعتبره (Elliot & McGregor, 2001; Finney, et al., 2004) دليل على صدق تميز توجهات أهداف الإنجاز.

وكذلك تم التأكد من صدق المقياس الحالي بحساب معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها الفرعية بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد فكانت كالتالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد بعد حذف درجة العبارة لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| أهداف الإتقان الإحجامية | | أهداف الإتقان الإقدامية | | أهداف الأداء الإحجامية | |
| ٢ | ٠,٦١٤ | ١ | ٠,٥٠٦ | ٦ | ٠,٦٨٦ |
| ٤ | ٠,٥٩١ | ١٠ | ٠,٦١٣ | ٨ | ٠,٦٥٩ |
| ٧ | ٠,٥٥٣ | ١٤ | ٠,٥٨٦ | ١٢ | ٠,٥٣٤ |
| ٩ | ٠,٦٤٨ | ١٧ | ٠,٦٥٢ | ٢٧ | ٠,٦٦٢ |
| ١١ | ٠,٥٥٥ | ١٨ | ٠,٦٦٣ | ٢٩ | ٠,٦٨٣ |
| ١٣ | ٠,٥٧٨ | ٢٠ | ٠,٥٢٥ | أهداف الأداء الإحجامية | |
| ١٥ | ٠,٤٨٠ | ٢٤ | ٠,٦٧٩ | ٥ | ٠,٦٦٥ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | ٠,٦٥٤ | ٢٦ | ٠,٥١٣ | ١٦ | ٠,٧٣٤ |
| ٢١ | ٠,٥٥٢ | ٢٨ | ٠,٥٢٤ | ٢٢ | ٠,٥٣٠ |
| ٢٣ | ٠,٦٥٠ | أهداف الأداء الإقدامية | | ٢٥ | ٠,٥٢٦ |
| ٣٠ | ٠,٥٦٠ | ٣ | ٠,٦٤١ | ٣١ | ٠,٦١٥ |

ر الجدولية عند درجة حرية ٣٩٨ ومستوى ٠,٠١ هي ٠,١٢٨ .

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بالأبعاد التي تنتمي إليها مما يدل على صدق اتساقها الداخلي.

**ثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

تم التأكد من ثبات المقياس الحالي وأبعاده الفرعية باستخدام معاملات ألفا- كرونباك، وطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ٣٠ يوم على ١٠٠ فرد من أفراد عينة تقنين الأدوات وهو ما يوضحه الجدول التالي:

**جدول (٦)**

**معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز**

| توجهات الأهداف | أهداف الإتقان الإقدامية | أهداف الإتقان الإحجامية | أهداف الأداء الإقدامية | أهداف الأداء الإحجامية |
|---|---|---|---|---|
| معامل ثبات ( $\alpha$ ) | ٠,٧٥٨٩ | ٠,٨٠٦٤ | ٠,٧١٨٤ | ٠,٧٤٦١ |
| إعادة التطبيق | ٠,٨١٣١ | ٠,٨٤٧٣ | ٠,٨٢٥١ | ٠,٧٦٤٣ |

ويتضح من الجدول السابق أن المقياس له معاملات ثبات مُرضية مما يؤكد إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

**ثانياً : قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية:** *Big Five Factor Personality Inventory*

أعد توم بيوتشانان Tom Buchanan هذه القائمة في ٢٠٠١ لقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الضمير الحي، المقبولية) وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها المفحوص في ضوء مقياس خماسي الاستجابة يبدأ بتنطبق علي تماماً وينتهي بلا تنطبق علي أبداً تطابق فئات الاستجابة لعبارات القائمة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بحيث يعطى الاختيار تنطبق علي تماماً الدرجة خمسة، ويعطى الاختيار لا تنطبق علىأبداً الدرجة واحد مع مراعاة اتجاه العبارة، وتتكون القائمة من ٤١ عبارة موزعة على العوامل الخمسة الكبرى، وقام بتعريبها وتقنينها في البيئة العربية " عبدالمنعم أحمد الدردير " في ٢٠٠٤ مع تعديل

صياغة العبارتين ١ و١٧ حتى تتلاءم مع البيئة المصرية وتم التأكد من ثبات القائمة بحساب معاملات الفا-كرونباخ وبطريقة إعادة التطبيق، وكذلك تم التأكد من صدق القائمة عن طريق صدق التميز وعن طريق الصدق التجريبي باتخاذ درجات أفراد عينة التقنين في الذكاء الوجداني كمحك (عبدالمنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٤).

الشروط السيكومترية للقائمة في الدراسة الحالية:

تم التأكد من ملائمة القائمة للاستخدام في الدراسة الحالية بعد تطبيقها على الإفراد عينة التقنين كالتالي:

**صدق القائمة في الدراسة الحالية :**

**تم التأكد من صدق القائمة في الدراسة الحالية بحساب معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من أبعاد القائمة بدرجة البعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة من البعد وهو ما يتضح من الجدول التالي:**

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد بعد حذف درجة العبارة لقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| العصابية | | الانفتاح على الخبرة | | المقبولية | |
| ٢ | ٠,٤٨٢ | ١ | ٠,١٧٥ | ١٠ | ٠,٥٢٩ |
| ٣ | ٠,٤٥٠ | ٤ | ٠,٥٧٢ | ١١ | ٠,٤٢٣ |
| ٩ | ٠,٥١٣ | ١٥ | ٠,٤٣٥ | ١٩ | ٠,٣٩١ |
| ١٢ | ٠,٣٥٨ | ١٧ | ٠,٣٠٩ | ٢٤ | ٠,٤٥٧ |
| ٢٢ | ٠,٤٨٥ | ٢٣ | ٠,٤٦٥ | ٣٠ | ٠,٤٢٣ |
| ٢٨ | ٠,٣٨٨ | ٢٥ | ٠,٤٦٦ | ٣٧ | ٠,١١١ |
| ٣٣ | ٠,٥٦٢ | ٣٥ | ٠,٦٠٤ | ٣٨ | ٠,٤٤٠ |
| ٣٦ | ٠,٥٨٢ | الضمير الحي | | | |
| الانبساطية | | ٧ | ٠,٥٣٧ | | |
| ٥ | ٠,٦٠١ | ٨ | ٠,٥٨٢ | | |
| ٦ | ٠,٥٧٠ | ١٤ | ٠,٤٩٢ | | |
| ١٣ | ٠,٤٠٥ | ٢٠ | ٠,٣٨٥ | | |
| ١٦ | ٠,٥٧٦ | ٢١ | ٠,٦١٧ | | |
| ١٨ | ٠,٥٢٦ | ٢٦ | ٠,٣٦٢ | | |
| ٢٧ | ٠,٥٩٣ | ٢٩ | ٠,٥٦٨ | | |
| ٣٢ | ٠,٤٠٨ | ٣١ | ٠,٦٤٣ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٤٠ | ٠,٣٨١ | ٣٤ | ٠,٥٢٤ |
| ٤١ | ٠,٥٠٣ | ٣٩ | ٠,٣٢٧ |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد المنتمية إليها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد الاتساق الداخلي لعبارات القائمة، ما عدا العبارة رقم (١) في بعد الانفتاح على الخبرة والعبارة رقم (٣٧) في بعد المقبولية ولذلك تم حذف هاتين العبارتين من النسخة المستخدمة في الدراسة الحالية.

**ثبات القائمة في الدراسة الحالية:**

تم التأكد من ثبات القائمة في الدراسة الحالية بحساب معاملات الفا-كرونباخ للأبعاد المكونة لها وكذلك عن طريق إعادة التطبيق على ١٠٠ فرد من أفراد عينة تقنين الأدوات وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨)

**معاملات الثبات لأبعاد قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية**

| سمات الشخصية | العصابية | الانبساطية | الانفتاح على الخبرة | الضمير الحي | المقبولية |
|---|---|---|---|---|---|
| معامل ثبات ( $\alpha$ ) | ٠,٨٢٥١ | ٠,٨٦٤٢ | ٠,٠,٧٢٤٠ | ٠,٨٦٧٤ | ٠,٠,٧٦٣١ |
| إعادة التطبيق | ٠,٨٣٢٢ | ٠,٨٨٤٧ | ٠,٧٦٤٨ | ٠,٨٦٩٣ | ٠,٧٩٦٢ |

ويتضح من الجدول السابق أن القائمة لها معاملات ثبات مُرضية مما يؤكد إمكانية استخدامها في الدراسة الحالية.

**ثالثاً : استبيان الاتجاهات نحو الدراسة : إعداد الباحث**

أشتق الباحث فكرة هذا المقياس من مقياس الاتجاهات نحو الدراسة الذي أعده (McCoach & Siegale, 2003) وتم تعديل صياغة بعض عباراته حتى تناسب طلاب الجامعة والمقياس الأصلي يقيس العديد من الأبعاد الأخرى وفي الدراسة الحالية تم الإبقاء على العبارات الخاصة بالاتجاهات نحو الكلية ونوعية الدراسة والاتجاهات نحو المعلم وعددهم ١٥ عبارة، تتم الاستجابة عليها في ضوء مقياس خماسي الاستجابة يبدأ بتنطبق علي تماماً وينتهي بلا تنطبق علي أبداً تطابق فئات الاستجابة لعبارات القائمة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب مع مراعاة اتجاه العبارة وقد تأكد معد الاستبيان من المؤشرات السيكومترية له عن طريق الصدق العاملي ومعاملات ثبات ألفا-كرونباخ.

الشروط السيكومترية للمقياس :

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

- الصدق العاملي:

تم إخضاع عبارات المقياس للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المائل بطريقة Direct Oblimin فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع ٠,٣ فأكثر) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

نسب الشيوع وتشبعات عبارات مقياس الاتجاهات نحو الدراسة بعد التدوير

| العبارة / العوامل | العامل الأول | العامل الثاني | نسب الشيوع |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٥٦ | | ٠,٣٩٧ |
| ٢ | ٠,٨٣٣ | | ٠,٦٩٤ |
| ٣ | ٠,٧٠٧ | | ٠,٥٨٧ |
| ٤ | ٠,٤٨٤ | | ٠,٥٨٤ |
| ٥ | ٠,٧٤٥ | | ٠,٥٨٤ |
| ٦ | ٠,٧٩٠ | | ٠,٦٨١ |
| ٧ | ٤٣٤. | | ٠,٢٣٢ |
| ٨ | ٠,٨٤٠ | | ٠,٧٣٢ |
| ٩ | | ٠,٦٦١ | ٠,٤٤٥ |
| ١٠ | | ٠,٧٦٣ | ٠,٦٢٧ |
| ١١ | ٠,٣٤٠ | ٠,٧١٠ | ٠,٦١٩ |
| ١٢ | | ٠,٧٢٥ | ٠,٥٥٦ |
| ١٣ | | ٠,٦٩٥ | ٠,٥٠٥ |
| ١٤ | | ٠,٣٣١ | ٠,١٥٨ |
| ١٥ | ٠,٥١٤ | ٠,٥١٩ | ٠,٥٣٣ |
| الجذر الكامن | ٤,٣٥٥ | ٣,٣٢٣ | |
| نسب التباين | ٪٢٩,٠٣٤ | ٪٢٢,١٥١ | ٪٥١,١٨٥ |

وتشبعت العبارات على عاملين زادت جذورهما الكامنة عن الواحد الصحيح وفسرت حوالي ٥١,١٨٥ % من التباين، وبالأخذ بمبدأ التشبع الأكبر إذا تشبعت العبارة على أكثر من عامل، والعامل الأول يفسر حوالي٢٩,٠٣٤% من التباين وتشبعت عليه ثماني عبارات وهي العبارات الممثلة للاتجاهات نحو الكلية ونوعية الدراسة، بينما العامل الثاني يفسر حوالي ٢٢,١٥١ % من التباين وتشبعت عليه سبع عبارات وهي العبارات الممثلة للاتجاهات نحو المعلم (المحاضر).

ثبات درجات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات درجات الاستبانة الحالية عن طريق حساب معاملات الفا-كرونباخ وكذلك عن طريق إعادة التطبيق بعد مرور شهر من التطبيق الأول على ١٠٠ فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠)

معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة

| الأبعاد | الاتجاهات نحو الكلية | الاتجاهات نحو المعلم |
|---|---|---|
| معامل ثبات ($\alpha$) | ٠,٨٧٦٨ | ٠,٨٢٢٠ |
| إعادة التطبيق | ٠,٩١٠٣ | ٠,٨٩٢٤ |

ويتضح من الجدول السابق أن المقياس له معاملات ثبات مُرضية مما يؤكد إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

**ثالثاً : مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية : إعداد (الباحث)**

بعد مراجعة العديد من المقاييس المستخدمة في قياس الفاعلية الذاتية ( Zimmerman, et al., 1992; McCoach & Siegale, 2003; Harris & Halpin, 2002; Nielsen & Moore, 2003) وبصفة خاصة المقياس الذي أعده (Mcilroy & Bunting, 2002) والذي يتكون من ١٠ مفردات لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تم تحديد العبارات الأكثر شيوعاً وهي المفردات التي تضمنها المقياس الحالي وبلغ عددها ثماني عبارات تصف معتقدات الفرد في قدرته على التعلم وأداء ما يطلب منه من أعمال وتقيمه لقدراته واعتقاده في سهولة الدراسة وإمكانية إلمامه بالمفاهيم المعقدة والجديدة تتم الاستجابة عليها في ضوء تدريج خماسي الاستجابة يبدأ بتنطبق علي تماماً وينتهي بلا تنطبق علي أبداً تطابق فئات الاستجابة لعبارات المقياس الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب مع مراعاة اتجاه العبارة.

**الشروط السيكومترية للمقياس**

**صدق عبارات المقياس :**

تم التأكد من صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية وهو ما يتضح من الجدول التالي

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والدرجة الكلية

| العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٨٣ | ٥ | ٠,٦٨٢ |
| ٢ | ٠,٦٥٩ | ٦ | ٠,٥٨٥ |
| ٣ | ٠,٦٣١ | ٧ | ٠,٥٨٧ |
| ٤ | ٠,٥٩٣ | ٨ | ٠,٦٣٧ |

وكذلك تم التأكد من صدق المقياس الحالي عن طريق صدق تمييز المفردات حيث تم ترتيب الدرجات الكلية على المقياس ترتيباً تنازلياً وتم أخذها كمحك داخلي للحكم على صدق عباراته، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات الكلية، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧ % الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية وتمثل مجموعة أدنى ٢٧ % الطلاب منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبلغ عدد كلاً منهما ١٠٨ طالب وطالبة، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب في كل عبارة من عبارات المقياس وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة كما هو موضح في جدول (١٢):

جدول (١٢)

معاملات التميز لعبارات مقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً

| العبارات | أعلى ٢٧ ٪ | | أدنى ٢٧ ٪ | | النسبة الحرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | |
| ١ | ٣,٦٢ | ٠,٨٤ | ٢,٥ | ٠,٨٦ | ٩,٦٨ ** |
| ٢ | ٣,٧٩ | ٠,٧٩ | ٢,٣٩ | ٠,٩١ | ١٢,٠٧ ** |
| ٣ | ٣,٩٢ | ٠,٩٩ | ٢,٤٦ | ١,١٢ | ١٠,١٥ ** |
| ٤ | ٣,٦٣ | ١,٠٩ | ٢,٥٨ | ٠,٩٥ | ٧,٥٥ ** |
| ٥ | ٣,٥٦ | ١,٢٧ | ٢,٢١ | ١,١٨ | ٨,٠٩ ** |
| ٦ | ٣,٩٥ | ٠,٨٥ | ٢,٢٩ | ٠,٩٤ | ١٣,٦١ ** |
| ٧ | ٤,٠٨ | ٠,٧٧ | ٢,٣٦ | ٠,٩٠ | ١٥,٠٩ ** |
| ٨ | ٣,٩٤ | ٠,٧٤ | ٢,٤٩ | ٠,٨٤ | ١٣,٤٦ ** |

ويتضح من الجدول السابق أن عبارات المقياس تميز تمييزاً واضحاً بين المرتفعين والمنخفضين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث كانت النسبة الحرجة لجميع العبارات أكبر من ٢,٥٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد صدق عبارات المقياس الحالي.

**ثبات عبارات المقياس:**

تم التأكد من ثبات عبارات المقياس بحساب معامل ثبات ألفا-كرونباخ فبلغت قيمته ٠,٧٧١١ وعن طريق إعادة التطبيق فبلغت قيمته ٠,٨١٦٢ .

استبـــــانة عمليات التعلم المعدلة- ذات العاملين R-LPQ-2F(تعريب وتقنين: الباحث)
*Revised Learning Process Questionnaire (Kember; Biggs & Leung, 2004)*

تتكون الاستبانة من ٢٢ عبارة موزعة على الأبعاد الفرعية لها وتهدف لقياس توجهات التعلم العميقة والسطحية وتم التأكد من ملائمة المؤشرات السيكومترية لها في البيئة الأجنبية

باستخدام معاملات ثبات ألفا-كرونباخ وكانت مساوية ٠,٨٢ في حالة التوجه العميق و ٠,٧١ في حالة التوجه السطحي، بينما تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق التحليل العاملي التوكيدي والكشفي والتي تم في ضوئها التوصل للبنية العاملية للاستبانة والجدول التالي يوضح توزيع عبارات الاستبانة على أبعادها المختلفة الرئيسة والفرعية:

**جدول (١٣)**

**توزيع عبارات استبانة عمليات التعلم المعدلة على أبعادها المختلفة الرئيسة والفرعية**

| التوجه العميق<br>١، ٢، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٧، ١٩، ٢١ | | التوجه السطحي<br>٣، ٤، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢ | |
|---|---|---|---|
| الدافع العميق | الإستراتيجية العميقة | الدافع السطحي | الإستراتيجية السطحية |
| ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ١٩، ٢١ | ٢، ٦، ١٠، ١٤ | ٣، ٧، ١١، ١٥ | ٤، ٨، ١٢، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢ |

وتتم الاستجابة علي الاستبانة من خلال تدريج خماسي يبدأ بتنطبق علي تماماً وينتهي بلا تنطبق علي أبداً وتعطى الاستجابات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب مع مراعاة اتجاه العبارة وبالتالي تكون الدرجة النهائية لكل بعد مساوية ٥٥ درجة يصنف الفرد في ضوئها على أنه ذو توجه عميق أو ذو توجه سطحي في التعلم.

**المؤشرات السيكومترية للاستبانة في الدراسة الحالية:**

**صدق الاستبانة :**

تم التأكد من صدق الاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الإبعاد المنتمية لها بعد حذف درجة المفردة من البعد وكذلك حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للاستبانة واتضح من ذلك أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الأبعاد المختلفة بدرجات الأبعاد معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ وكذلك اتضح ارتفاع معاملات الارتباط بين الأبعاد المنتمية لنفس الأسلوب (العميق أو السطحي) وانخفاض معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية غير المتماثلة العميق في مقابل السطحي وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي للاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الإبعاد المنتمية لها وبين الأبعاد الفرعية لاستبانة عمليات التعلم

| التوجه العميق | | التوجه السطحي | | معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للاستبانة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | الارتباط | المفردة | الارتباط | | DM | DS | SM |
| ١ | ٠,٥٦ | ٣ | ٠,٥٤ | SS | ٠,٢٨ | ٠,١٨ | ٠,٦١ |
| ٢ | ٠,٤٩ | ٤ | ٠,٤٧ | SM | ٠,٣١ | ٠,٢٣ | |
| ٥ | ٠,٧٢ | ٧ | ٠,٦٦ | DS | ٠,٨٩ | | |
| ٦ | ٠,٦١ | ٨ | ٠,٥١ | | | | |
| ٩ | ٠,٥٨ | ١١ | ٠,٦٨ | | | | |
| ١٠ | ٠,٦٦ | ١٢ | ٠,٥٣ | | | | |
| ١٣ | ٠,٥٨ | ١٥ | ٠,٤٢ | | | | |
| ١٤ | ٠,٦٤ | ١٦ | ٠,٥٤ | | | | |
| ١٧ | ٠,٦٠ | ١٨ | ٠,٤٧ | | | | |
| ١٩ | ٠,٥٢ | ٢٠ | ٠,٥٥ | | | | |
| ٢١ | ٠,٦٩ | ٢٢ | ٠,٦٧ | | | | |

(DM تعبر عن الدافعية العميقة Deep Motive ) ، (DS تعبر عن الإستراتيجية العميقة Deep Strategy)

(SM تعبر عن الدافعية السطحية Surface Motive ) ، ( SS تعبر عن الإستراتيجية السطحية Surface Strategy)

## ثبات درجات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات درجات الاستبانة الحالية عن طريق حساب معاملات الفا-كرونباخ وكذلك عن طريق إعادة التطبيق بعد مرور شهر من التطبيق الأول على ١٠٠ فرد من أفراد عينة الدراسة التقنين وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٥)

معاملات الثبات لأبعاد استبانة عمليات التعلم المعدلة

| الأبعاد | التوجه العميق | التوجه السطحي | الدافع العميق | الإستراتيجية العميقة | الدافع السطحي | الإستراتيجية السطحية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل ثبات ( $\alpha$ ) | ٠,٨٤ | ٠,٧٨ | ٠,٧٩ | ٠,٧٦ | ٠,٧١ | ٠,٧٨ |
| إعادة التطبيق | ٠,٨٧ | ٠,٨٣ | ٠,٨١ | ٠,٨٠ | ٠,٧٤ | ٠,٨٢ |

يتضح مما سبق أن الاستبانة وأبعادها الفرعية تتمتع بمؤشرات ثبات وصدق مرضية مما يؤكد إمكانية استخدامها في الدراسة الحالية.

**رابعاً: المعالجة الإحصائية :**

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية:

- للتحقق من مدى صحة الفرض الأول تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢) *Analysis of Variance (ANOVA)* في التعرف على تأثير النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على متغيرات الدراسة الحالية.
- للتحقق من مدى صحة الفرض الثاني تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد الهرمي *Multiple Regression Analysis* باستخدام طريقة *Enter* للتعرف على أهمية متغيرات الدراسة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي ومقدار التباين المفسر الذي تضيفه سمات الشخصية عندما تضاف إلى النوع والتخصص وما يضاف للتباين المفسر عند إضافة متغيرات الاتجاه نحو الكلية والاتجاه نحو المعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية للمتغيرات السابقة وما يضاف للتباين المفسر عندما تضاف توجهات أهداف الإنجاز إلى المتغيرات السابقة وما يضاف للتباين المفسر عند إضافة توجهات تعلم الطلاب العميقة والسطحية للمتغيرات السابقة حتى يمكن التوصل لفهم أكثر عمقاً لتأثير وأهمية هذه المتغيرات بالنسبة للإنجاز الأكاديمي.
- للتحقق من مدى صحة الفرض الثالث تم استخدام نموذج المعادلة البنائية *Structural Equation Model* في اختبار مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضوع المعالجة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي *Amos 4.01* وطريقة أقصى احتمال *ML* في تقدير معالم النموذج وذلك للتعرف على التأثيرات المتبادلة بين المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة الحالية وكذلك التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لها في الإنجاز الأكاديمي ويقدم الباحث فيما يلي نبذة مختصرة عن هذا الأسلوب لتوضيح المحكات التي تم الاستناد إليها في تقويم جودة النموذج النهائي:

يتمثل الهدف من نموذج المعادلة البنائية في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة ولذلك يستخدم هذا الأسلوب في التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة وكذلك يستخدم في تحليل المسار وتحليل الانحدار(عبدالناصر السيد عامر، ٢٠٠٤).

وفكرة نموذج المعادلة البنائية تقوم على اختبار التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المحللة فعلاً من قبل النموذج المفترض والذي يحدد علاقات معينة بين هذه المتغيرات (المصفوفة التي يتم استهلاكها فعلاً من قبل النموذج المفترض) ولذلك يسمي

هذا الأسلوب في بعض الأحيان بنموذج تحليل بنية التغاير Covariance Structure Analysis ولهذا السبب يعد استخدام هذا الأسلوب بمثابة برهنة على الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات (Hipp, et al., 2005; Lei & Lomax, 2005).

ويتيح هذا الأسلوب الفرصة لتحديد واختبار صحة نماذج معينة للقياس والتي يتم بناؤها في ضوء أسس نظرية سابقة وقد تكون هناك بعض المتغيرات التابعة التي يمكن اعتبارها متغيرات مستقلة بالنسبة لبعض المتغيرات التابعة الأخرى وفي ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج (المستهلكة من قبل النموذج) تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة (Caprara et al., 2000; Hewitt, et al., 2004) ومنها:

( أ ) النسبة بين قيمة مربع كاي $\chi^2$ ودرجات الحرية *df* : وإذا كانت أقل من ٥ تدل على قبول النموذج ولكن إذا كانت أقل من ٢ تدل على أن النموذج مطابق تماماً للبيانات وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تستخدم مستوى دلالة $\chi^2$ كمؤشر لجودة المطابقة وهذا مقبول في حالة العينات كبيرة الحجم أو عندما لا نرغب في مقارنة نماذج بنائية مختلفة لنفس البيانات حيث تتأثر هذه القيمة بحجم العينة ولذلك لابد وأن يؤخذ في الاعتبار بعض المؤشرات الأخرى لجودة المطابقة بجانب النسبة بين قيمة $\chi^2$ ودرجات الحرية (*Wen, et al., 2004; Simon & Tovar, 2004*).

( ب ) مؤشرات المطابقة المطلقة *Absolute Fit Indexes*

ويكون الاهتمام هنا منصباً على مقارنة مصفوفة التغاير للعينة -المصفوفة الأساسية - بالمصفوفة المحللة – التي تم استهلاكها من قبل النموذج- ومن هذه المؤشرات (عبدالناصر السيد عامر، ٢٠٠٤؛ *Nasser & Takahashi, 2003; Chang, et al., 2004; Abbott, 2003; Hewitt, et al., 2004*):

- **مؤشر حسن المطابقة *Goodness of Fit Index (GFI)***

ويقيس مقدار التباين في المصفوفة المحللة عن طريق النموذج موضوع الدراسة وهو بذلك يناظر مربع معامل الارتباط المتعدد في تحليل الانحدار المتعدد وتتراوح قيمته بين (٠ ، ١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة وقد طور هذا المؤشر ليتحرر من تعقيد النموذج ويعرف المؤشر الجديد بمؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI).

- مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي: *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*

وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة وإذا ساوت قيمته ٠,٠٥ فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تماماً البيانات وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠,٠٥ ، ٠,٠٨ دل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة أما إذا زادت قيمته عن ٠,٠٨ فيتم رفض النموذج.

**( ج ) مؤشرات المطابقة المتزايدة Incremental Fit Indexes**

وهي تعتمد في تقديرها على مقارنة النموذج المفترض مع النموذج الصفري Null Model ومن هذه المؤشرات مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI) ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) ومؤشر توكر لويس Tucker-Lewis Index (TLI) ومؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI) ، وتتراوح قيمة هذه المؤشرات بين (٠ ، ١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة(عبدالناصر السيد عامر، ٢٠٠٤؛ Nasser & Takahashi, 2003; Chang, et al., 2004; Hewitt, et al., 2004; Simon & Tovar, 2004).

وعند الحكم على جودة نموذج معين أو المقارنة بين عدة نماذج يمكن الحصول عليها من نفس البيانات يجب ملاحظة أن أفضل النماذج من حيث مطابقته للبناء العاملي التحتي (الضمني) للمتغيرات موضوع الدراسة هو النموذج الذي يتميز بتوفر أفضل قيم لأكبر عدد من المؤشرات الإحصائية السابقة مجتمعة ولا يتم الحكم في ضوء مؤشر معين أو أكثر ويوفر هذا الأسلوب الإحصائي مؤشرات للحكم على دلالة تأثير متغير ما في متغير أخر في ضوء دلالة الأوزان الانحدارية باستخدام النسبة الحرجة والتي توضح دلالة الفرق بين تأثير المتغير والتأثير الصفري (Gaudreau & Blondin, 2002; Chang, et al., 2004; Simon & Tovar, 2004; Torkzadeh, et al., 2005)؛

ويتميز هذا الأسلوب عن تحليل المسار فقد يكون هناك دلالة لمعاملات المسار بين المتغيرات المفترضة في النموذج ولكن النموذج المفترض لا يطابق البيانات التي تم الحصول عليها بدرجة كبيرة – لا يتميز بصدق واقعي – فلهذا الأسلوب الإحصائي العديد من المميزات التي جعلت استخدامه في تحليل البيانات أمراً شائعاً في الدراسات والبحوث النفسية الأجنبية والعربية (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛عبدالناصر السيد عامر، ٢٠٠٢، عزت عبدالحميد محمد، ١٩٩٩؛ Bandalos, et al., 2003; Elliot, et al., 1999; Finney, et al., 2004; Vermetten, et al., 2001; Rindermann & Neubauer, 2004; Stipek & Gralinski, 1996; Wen, et al., 2004; Lander, 2001) ومن هذه المميزات:

- توفير معايير يتم في ضوئها الحكم على جودة النموذج المفترض ومدى مطابقته لواقع البيانات الأصلية والعلاقات المتداخلة بينها (مؤشرات جودة المطابقة).
- حساب معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية للمتغيرات الداخلة في النمـوذج وكـذلك تحديد دلالتها الإحصائية.
- إذا كانت هنـاك تعديلات ممكنـة تزيد من جودة النموذج يوفر هذا الأسلوب مؤشرات للتعديل تحدد المسارات الواجب إضافتها للنموذج المفترض وبالتالي يمكن التوصل إلى أفضل تصور للعلاقات بين المتغيرات المقاسه.

## نتائج الدراسة:

### نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على " لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً للنوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية وتوجهات التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية ".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢) وحجم التأثير للكشف عن تأثير النوع والتخصص على متغيرات الدراسة الحالية وهو ما يتضح من جدولي (١٦) ، (١٧) :

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في المتغيرات الدافعية وسمات الشخصية وتوجهات التعلم في ضوء النوع والتخصص

| المتغير التابع | النوع | | التخصص | |
|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | علمي | أدبي |
| إتقان إقدام | ٣٢,٩٢ | ٣٣,٠٤ | ٣٤,٩٠ | ٣٢,١٨ |
| إتقان إحجام | ٣٧,٨٣ | ٣٨,٦١ | ٣٧,٨١ | ٣٨,٦٤ |
| أداء إقدام | ٢١,٨٧ | ٢١,٥٤ | ٢١,٥٨ | ٢١,٣٨ |
| أداء إحجام | ١٧,٠٨ | ١٧,٣٩ | ١٦,٧٧ | ١٧,٥٤ |
| اتجاه نحو الكلية | ٢٠,٨٨ | ٢٠,١٩ | ٢١,٣٩ | ١٩,٩٥ |
| اتجاه نحو المعلم | ٢٠,٣١ | ٢٠,٨٩ | ٢١,٥٧ | ٢٠,٣٥ |
| الفاعلية الذاتية | ٢٠,٤٨ | ٢٠,٤٧ | ٢١,٢٨ | ٢٠,١٢ |
| الانبساطية | ٢٩,٥٤ | ٢٩,٥٥ | ٣٠,١٧ | ٢٩,٢٨ |
| العصابية | ٢٠,٦٨ | ٢١,٥٥ | ٢٠,٥٦ | ٢١,٦٣ |
| الانفتاح على الخبرة | ٢١,٢٨ | ٢٠,٥٦ | ٢٠,٨٤ | ٢٠,٧٣ |
| الضمير الحي | ٣٤,٢٩ | ٣٣,٢٨ | ٣٥,٣١ | ٣٢,٨١ |

| المتغير التابع | النوع | | التخصص | |
|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | علمي | أدبي |
| المقبولية | ٢١,٣٥ | ٢٠,٩٠ | ٢١,٣٦ | ٢٠,٨٨ |
| التوجه العميق | ٣٣,٤٨ | ٣٣,٠٣ | ٣٦,٢٣ | ٣١,٨١ |
| التوجه السطحي | ٣٣,٠٣ | ٣٣,٠٩ | ٣٢,٧٤ | ٣٣,٢٢ |

## جدول (١٧)

## تحليل التباين لتأثير النوع والتخصص على المتغيرات الدافعية وسمات الشخصية وتوجهات التعلم

| المتغيرات التابعة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | النسبة الفئية | حجم التأثير [1] |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إتقان إقدام | النوع | ٢٦,١٠٤ | ١ | ٢٦,١٠٤ | ٠,٤٩٦ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٢١٦,١٢٩ | ١ | ٢١٦,١٢٩ | ٤,١١٠* | ٠,٠٢ |
| | النوع × التخصص | ٩٥,٤١٩ | ١ | ٩٥,٤١٩ | ١,٨١٤ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ١٣٨٣٠,٥٩ | ٢٦٣ | ٥٢,٥٨٨ | | |
| إتقان إحجام | النوع | ٠,٤٧٠ | ١ | ٠,٤٧٠ | ٠,٠٠٩ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٠,١٣٩ | ١ | ٠,١٣٩ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | النوع × التخصص | ١٥٤,٥٣ | ١ | ١٥٤,٥٣ | ٣,٠٢٧ | ٠,٠١ |
| | الخطأ | ١٣٤٢٦,٣١ | ٢٦٣ | ٥١,٠٥ | | |
| أداء إقدام | النوع | ٣,٩٧٣ | ١ | ٣,٩٧٣ | ٠,٣٤٤ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٤,١١٩ | ١ | ٤,١١٩ | ٠,٣٥٧ | ٠,٠٠٠ |
| | النوع × التخصص | ١,٩٤٩ | ١ | ١,٩٤٩ | ٠,١٦٩ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ١٢٥٨٠٥ | ٢٦٣ | ١١,٥٥٣ | | |
| أداء إحجام | النوع | ٠,٠٠٣ | ١ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ١٠,٤٠٨ | ١ | ١٠,٤٠٨ | ٠,٦٨٢ | ٠,٠٠٠ |
| | النوع × التخصص | ٢٣,٧٢١ | ١ | ٢٣,٧٢١ | ١,٥٥٥ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ٤٠١٢,٨٧ | ٢٦٣ | ١٥,٢٥٨ | | |
| اتجاه نحو الكلية | النوع | ١٣,٥٣١ | ١ | ١٣,٥٣١ | ٠,٤٣٨ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٨١,٨٥٠ | ١ | ٨١,٨٥٠ | ٢,٦٥٢ | ٠,٠١ |
| | النوع × التخصص | ٢,٧١٤ | ١ | ٢,٧١٤ | ٠,٧٦٧ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ٨١١٨,٣١٢ | ٢٦٣ | ٣٠,٨٦٨ | | |

[1] تم استخدام معادلة $\eta^2$ لحساب حجم التأثير كما تم ذكرها في (رشدي فام منصور، ١٩٩٧).

| المتغيرات التابعة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | النسبة الفائية | حجم (٢) التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اتجاه نحو المعلم | النوع | ١٢,٣٥١ | ١ | ١٢,٣٥١ | ٠,٦٢٥ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٨٨,٣٧٢ | ١ | ٨٨,٣٧٢ | *٤,٤٧٥ | ٠,٠٢ |
| | النوع × التخصص | ٥,٠٤٨ | ١ | ٥,٠٤٨ | ٠,٦١٤ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ٥١٩٤,٠١٥ | ٢٦٣ | ١٩,٧٤٩ | | |
| الفاعلية الذاتية الأكاديمية | النوع | ٦,٩٠٤ | ١ | ٦,٩٠٤ | ٠,٤٥٩ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٢٨,٠٤٤ | ١ | ٢٨,٠٤٤ | ١,٨٦٥ | ٠,٠٠٠ |
| | النوع × التخصص | ٤٢,٦٢٧ | ١ | ٤٢,٦٢٧ | ٢,٨٣٥ | ٠,٠١ |
| | الخطأ | ٣٩٥٣,٩٠٢ | ٢٦٣ | ١٥,٠٣٤ | | |
| الانبساطية | النوع | ١,٦٧٤ | ١ | ١,٦٧٤ | ٠,٠٥٢ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٢٤,٨٩٨ | ١ | ٢٤,٨٩٨ | ٠,٧٦٩ | ٠,٠٠٠ |
| | النوع × التخصص | ٧,٨٢٥ | ١ | ٧,٨٢٥ | ٠,٢٤٢ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ٨٥١٥,١١٩ | ٢٦٣ | ٣٢,٣٧٧ | | |
| العصابية | النوع | ١٨,٠٤٤ | ١ | ١٨,٠٤٤ | ١,٠٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٣٠,٦٨٩ | ١ | ٣٠,٦٨٩ | ١,٧٠٦ | ٠,٠٠٠ |
| | النوع × التخصص | ١٥,١٧٤ | ١ | ١٥,١٧٤ | ٠,٨٤٤ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ٤٧٢٩,٧١٤ | ٢٦٣ | ١٧,٨٩٤ | | |
| الانفتاح على الخبرة | النوع | ٧,٨٠٥ | ١ | ٧,٨٠٥ | ٠,٦٧٦ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٣,٤٢٥ | ١ | ٣,٤٢٥ | ٠,٢٩٧ | ٠,٠٠٠ |
| | النوع × العمر | ٣٥,٥٢٢ | ١ | ٣٥,٥٢٢ | ٣,٠٧٧ | ٠,٠١٢ |
| | الخطأ | ٣٠٣٦,٥٦ | ٢٦٣ | ١١,٥٤٦ | | |
| الضمير الحي | النوع | ١٣,٥٢١ | ١ | ١٣,٥٢١ | ٠,٥٢٧ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ١٩٥,٥٤٢ | ١ | ١٩٥,٥٤٢ | **٧,٦٢٧ | ٠,٠٣ |
| | النوع × التخصص | ٥٠,٨٦٨ | ١ | ٥٠,٨٦٨ | ١,٩٨٤ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ٦٧٤٢,٩٢٦ | ٢٦٣ | ٢٥,٦٣٩ | | |
| المقبولية | النوع | ٦,١٠٣ | ١ | ٦,١٠٣ | ٠,٦٨٥ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٦,٩٢٧ | ١ | ٦,٩٢٧ | ٠,٧٧٧ | ٠,٠٠٠ |
| | النوع × التخصص | ١,٥٩٢ | ١ | ١,٥٩٢ | ٠,١٧٩ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ٢٣٤٤,٦٣ | ٢٦٣ | ٨,٩١٥ | | |
| التوجه العميق | النوع | ١١,٧٦٤ | ١ | ١١,٧٦٤ | ٠,١٧٢ | ٠,٠٠٠ |
| | التخصص | ٥٨٥,٩٣٢ | ١ | ٥٨٥,٩٣٢ | **٨,٥٧٧ | ٠,٠٣٢ |
| | النوع × التخصص | ٢١٧,٥٩١ | ١ | ٢١٧,٥٩١ | ٣,١٨٥ | ٠,٠١٢ |
| | الخطأ | ١٧٩٦٧,٤٤ | ٢٦٣ | ٣,١٨٥ | | |
| التوجه | النوع | ٠,٠٠٢ | ١ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٠ |

| المتغيرات التابعة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | النسبة الفائية | حجم (١) التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السطحي | التخصص | ٧,٤٨٨ | ١ | ٧,٤٨٨ | ٠,٢٤٨ | ٠,٠٠١ |
| | النوع × التخصص | ١,٥١١ | ١ | ١,٥١١ | ٠,٠٥٠ | ٠,٠٠٠ |
| | الخطأ | ٧٩٤٧,٣٥ | ٢٦٣ | ٣٠,٢١٨ | | |

يتضح من الجدول السابق أن :

- لا توجد تأثيرات دالة لمتغير النوع على سمات الشخصية أو المتغيرات الدافعية أو توجهات التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية.
- لا توجد تأثيرات دالة لمتغير التخصص الأكاديمي على متغيرات (أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإقدامية، أهداف الأداء الإحجامية، الاتجاه نحو المعلم، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، توجهات التعلم السطحية)، وكانت هناك تأثيرات دالة للتخصص الأكاديمي على (أهداف الإتقان الإقدامية، الاتجاه نحو المعلم) عند مستوى ٠,٠٥، وعلى (الضمير الحي، توجهات التعلم العميقة) عند مستوى ٠,٠١، وكان حجم التأثير في حالة التأثيرات الدالة للتخصص الأكاديمي صغير، وجميع الفروق ذات الدلالة في صالح التخصص العلمي.
- لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل بين النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي، علمي) سمات الشخصية أو المتغيرات الدافعية أو توجهات التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير التأثيرات الدالة للتخصص الأكاديمي ووجود فروق في صالح طلاب التخصصات العلمية في متغيرات (أهداف الإتقان الإقدامية، الاتجاه نحو المعلم، الضمير الحي، توجهات التعلم العميقة) في ضوء طبيعة الدراسة في تلك التخصصات والتي تتطلب المشاركة في مناقشة القضايا العلمية والتعاون في القيام بالتجارب المعملية والتعاون في فهم القوانين وتسجيل المعلومات التي يتم التوصل إليها وتسجيل ملاحظات عن كيفية القيام بعمل معين والخطوات اللازمة لذلك وهو ما يسهم في زيادة توجه الطلاب نحو الإتقان والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة كما يجعل الطالب شغوف بمعرفة كل ما هو جديد وبصفة خاصة ما يرتبط بدراسته، وكذلك يزداد في هذه التخصصات التفاعل بين الطلاب ومعلميهم سواء في الدراسة العملية أو في الدراسة النظرية وهو ما يؤثر بدرجة كبيرة في اتجاهات الطلاب نحو معلميهم.

فالتخصصات العلمية تتطلب التعامل مع المواقف الجديدة غير المنظمة مسبقاً كمشكلات الرياضيات والتجارب العملية بينما التخصصات الأدبية تتركز فيها الدراسة على الجانب النظري

الذي تكون فيه مواقف التعلم منظمة سابقاً في صورة قضايا نظرية، وهو ما يتطلب من طلاب التخصصات العلمية بذل جهد أكبر في التعلم والإلمام بالمواد الدراسية وهو ما يؤكد على أن تلك الفروق ترتبط أكثر بطبيعة الأعمال التي يقوم بها الطلاب في التخصصين وطبيعة بيئة الدراسة التي تتطلب من طلاب التخصصات العلمية الاهتمام بعمليات التجريب وتسجيل النتائج والجزئيات وتقويم وتفسير ونقد النتائج التي يتم التوصل إليها.

وعدم وجود تأثير لمتغير النوع على أي من متغيرات الدراسة قد يرجع إلى التشابه بين الذكور والإناث في معظم المتغيرات الدافعية والمعرفية نظراً لانتمائهم لبيئات اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متشابهة – التوزيع الإقليمي لطلاب كليات التربية – وكذلك بسبب مبدأ تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث وعدم التمييز بينهم وبصفة خاصة في مرحلة التعليم الجامعي، ومما سبق يتضح تحقق صحة الفرض الأول للدراسة بالنسبة لتأثير النوع (ذكور، إناث) وتحققه جزئياً بالنسبة لتأثير التخصص، وتحققه بالنسبة لتأثير التفاعلات المشتركة بين النوع والتخصص.

وتتفق النتائج الحالية إلى حد ما مع نتائج دراسة (Rubinstein, 2005) والتي أشارت إلى أن طلاب النوع الواحد من الدراسة لا توجد بينهم فروق في سمات الشخصية ولكنها توجد بين طلاب الكليات المختلفة وكذلك لا يوجد تأثير للنوع على سمات الشخصية بين طلاب كل كلية على حدة وإن كانت الإناث أكثر في المقبولية ويقظة الضمير على مستوى العينة الكلية؛ وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (Jones et al., 2003) والتي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التعلم أو للتفاعل بين النوع والتخصص (الدراسات الأدبية والاجتماعية، الدراسات العلمية) بينما كانت هناك فروقاً دالة في أساليب التعلم راجعة لتأثير التخصص في صالح طلاب الدراسات العملية؛ وتتفق مع نتائج دراسة (Duff, 2002) والتي توصلت إلى عدم دلالة الفروق في توجهات التعلم بين الذكور والإناث؛ وتتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة (Chamorro-Premuzic et al., 2005a) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة راجعة لتأثير النوع ماعدا سمة يقظة الضمير فقد كانت الفروق في صالح الإناث.

وتختلف النتائج الحالية إلى حد ما مع نتائج دراسة (Louriola & Levin, 2001) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في سمة الانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير بينما كانت الفروق في العصابية والمقبولية لصالح الإناث؛ وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Furnham & Buchanan, 2005) والتي توصلت إلى دلالة الفروق بين الذكور والإناث في سمات الشخصية ما عدا سمة الانفتاح على الخبرة؛ وكذلك تختلف إلى حد ما

عن نتائج دراسة (Tse et al., 2006) والتي توصلت إلى دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو القراءة.

**نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:**

ينص هذا الفرض على أنه "يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة من خلال سمات الشخصية، المتغيرات الدافعية، توجهات تعلم الطلاب، النوع، والتخصص الأكاديمي"

لم يتمثل الهدف من هذا الفرض في التنبؤ بالانجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة فقط وإنما أكثر من ذلك تمثل الهدف من هذا الفرض في التعرف على مقدار ما يضاف للتباين المفسر في الإنجاز الأكاديمي عندما يتم إضافة المتغيرات الدافعية لسمات الشخصية في معادلة التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي ثم التعرف على ما يضاف للتباين المفسر في الإنجاز الأكاديمي عند إضافة توجهات تعلم الطلاب للتحليل حتى يتم التوصل لصورة أكثر فهماً لتأثير هذه المتغيرات ومقدار تأثيرها في الإنجاز الأكاديمي.

وللتحقيق من هذا تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد الهرمي حيث تم تحليل انحدار الإنجاز الأكاديمي على متغيرات النوع والتخصص ثم بعد ذلك تم إضافة سمات الشخصية للتحليل وبعدها تم إضافة الاتجاه نحو المعلم ونحو الكلية والفاعلية الذاتية ثم بعد ذلك تم إضافة توجهات أهداف الإنجاز وفي النهاية تم إضافة توجهات تعلم الطلاب ويتيح هذا الأسلوب الفرصة لمعرفة ما يضاف للتباين المفسر في الإنجاز الأكاديمي في كل مرة يضاف فيها متغيرات لمعادلة التنبؤ وكذلك يوضح أهمية كل مجموعة من المتغيرات وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

**جدول (١٨)**

**معاملات الانحدار المعيارية ودلالتها الإحصائية وقيم التباين المفسر والنسبة الفائية ودلالتها الإحصائية لتحليل انحدار الإنجاز الأكاديمي على متغيرات الدراسة**

| النموذج / المتنبئات | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| | قيمة الثابت ومعاملات الانحدار المعيارية β ودلالتها الإحصائية | | | | |
| الثابت | ٢,٣٢٨ | ١,٣٢٥- | ١,٨٠٤- | ٢,٠٥١- | ٢,٥٦٦- |
| النوع | ٠,٠١٩- | ٠,٠٨٩- | ٠,٠٧٥- | ٠,٠٣٩- | ٠,٠٢٧- |
| التخصص | ٠,١١٨ | ٠,٠١٢ | ٠,٠٠٤ | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٦ |
| الانبساطية | | ٠,٠٤٧- | ٠,١٠٤-** | ٠,٠٥٥- | ٠,٠٩٧-** |
| العصابية | | ٠,٠٤٢- | ٠,٠١١- | ٠,٠١٣ | ٠,٠٧١ |
| الانفتاح على الخبرة | | ٠,٣٠٠** | ٠,٢٢٨** | ٠,١٤٦** | ٠,٠٠٢ |
| الضمير الحي | | ٠,٤٥٢** | ٠,٣٣٧** | ٠,٢٣٩** | ٠,١٦٣** |
| المقبولية | | ٠,٠٣٦ | ٠,٠٣٢ | ٠,٠٣٩ | ٠,٠٢٠ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاه نحو الكلية | | | ٠,٠٨٤ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠١٣ |
| الاتجاه نحو المعلم | | | ٠,٠٦٣ | ٠,٠٠٦ | ٠,٠٣٣ |
| الفاعلية الذاتية | | | **٠,٢٨٣ | *٠,١٤٠ | ٠,٠٨٦ |
| إتقان إقدام | | | | **٠,٢٨٤ | **٠,١٧٢ |
| إتقان إحجام | | | | *٠,١٠٤- | ٠,٠٥٤- |
| أداء إقدام | | | | **٠,٢٢٥ | **٠,١٢٤ |
| أداء إحجام | | | | ٠,٠١٢ | ٠,٠٣٦ |
| توجه عميق | | | | | **٠,٤٣٨ |
| توجه سطحي | | | | | **٠,٢٢١ |
| $R^2$ | ٠,٠١٤ | ٠,٤١٠ | ٠,٤٧٤ | ٠,٥٦٩ | ٠,٦٤٩ |
| $\Delta R^2$ | ---- | ٠,٣٩٦ | ٠,٠٦٤ | ٠,٠٩٥ | ٠,٠٨٠ |
| النسبة الفائية ودرجات الحرية | ١,٨٩ (٢، ٢٦٤) | **٢٥,٧٥١ (٧، ٢٥٩) | **٢٠,٨٨٦ (١١، ٢٥٥) | **٢٢,٠٦٦ (١٥، ٢٥١) | **٢٧,٠٣٨ (١٧، ٢٤٩) |

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ** دالة عند مستوى ٠,٠١

**يتضح من الجدول السابق ما يلي :**

- بلغت نسبة التباين المفسر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة والراجعة لتأثير سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية وتوجهات التعلم حوالي ٦٥% من التباين وهو ما يؤكد أهمية المتغيرات الدافعية وسمات الشخصية وتوجهات تعلم المتعلمين في أدائهم الأكاديمي وقد يرجع باقي التباين (غير المفسر) إلى تأثير العديد من المتغيرات أهمها القدرات العقلية والمؤثرات البيئية وبعض النواحي الوجدانية.
- النموذج الأول والذي تم فيه التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال النوع والتخصص بلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي ١,٤% ولكن لم تكن النسبة الفائية لتحليل التباين ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى عدم دلالة تأثير النوع والتخصص على الإنجاز الأكاديمي.
- النموذج الثاني والذي تم فيه إضافة سمات الشخصية إلى النوع والتخصص في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بلغت فيه نسبة التباين المفسر في الإنجاز الأكاديمي حوالي ٤١% أي أن سمات الشخصية تضيف للتباين المفسر الراجع لتأثير النوع والتخصص حوالي ٣٩,٦% من التباين وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً مما يؤكد دلالة هذه المتغيرات في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وكانت التأثيرات الدالة لسمة الانبساطية والضمير الحي وعلى الرغم من إضافة باقي المتغيرات في النماذج التالية إلا أن هاتين السمتين ما زال تأثيرهما ذو دلالة إحصائية مما يعني أن هاتين السمتين قد يكون لهما تأثيرات مباشرة في الإنجاز الأكاديمي

بجانب تأثيراتهما غير المباشرة بينما باقي السمات من الممكن وأن تكون تأثيراتهم تحولت لتأثيرات غير مباشرة في الإنجاز الأكاديمي بعد إضافة باقي المتغيرات للنماذج التالية.

- النموذج الثالث والذي تم فيه إضافة الاتجاهات نحو الكلية والاتجاه نحو المعلم والفاعلية الذاتية إلى متغيرات النموذج الثاني – سمات الشخصية والنوع والتخصص – بلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي ٤٧,٤ % من التباين وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً مما يؤكد دلالة هذه المتغيرات في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي ولم تكن لأي من المتغيرات المضافة تأثيرات دالة في الإنجاز الأكاديمي بعد إضافة باقي المتغيرات في النماذج التالية مما يشير إلى أن تأثيرات هذه المتغيرات في الإنجاز الأكاديمي تحولت إلى تأثيرات غير مباشرة وتضيف متغيرات الاتجاه نحو الكلية والاتجاه نحو المعلم والفاعلية الذاتية حوالي ٦,٤% للتباين المفسر بواسطة سمات الشخصية والنوع والتخصص في الإنجاز الأكاديمي.
- النموذج الرابع تم فيه إضافة توجهات أهداف الإنجاز إلى متغيرات النموذج الثالث – الاتجاهات نحو الكلية ونوعية الدراسة والإتجاه نحو المعلم والفاعلية الذاتية وسمات الشخصية والنوع والتخصص – وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي ٥٦,٩ % من التباين وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً مما يؤكد دلالة هذه المتغيرات في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وبلغت قيمة التباين المفسر والذي تضيفه متغيرات توجهات أهداف الإنجاز إلى متغيرات النموذج السابق حوالي ٩,٥ % من التباين وكانت التأثيرات الدالة لأهداف الإتقان الإقدامية وأهداف الأداء الإقدامية مما يؤكد أن لهذه المتغيرات تأثيرات مباشرة في الإنجاز الأكاديمي بينما باقي الأهداف (أهداف الإتقان الإحجامية وأهداف الأداء الإحجامية) لم تكن لها تأثيرات مباشرة بعد إضافة باقي المتغيرات في النموذج التالي (توجهات التعلم العميق، توجهات التعلم السطحي) وبالتالي قد يكون لأهداف الإتقان الإحجامية وأهداف الأداء الإحجامية تأثيرات غير مباشرة في الإنجاز الأكاديمي.
- النموذج الخامس وتم فيه إضافة توجهات التعلم العميقة والسطحية لمتغيرات النموذج السابق – النوع والتخصص وسمات الشخصية والاتجاهات نحو الكلية ونوعية الدراسة والاتجاه نحو المعلم والفاعلية الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز– وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي ٦٤,٩ % من التباين وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً مما يؤكد دلالة هذه المتغيرات في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وبلغت قيمة التباين المفسر والذي يضيفه متغير توجهات التعلم إلى متغيرات النموذج السابق حوالي ٨% من التباين وكانت هناك تأثيرات مباشرة في الإنجاز الأكاديمي لكلاً من التوجهات العميقة والسطحية.

وتؤكد النتائج الحالية أن المتغيرات الشخصية والدافعية وتوجهات تعلم الطلاب لها تأثيرات كبيرة على الإنجاز الأكاديمي تتساوى مع تأثير القدرات العقلية بل وقد تزيد عليها خاصة في المراحل الدراسية العليا وأن التباين في الإنجاز الأكاديمي في هذه المراحل لا يرجع بدرجة كبيرة للقدرات العقلية كما هو متوقع، ونظراً لأن الدراسة في المراحل الدراسية العليا تتطلب مستويات مرتفعة من القدرات العقلية فإن تأثير تلك القدرات على تباين أداء الطلاب يقل في الوقت الذي يزيد فيه تأثير المتغيرات الدافعية والشخصية والمعرفية الأخرى وهو ما يتفق مع ما يشير إليه (Furnham et al., 2003).

ويتضح من النتائج السابقة أن توجهات أهداف الإنجاز وتوجهات التعلم العميقة والسطحية والاتجاهات نحو الكلية والاتجاهات نحو المعلم والفاعلية الذاتية تضيف إلى التباين المفسر في الإنجاز الأكاديمي بواسطة سمات الشخصية وأن هذه المتغيرات تعد بنيات نفسية متمايزة عن سمات الشخصية وإن كانت مرتبطة بها وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Zweig & Webster, 2003) والتي توصلت إلى نتائج مشابهة في حالة التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال سمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الثلاثي.

وكذلك تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Yen et al., 2004) والتي توصلت إلى أن إضافة بعض المؤشرات الدالة عن سلوكيات التعلم ومنها اختيار الإستراتيجية والمثابرة وتركيز الانتباه والاتجاه نحو التعلم يزيد من التباين المفسر في الانجاز الأكاديمي من خلال القدرات العقلية؛ وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Chamorro-Premuzic et al., 2005b) والتي أشارت إلى عدم دلالة يقظة الضمير أو الانبساطية في التنبؤ بالاستعداد الدراسي ودلالة التأثير السلبي للعصابية والمقبولية في التنبؤ بالاستعداد الدراسي.

ويتضح كذلك من النتائج السابقة أن بعض سمات الشخصية والاتجاه نحو الكلية ونوعية الدراسة والاتجاه نحو المعلم والفاعلية الذاتية وبعض توجهات أهداف الإنجاز لم تكن لهما تأثيرات دالة مباشرة في الإنجاز الأكاديمي مما يوحي بأن هذه المتغيرات قد تكون تأثيراتها في الإنجاز الأكاديمي تأثيرات غير مباشرة وهو ما يمكن التأكد منه باستخدام أسلوب نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model والذي يتيح إمكانية بناء نماذج توضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأي عدد من المتغيرات حيث يمكن اعتبار المتغير تابع ومستقل في نفس الوقت والذي يعرف بالمتغيرات الوسيطة فإذا تم التحقق من أن أحد المتغيرات المستقلة له تأثير مباشر في أحد المتغيرات المستقلة الأخرى والذي له تأثير مباشر في متغير مستقل أخر أو متغير تابع يسمي

المتغير المستقل الثاني بالمتغير الوسيط Mediator ولذلك يمكن اعتباره متغير تابع للمتغير المستقل الأول وهو ما يميز هذا الأسلوب الإحصائي عن تحليل الانحدار.

فعندما يتم تحليل انحدار متغير تابع معين على مجموعة من المتغيرات المستقلة فإن بعض المتغيرات المستقلة لا يكون لها إسهامات دالة في التنبؤ بالمتغير التابع أو تكون لها تأثيرات غير مباشرة قوية على المتغير التابع بالإضافة إلى تأثيرها المباشر ويجب ألا تتوقف التحليلات الإحصائية بالتوصل إلى المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في بالتنبؤ بالمتغير التابع فذلك يُنقص من تأثير بعض المتغيرات المستقلة التي يكون ارتباطها بالمتغير التابع في بعض الأحيان أقوى من ارتباط بعض المتغيرات المستقلة ذات الدلالة في التنبؤ بالمتغير التابع ويؤكد ذلك (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠: ٤٥٠) حيث أن معاملات الانحدار الجزئي تدل على أهمية المتغير المستقل في معادلة التنبؤ ولكن الدليل الأقوى يرجع إلى معامل الارتباط وذلك لأن فكرة تحليل الانحدار المتعدد تقوم في جوهرها على الارتباط المتعدد والارتباط الجزئي وبالتالي يمكن ملاحظة أن عدم دلالة أحد المتغيرات في التنبؤ بالمتغير التابع قد يكون ناتج للارتباط بين هذا المتغير وأحد المتغيرات الدالة في معادلة تحليل الانحدار المتعدد وبالتالي يكون لهذا المتغير تأثير غير مباشر في التنبؤ بالمتغير التابع وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال استخدام أسلوب نمذجة المعادلات البنائية كما في الفرض التالي.

**نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:**

ينص هذا الفرض على أنه "يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر المحددات المعرفية والدافعية والشخصية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية تتوسط فيه توجهات أهداف الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة والفاعلية الذاتية وتوجهات التعلم تأثير سمات الشخصية على الإنجاز الأكاديمي".

تمثل الهدف من هذا الفرض في التعرف على التأثيرات المتداخلة بين سمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز والاتجاه نحو الكلية والاتجاه نحو المعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية وتوجهات تعلم الطلاب وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على الإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة الحالية، وهو ما يساعد في التوصل إلى نموذج عام يوضح المحددات المعرفية والدافعية والشخصية للانجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة.

وفي ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات والبحوث – التي أتيح للباحث الإطلاع عليها – تم افتراض نموذج تبادلي (١) *Non-Recursive* فيه سمات الشخصية تؤثر في كل المتغيرات الأخرى وبالتالي تعتبر سمات الشخصية بمثابة متغيرات مستقلة (متغيرات خارجية) *Exogenous* وباقي المتغيرات تعتبر متغيرات تابعة (متغيرات داخلية) *Endogenous* وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها تم استخدام طريقة أقصى احتمال من خلال البرنامج الإحصائي *(Amos 4.01)* في تقدير معالم النموذج، وتم فحص دلالة معاملات الانحدار – النسبة الحرجة – وفي ضوء ذلك تم حذف المسارات غير الدالة ثم أعيد تقدير معالم النموذج مرة أخري وفي ضوء مؤشرات التعديل *Modification Indices* تم إضافة المسارات المطلوبة بين المتغيرات في النموذج وبالتالي ظهرت بعض المتغيرات التي يمكن اعتبارها متغيرات خارجية لمتغيرات داخلية أخرى، ثم أعيد تقدير معالم النموذج مرة ثالثة وتم التأكد من دلالة معاملات الانحدار للمسارات الموجودة في النموذج وحذف المسارات غير الدالة وأعيد التحليل مرة أخرى وتم الأخذ بمؤشرات التعديل التي تنقص من قيمة مربع كاي بمقدار أكبر من أو يساوي ٥ (٥ *MI* ≤) ويوضح جدول (١٩) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي تم التوصل إليه:

جدول (١٩)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي يفسر تأثيرات سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية وتوجهات التعلم في الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة

| $\chi^2$ | *df* | $\chi^2/df$ | *GFI* | *AGFI* |
|---|---|---|---|---|
| ٩٠,٤١٩ | ٦٣ | ١,٤٣٥ | ٠,٩٥٨ | ٠,٩١٩ |
| *CFI* | TLI | IFI | *NFI* | RMESA |
| ٠,٩٨٢ | ٠,٩٧٠ | ٠,٩٨٢ | ٠,٩٤٤ | ٠,٠٤٠ |

يتضح من الجدول السابق أن النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ويفسر بدرجة كبيرة العلاقات بين هذه البيانات، حيث كانت قيم (GFI. AGFI, NFI, CFI, TLI, IFI) مرتفعة جداً لحد اقترابها من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMESA قريبة جداً من الصفر (أقل من ٠,٠٥).

(١) النموذج التبادلي يسمح فيه بظهور تأثيرات في أي اتجاه ممكن بينما النموذج الأحادي تكون فيه جميع المسارات من المتغيرات المستقلة إلى المتغيرات التابعة وليس العكس.

والنموذج النهائي الذي تم التوصل إليه – شكل (٢) – يؤكد أن بعض سمات الشخصية يمكن اعتبارها صاحبة التأثيرات المباشرة الرئيسة في المتغيرات الدافعية والتي بدورها لها تأثيرات مباشرة في توجهات تعلم الطلاب ويتضح أيضاً من النموذج أن بعض سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية وتوجهات تعلم الطلاب لها تأثيرات مباشرة في الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة والجدول التالي يوضح التباين المفسر للمتغيرات التابعة في النموذج والتي ترجع إلى تأثير المتغيرات الأخرى:

جدول (٢١)

التباين المفسر للمتغيرات التابعة في النموذج والتي ترجع للتأثيرات الدالة لبعض المتغيرات الأخرى

| المتغير | نسبة التباين | المتغير | نسبة التباين |
|---|---|---|---|
| الفاعلية الذاتية الأكاديمية | ٣٧,٠٠ | أهداف الأداء الإقدامية | ٢٣,٣٠ |
| الاتجاه نحو الكلية | ٢٣,٣٠ | أهداف الأداء الإحجامية | ٤٠,٣٠ |
| الاتجاه نحو المعلم | ٢,٨٠ | توجه التعلم العميق | ٧٧,٣٠ |
| أهداف الإتقان الإقدامية | ٥٤,٧٠ | توجه التعلم السطحي | ٢١,٢٠ |
| أهداف الإتقان الإحجامية | ٩,٥٠ | الإنجاز الأكاديمي | ٦١,٠٠ |

يتضح من الجدول السابق ومن شكل (٢) ما يلي:

١- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي (الانبساطية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٣٧٪ من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب عينة الدراسة.

٢- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في الاتجاه نحو الكلية هي (العصابية، الفاعلية الذاتية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٢٣,٣٪ من التباين في الاتجاه نحو الكلية لدى الطلاب عينة الدراسة.

٣- التأثيرات الدالة في الاتجاه نحو المعلم كانت للمقبولية فقط وتفسر حوالي ٢,٨ ٪ من التباين في الاتجاه نحو المعلم لدى الطلاب عينة الدراسة.

٤- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في أهداف الإتقان الإقدامية هي (يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة، الاتجاه نحو الكلية، الفاعلية الذاتية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٥٤,٧٪ من التباين في أهداف الإتقان الإقدامية لدى الطلاب عينة الدراسة.

٥- التأثيرات الدالة في أهداف الإتقان الإحجامية كانت للعصابية فقط وبلغت نسبة التباين المفسر في أهداف الإتقان الإحجامية لدى الطلاب عينة الدراسة حوالي ٩,٥٪.

٦- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في أهداف الأداء الإقدامية هي (أهداف الإتقان الإقدامية، المقبولية، الاتجاه نحو المعلم) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٢٣,٣٪ من التباين في أهداف الأداء الإقدامية لدى الطلاب عينة الدراسة.

٧- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في أهداف الأداء الإحجامية هي (العصابية، يقظة الضمير، الفاعلية الذاتية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٤٠,٣٪ من التباين في أهداف الأداء الإحجامية لدى الطلاب عينة الدراسة.

٨- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في توجهات التعلم العميق هي (الضمير الحي، العصابية، أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الأداء الإحجامية ) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٧٧,٣٪ من التباين في توجهات التعلم العميق لدى الطلاب عينة الدراسة.

٩- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في توجهات التعلم السطحي هي (الانبساطية، أهداف الأداء الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٢١,٢٪ من التباين في توجهات التعلم السطحي لدى الطلاب عينة الدراسة.

١٠- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في الإنجاز الأكاديمي هي (الضمير الحي، أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الأداء الإقدامية، توجهات التعلم العميق، توجهات التعلم السطحي) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٦١٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.

**تحليل التأثيرات ذات الدلالة في النموذج:**

يوضح جدول (٢٠) معاملات الانحدار المعيارية للتأثيرات المباشرة ذات الدلالة في النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه:

**أولاً : التأثيرات ذات الدلالة لسمات الشخصية:**

أظهرت النتائج أن لبعض سمات الشخصية تأثيرات دالة في بعض المتغيرات الأخرى مما يؤكد إمكانية اعتبارها سمات أكثر ثباتاً تؤثر بدرجة كبيرة على في معتقدات الفرد واهتماماته وتوجهاته.

١- بالنسبة للانبساطية:

ظهرت للانبساطية تأثيرات مباشرة دالة إيجابية على " الفاعلية الذاتية وتوجهات التعلم السطحية "، ويفسر التأثير الإيجابي للانبساطية على الفاعلية الذاتية في ضوء أن الشخص الانبساطي غالباً ما لا يشعر بالمشكلات الأكاديمية وينجح بدرجة كبيرة في العلاقات الاجتماعية وبالتالي لا يمثل الفشل قوة ضاغطة تهدد ذاته، ومن جهة أخرى غالباً ما يثني عليه الآخرون بغض النظر عن نتائجه الأكاديمية مما يزيد لديه الاعتقاد في كفاءته الذاتية وأن لديه القدرة على القيام بالكثير من الأعمال التي يعجز عنها الآخرون.

وقد يرجع التأثير الإيجابي للانبساطية في توجهات التعلم السطحية إلى زيادة الاهتمامات الاجتماعية لدى الفرد الانبساطي (Viswesvaran & Ones, 2000) وبالتالي قد يعاني من ضيق الوقت وعدم توافر الظروف الملائمة للتعلم العميق والذي غالباً ما يحتاج إلى الجهد والتركيز وهو ما يتفق مع تأكيد بعض الدراسات على أن الشخص الانطوائي يتميز عن الشخص الانبساطي بعادات ومهارات دراسية جيدة وتحقيق مستويات أعلى من الإنجاز كناتج للتركيز وتفضيل الهدوء والاستقرار.

وإذا أُخذ في الاعتبار أن النجاح في الامتحانات بوضعها الحالي بل والحصول على درجات مرتفعة فيها قد لا يحتاج إلى التوجهات العميقة في التعلم بدرجة كبيرة نجد أن تركيز الشخص الانبساطي على استخدام توجهات التعلم السطحية قد يرجع لاعتقاده بأن تلك التوجهات تضمن له تحقيق مزيداً من المكاسب الخارجية ذات الصبغة الاجتماعية وقد توصلت دراسة (Komarraju & Karau, 2005) إلى نتائج تؤكد النتيجة السابقة بدرجة كبيرة حيث ظهر فيها أن الانبساطية تنبأ إيجابياً بالاندماج في التعلم والإحجام ومع تناقض تلك النتيجة لكنها تفسر تماماً السلوك الأكاديمي لهؤلاء الأفراد فهم يركزون أكثر على تحقيق المكاسب الخارجية ذات الصبغة الاجتماعية والتي منها إرضاء الآخرين وتحقيق الذات ونظراً لانشغالهم بذلك لفترات كبيرة فإنهم يندمجون في التعلم السطحي أكثر من التعلم العميق والذي يحقق معظم أهدافهم.

وعدم وجود تأثيرات مباشرة للانبساطية على أي من أهداف الإتقان الإقدامية أو توجهات التعلم العميق أو الإنجاز الأكاديمي يؤكد التأثيرات السلبية لهذه السمة على التعلم الحقيقي ذو المعنى القائم على التجهيز والمعالجة العميقة، وتتأكد الاستنتاجات السابقة من نتائج دراسة (Chamorro-Premuzic et al., 2006) والتي توصلت إلى أن علاقة الانبساطية بالمعرفة العامة كمؤشر للذكاء المتبلر علاقة سالبة وهو ما يوضح عدم اهتمام هؤلاء بتنمية وتطوير معارفهم وكفاءتهم والتي تعد في جانب كبير منها مؤشر للمستوى العميق من التجهيز والمعالجة والذي يعتمد على

الفهم التام وإيجاد نوع من التكامل بين ما يتم دراسته من جهة وبين ما يتم دراسته والمعرفة السابقة من جهة أخرى.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة (Nussbaum & Bendixen, 2003) والتي أكدت أن طلاب الجامعة الانبساطيين أكثر إقداماً ومشاركة في المناقشات الصفية نظراً لزيادة الاعتقاد في الكفاءة الذاتية لديهم، وتتفق مع نتائج دراسة (Zhang, 2003) والتي توصلت إلى ارتباط الانبساطية بتوجهات التعلم السطحية، وتتفق مع تأكيد (Matsudaira & Kitamura, 2006) على أن اتساع شبكة الدعم الاجتماعي وزيادة عدد أفرادها له تأثير إيجابي كبير على المعتقدات الذاتية والتي منها تقدير الذات والضبط الداخلي والفاعلية الذاتية، وكذلك تتشابه النتائج الحالية إلى حد ما مع نتائج دراسة (Furnham et al., 2003) والتي أكدت على العلاقة السلبية بين الانبساطية والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة على اعتبار أن الإنجاز الأكاديمي دالة للتجهيز العميق؛ بينما تختلف عنها في أن دراسة Furnham et al. توصلت إلى أن تأثير الانبساطية على المعتقدات الذاتية عن القدرة تأثير سلبي على عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

**٢- يقظة الضمير:**

لها تأثيرات دالة إيجابية على "الفاعلية الذاتية، أهداف الإتقان الإقدامية، توجهات التعلم العميق، الإنجاز الأكاديمي" ولها تأثير سلبي على "أهداف الإتقان الإحجامية" مما يؤكد بشكل قاطع التأثيرات الإيجابية ليقظة الضمير على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة وهو ما تؤكد عليه جميع الدراسات التي تناولت علاقة يقظة الضمير بالأداء الأكاديمي للمتعلمين في جميع المراحل الدراسية (Busato et al., 1999; 2000; Viswesvaran & Ones, 2000; Zhang, 2003).

وبالتالي يمكن تفسير التأثير الإيجابي ليقظة الضمير في الإنجاز الأكاديمي في ضوء ما يتميز به أصحاب المستويات المرتفعة من الفاعلية الذاتية وأهداف الإتقان الإقدامية وتوجهات التعلم العميقة والمستويات المنخفضة في أهداف الإتقان الإحجامية باعتبار أن ذلك من مؤشرات يقظة الضمير، والذي يجعل أصحاب هذه السمة يتميزون بالرغبة في إحراز الكفاءة وتحقيق الإتقان والذي يظهر في محاولاتهم الجادة لتطوير المهارات والمعرفة وإتقان المهام واحتواء كل ما تتضمنه من معلومات ومن ناحية أخري لا يركز هؤلاء على المعايير الخارجية أو المعايير المقارنة في مواقف التعلم مما يجعلهم يتقبلون الفشل ويعتبرونه دليلاً على العمل غير الجاد ونقص الجهد المبذول ومن هنا نجد أن أصحاب هذه السمة يندمجون في سلسلة من السلوكيات المعرفية

بغرض ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة وتوضيح وإعادة صياغة المعلومات وتفصيلها في صورة تسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة الأمد.

ومن ناحية أخرى يتميز هؤلاء ببعض السمات الإيجابية كالانفعالات الموجبة أثناء التجهيز والمعالجة والمثابرة وبذل الجهد مما يجعلهم يتميزون بالاستخدام الفعال لاستراتيجيات التجهيز في المستوى العميق ويتميزون بالمثابرة ومعاودة العمل والاندماج في التجهيز حتى مع مواجهة الفشل أو الشعور بالملل وعدم الرغبة في الاستمرارية، فهؤلاء الأفراد يعتبرون التعلم غاية في حد ذاته أي أن الإتقان والتمكن يعد غاية الفرد والتي يحاول تحقيقها بأقصى جهد، فهؤلاء لهم أهدافاً محددة يحاولون تحقيقها من المهمة وهو ما يجعلهم يفكرون في كيفية استغلال إمكانياتهم ويساعدهم في ذلك اعتقادهم في كفاءة قدراتهم وثقتهم بها ويؤكد ما سبق أن هؤلاء الأفراد تقل لديهم احتمالات الانسحاب وعدم إكمال العمل وهو ما يفسره التأثير السلبي ليقظة الضمير على أهداف الإتقان الإحجامية.

ويمكن تفسير التأثير الإيجابي للضمير الحي في ضوء ما يتميز به أصحاب هذه السمة من دافعية ومثابرة وتحمل للمسؤولية ومناشدة للكمال والتوجه نحو الإتقان والنظام والحرص والمثابرة والاستقلالية حتى في حالة انخفاض القدرة العقلية العامة وهو ما أدى إلى افتراض (Furnham et al., 2003) إلى أن زيادة سمة يقظة الضمير قد يعوض النقص في الذكاء السائل؛ ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (Chamorro-Premuzic et al., 2006) حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن يقظة الضمير ترتبط بعلاقة إيجابية بالذكاء السائل والذكاء المتبلر.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج (Mcilroy & Bunting, 2002) والتي أكدت على ارتباط يقظة الضمير بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي وتضيف الدراسة الحالية أن يقظة الضمير لها تأثير مباشر في الإنجاز الأكاديمي وكذلك لها تأثيرات غير مباشرة عبر تأثيرها الإيجابي في الفاعلية الذاتية وأهداف الإتقان الإقدامية وتوجهات التعلم العميقة وتأثيرها السلبي في أهداف الأداء الإحجامية.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج (Busato et al., 1999) والتي أكدت على ارتباط يقظة الضمير بتفضيل المتعلمين لأساليب التعلم العميقة والتوجه نحو المعني والتعلم الإتقاني بينما المتعلمين المرتفعي العصابية يزداد عندهم الخوف من الفشل وتقل لديهم دافعية الإنجاز ويزداد توجههم نحو أساليب التعلم غير الموجهة ولديهم صعوبة في تحديد وتجهيز الأجزاء الهامة في الموضوعات الدراسية؛ وكذلك تتفق مع تأكيد (Roberts & Robins, 2000) على أن أصحاب سمة يقظة الضمير يسعون لتحقيق أهداف لها قيمة في حياتهم؛ مما يسهم في توجههم نحو الإتقان

والاهتمام بالتعلم ذو المعنى ويزيد من اعتقادهم في قدراتهم الذاتية والذي ينعكس إيجابياً على إنجازهم الأكاديمي، وتتفق مع نتائج دراسة (Zhang, 2003) والتي أكدت على العلاقة الإيجابية بين يقظة الضمير وتوجهات التعلم العميقة.

وتتفق مع نتائج دراسة (Duff et al., 2004) والتي توصلت إلى دلالة سمة يقظة الضمير فقط في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بجانب توجهات تعلم الطلاب وعدم دلالة باقي السمات وكذلك دلالة يقظة الضمير في التنبؤ بتوجهات التعلم العميقة لدى الطلاب وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة .Duff et al في أن الدراسة الحالية توصلت إلى دلالة تأثير الانبساطية في توجهات التعلم السطحية بينما تلك الدراسة توصلت إلى دلالة الانبساطية في التأثير على توجهات التعلم العميقة.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Furnham et al., 2003) حيث أكدت على ارتباط يقظة الضمير فقط من بين سمات الشخصية بعلاقات موجة دالة بمعتقدات الفرد عن قدراته وبالإنجاز الأكاديمي؛ وتتفق مع نتائج دراسة (Zweig & Webster, 2003) والتي أكدت على ارتباط يقظة الضمير بأهداف الإتقان.

**٣- الانفتاح على الخبرة:**

لها تأثيرات دالة إيجابية على "الفاعلية الذاتية، أهداف الإتقان الإقدامية" وهو ما يرتبط بالسمات المميزة لأصحاب هذه السمة من سلوك خيالي وحب للاستطلاع والأصالة وانفتاح العقل والتفكير والحساسية للجديد (Viswesvaran & Ones, 2000; Harris, 2004).

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما توصل إليه (Furnham & Buchanan, 2005) حيث ارتبط الانفتاح على الخبرة بالذكاءات المتعددة بعلاقات دالة موجبة مما يؤكد رغبة أصحاب هذه السمة في التمييز في كل ما يحيط بهم، وفي ضوء ما توصل إليه (Louriola & Levin, 2001) من أن الانفتاح على الخبرة يرتبط إيجابياً بالمخاطرة في حالة توقع تحقيق الهدف.

وتوصلت نتائج دراسة (Farsides & Woodfield, 2003) إلى أن سمة الانفتاح على الخبرة تسهم في التنبؤ بالانجاز الأكاديمي بجانب الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي، وفسر ذلك بأن الانفتاح على الخبرة ييسر استخدام الفرد لاستراتيجيات التعلم وخاصة المرتبطة بالتقويم الناقد والبحث عن المعلومات بهدف تحقيق مزيداً من الفهم، وفي الدراسة الحالية لم يكن للانفتاح على الخبرة تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي ولا على توجهات التعلم العميقة لدى الفرد وبالتالي يمكن تفسير العلاقة الموجبة بين الانفتاح على الخبرة والإنجاز الأكاديمي والتي تم التوصل إليها

في عديد من الدراسات السابقة بأن هذه العلاقة تكون عبر التأثير الإيجابي للانفتاح على الخبرة في توجهات أهداف الإتقان وزيادة الاعتقاد في الفاعلية الذاتية.

٤- العصابية :

لها تأثيرات إيجابية دالة على " أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإحجامية " ولها تأثيرات سلبية دالة على " الاتجاه نحو الكلية، توجهات التعلم العميق " وهو ما يفسر التأثيرات السلبية لهذه السمة والتي كما يذكر (Furnham et al., 2003) أنها تعوق أداء الفرد في المواقف الضاغطة والتي منها الامتحانات والمناقشات داخل قاعات المحاضرات، وكذلك ترتبط بالغياب المتكرر وبالشكوى المتكررة من بعض الأمراض ذات الأساس النفسي.

وكذلك الفرد العصابي والذي يوصف بعدم الثبات الانفعالي يرتفع لديه مستوى القلق وضعف الثقة بالذات والقابلية للشعور بتهديد الذات والضغوط (Viswesvaran & Ones, 2000; Olson, 2005)؛ ويزداد التأثير السلبي للعصابية بانخفاض الانبساطية لدى الفرد العصابي (Matsudaira & Kitamura, 2006)؛ وبزيادة احتمالية المخاطرة حتى في حالة زيادة احتمالات الفشل (Louriola & Levin, 2001).

وتأثر توجهات الأهداف ذات الصبغة الإحجامية (أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإحجامية) إيجابياً بالعصابية يفسر التأثيرات السلبية لهذه الأهداف والتي تتمثل في الانسحاب عند مواجهة المواقف الصعبة خوفاً من ظهور العجز ودافعية النفور والخوف من الفشل والشعور بتدني مستوى القدرة مما يجعل انفعالات الفرد ومشاعره أثناء المواقف التعليمية أو أثناء الاستذكار سلبية بدرجة كبيرة وهو ما يفسر بالتالي التأثير السلبي للعصابية على توجهات التعلم العميقة وهو ما يتفق مع تأكيد (يوسف جلال يوسف، ٢٠٠٥) على ارتباط العصابية بأسلوب التفكير الداخلي والذي يصف الفرد الذي يتميز بالانطواء والعزوف عن مخالطة الآخرين هروباً من الاحتكاك بهم.

ومن أهم المظاهر المميزة للفرد العصابي ارتفاع مستوى القلق وقلة التركيز والحضور الذهني وانخفاض مستوى تقدير الذات وهو ما ينعكس سلبياً على الاتجاه نحو الدراسة ونحو الآخرين، ويتفق ذلك مع تأكيد نتائج دراسة (Chamorro-Premuzic et al., 2005a) على أن الفرد العصابي لا يفضل التقويمات المستمرة نظراً لزيادة الضغط النفسي في هذا الأسلوب من التقويم ولكنه يفضل التقويم النهائي.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (يوسف جلال يوسف، ٢٠٠٥) والتي أكدت على ارتباط العصابية بأساليب التفكير التشريعي والكلي والملكي والفوضوي والداخلي والذي فسر بأن العصابي يميل إلى عمل الأشياء بطريقته الخاصة دون مراعاة وجهات نظر الآخرين والنظرة الكلية

والاهتمام بالقضايا الكبرى مع عدم الاهتمام بالتفاصيل والاندفاع من خلال حاجة واحدة وعدم تقدير الصعاب أو العقبات التي قد تترتب على تصلب أرائهم وسرعة الاستثارة والتشدد والفوضى وعدم وضوح الأهداف وتعارضها.

والتأثير السلبي للعصابية على الاتجاه نحو الكلية يمكن تفسيره في ضوء نتائج دراسة (Clara et al., 2003) والتي أشارت إلى ارتباط العصابية بالنظرة التشاؤمية لدى الفرد وزيادة الميل للنقد لديه وهو ما يجعله في بعض الأحيان يرى الجانب المظلم في الموضوعات المحيطة به وهو ما يكون له تأثير سلبي على اندماج الفرد ونشاطه ويسهم بالتالي في الرغبة المتزايدة في الانسحاب ويتأكد مما سبق التأثير السلبي للعصابية على توجهات التعلم العميقة والتأثير الإيجابي في توجهات الأهداف الإحجامية، وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Berg & Pitariu, 2005; Olson, 2005) من أن الفرد العصابي يعاني من عدم الرضا والسخط وخاصة في مجال العمل؛ وكذلك يمكن تفسير النتائج السابقة بأن الفرد العصابي لا يكون له أهداف محددة في الحياة يحاول تحقيقها ونظراً لأن الدراسة تتطلب جهد كبير والتزام من حيث المحاضرات والتدريبات العملية والامتحانات فإن ذلك يولد لديه شعور سلبي ويؤدى به للانسحاب والتغيب المتكرر وهو ما تؤكد عليه النتائج التي توصلت إليها دراسة (Roberts & Robins, 2000).

ويتفق ما سبق مع نتائج دراسة (Gow et al., 2005) والتي توصلت إلى أن الثبات الانفعالي (السمة المقابلة للعصابية) يرتبط بمعدل ذكاء الفرد بعلاقة موجبة دالة إحصائياً وهو ما يشير إلى أن الثبات الانفعالي يسهم في زيادة معارف الفرد وتطوير خبراته (أهداف الإتقان الإقدامية) وعلى العكس الفرد العصابي قد يعاني من تعويق في نموه المعرفي والذي يسهم فيه كثيراً اعتقاده في تدنى قدراته ومن جهة أخرى الحالة الانفعالية السيئة والضغوط التي يعاني منها.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج (Chamorro-Premuzic et al., 2006) والتي أكدت على العلاقة السلبية للعصابية بالمعرفة العامة كمؤشر للذكاء المتبلر وهو ما يؤكد التأثير الإيجابي للعصابية على الأهداف ذات الصبغة الإحجامية والتأثير السلبي لها على توجهات التعلم العميقة، وتتفق مع (Zhang, 2003) والتي أكدت على التأثير السلبي للعصابية على توجهات التعلم العميقة.

وتتأكد النتائج السابقة باتفاقها مع نتائج دراسة (Chamorro-Premuzic et al., 2005a) والتي توصلت إلى أن الفرد العصابي لا يفضل الأسلوب الشفوي في التقويم بينما الفرد الانبساطي يفضل الأسلوب الشفوي في التقويم وهو ما يؤكد زيادة اعتقاد الفرد الانبساطي في فاعليته الذاتية بعكس الفرد العصابي والذي يفضل الانسحاب وهو ما يوضحه التأثير الإيجابي

للعصابية في توجهات الأهداف ذات الصبغة الإحجامية؛ وباتفاقها مع نتائج دراسة (Day et al., 2003) والتي أكدت على أن الفرد العصابي أكثر توجهاً نحو الأهداف ذات الصبغة الإحجامية.

**٥- المقبولية :**

لها تأثير دال إيجابي على "الاتجاه نحو المعلم" وتأثير دال سلبي على "أهداف الأداء الإقدامية" وهو ما يؤكد ما يتميز به أصحاب هذه السمة من مرونة في التعامل والتعاونية والتسامح والتعاطف والثقة في الآخرين (Viswesvaran & Ones, 2000)

وتوصلت نتائج دراسة (Chamorro-Premuzic et al., 2005a) إلى تفضيل ذوى سمة المقبولية والانبساطيين لأسلوب التقويم الشفوي وتأثير المقبولية السلبي في أهداف الأداء الإقدامية يضيف إلى نتائج دراسة Chamorro-Premuzic et al. أن الفرد ذو سمة المقبولية يفضل الأسلوب الشفوي في التقويم ليس بهدف حب الظهور وجذب الآخرين وإظهار قدراته وتميزه عن الآخرين وتحقيق مكاسب شخصية - وهو ما يسهم في تكوين اتجاهات سلبية من جانب الآخرين تجاه هذا الفرد وخاصة من الأقران - ولكن على العكس من ذلك فالفرد ذو سمة المقبولية يفضل الأسلوب الشفوي في التقويم نظراً لأنه يثق في تقدير الآخرين له ولأنه يتميز باتجاهات إيجابيه نحوهم فلا يهاب أو يخاف من موقف التقويم ولأنه له قدره على الإقناع ويثق في نفسه ويتأكد ذلك من التأثير الإيجابي للمقبولية في الاتجاه نحو المعلم.

ويتضح مما سبق الفرق بين سمة المقبولية وسمة الانبساطية في أن الفرد الانبساطي نفعي في سلوكه بعكس الفرد مرتفع المقبولية الذي لا يهدف من سلوكه إلى تحقيق مكاسب خارجية وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Furnham et al., 2003) التي توصلت إلى أن تأثير الانبساطية قد يتغير نظراً لزيادة اهتمامات الفرد الاجتماعية؛ ويتضح من ذلك أن الفرد الانبساطي قد يتصف في بعض الأحيان بالنفعية حيث يهدف من سلوكه إلى تحقيق مطالب شخصية في المقام الأول ويتمشى ذلك مع ما توصلت له دراسة (Roberts & Robins, 2000) والتي أشارت إلى أن الانبساطية ترتبط في المقام الأول بتحقيق الأهداف ذات الطابع الاقتصادي ثم الأهداف السياسية للفرد كأن يصبح قائد أو مسئول ولا ترتبط بتحقيق الأهداف المجتمعة - على عكس ما هو متوقع - والأهداف المرتبطة بالنمو الشخصي والمهني والجسمي.

وتختلف النتائج السابقة والخاصة بالمقبولية مع نتائج دراسة (Day et al., 2003) والتي توصلت إلى عدم دلالة المقبولية في التأثير على أهداف الإنجاز المختلفة.

ثانياً : المتغيرات الدافعية :

١- الاتجاه نحو الكلية :

له تأثير دال إيجابي على "أهداف الإتقان الإقدامية" ويفسر ذلك في ضوء أن الطالب ذو الاتجاهات الإيجابية نحو الكلية ونوع الدراسة غالباً ما يرتفع لديه مستوى الرضا عن الدراسة واقتناعه بأهميتها بالنسبة للمجتمع وهو ما يجعله دائم البحث عن كل ما يسهم في تطوير كفاءته وتنمية معارفه استعداداً للقيام بدوره على أكمل وجه.

وكذلك يمكن تفسير التأثير الإيجابي للاتجاهات نحو الكلية في أهداف الإتقان الإقدامية في ضوء أن الطلاب عينة الدراسة الحالية هم طلاب الفرقة الثالثة ممن أصبحت لديهم ألفة بالمقررات الدراسية ذات الصبغة التربوية، وربما يكون للتدريب الطلابي – التربية العملية- دور كبير في إدراك الطلاب لأهمية إتقان المفاهيم والنظريات التربوية التي يمكن الاستفادة منها بعد ذلك، ويتفق تفسير تأثير الاتجاهات في ضوء مفهوم الألفة مع نتائج دراسة (Noyes & Garland, 2005).

وهو ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي تؤكد على أن الطالب الذي يعتقد في أهمية مجال الدراسة وتتوافق نوعيتها مع ميوله وأهدافه وقدراته يتوجهون أكثر نحو أهداف الإتقان (Jackling, 2005; Braten & Stromso, 2004; Bruinsma, 2004) ؛ وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة (Gerardi, 2006) والتي أكدت على وجود فروق بين الطلاب في الإنجاز الأكاديمي ترجع لتباين الاتجاه نحو الكلية لديهم، والذي يمكن تفسيره في ضوء أن الطلاب ذوى الاتجاهات الايجابية نحو الكلية تزداد أهداف الإتقان الإقدامية لديهم ؛ وهو ما يتفق مع ما يشير إليه (Bruinsama, 2004) من أن معتقدات المتعلمين عن بيئة التعلم من أهم المحددات لأهداف الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، وباعتبار أن تأثير بيئة التعلم قد يتمثل في تباين اتجاهات المتعلمين نحو الكلية ونوع الدراسة واتجاهاتهم نحو المعلم؛ فإن النتيجة السابقة توضح أن تأثير بيئة الدراسة قد يتمثل في تشكيل توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب والتي تؤثر بدورها في توجهات تعلمهم وفي إنجازهم الأكاديمي؛ وهو ما يتفق مع تأكيد (Robazza et al., 2006).

٢- الاتجاه نحو المعلم :

له تأثير دال إيجابي على "أهداف الأداء الإقدامية" وقد يرجع ذلك إلى رغبة الطالب ذو الاتجاه الإيجابي نحو المعلم في جذب انتباه المعلم إليه هذا من جهة ومن جهة أخرى غالباً ما تكون الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم مرتبطة بمدى تيسير المعلم للمقرر وتقديمه في صورة سهلة بسيطة وعلى الرغم من أهمية ذلك إلا أنه يسهم وبدرجة كبيرة في التعلم القائم على الحفظ ويجعل المتعلم

يفكر في درجته في المادة أكثر من تفكيره في الإتقان والحاجة للبحث عن مزيداً من المعلومات التي تسهم في التعلم والإتقان.

وفي الوقت الحالي نجد أن المعلم الذي يركز في تقديم المادة العلمية أو في الامتحان على الفهم والمستويات المرتفعة من التفكير يسود لدى طلابه اعتقاد بأنه أستاذ صعب ولا يتميز بالرحمة أو الحرص على مستوى الطلاب ونجاحهم وهو اعتقاد اجتماعي سائد في جميع المراحل التعليمية ليس لدى الطلاب فقط بل وأوليا الأمور أيضاً وهو ما يجعل العلاقة بين الاتجاه نحو المعلم ورغبة الطلاب في الفهم والإتقان منخفضة للغاية بينما العلاقة بين الاتجاه نحو المعلم والنجاح في الامتحانات والحصول على الشهادة علاقة إيجابية مرتفعة وهو ما يفسر التأثير الإيجابي للاتجاه نحو المعلم في أهداف الأداء الإقدامية، ويتفق ما سبق مع ما يشير إليه (Urdan & Schoenfelder, 2006) من أن المعلم هو المسئول عن تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الطلاب وتقديم المادة العلمية وأسلوب المعلم في ذلك يسهم من ناحية في تشكيل العلاقة الاجتماعية بين المعلم والمتعلم ومن ناحية أخرى يؤثر على الكيفية التي يتعلم بها الطلاب وأهدافهم من التعلم؛ ويتفق ما سبق مع ما أشار إليه (Berg et al., 2006) من أن اتجاهات الفرد تثير لديه ردود فعل وجدانية ومعرفية قد تيسير أو تعوق أداؤه.

**٣- الفاعلية الذاتية :**

لها تأثير إيجابي دال على "أهداف الإتقان الإقدامية والاتجاه نحو الكلية" ولها تأثير دال سلبي على "أهداف الأداء الإحجامية"، ويفسر ذلك في ضوء أن منظومة المعتقدات الذاتية والتي من أهمها الفاعلية الذاتية تحدد ميل الفرد للاندماج في المهام والأعمال والأنشطة التي يعتقد أنه يمكنه الإنجاز فيها وبالتالي يستطيع ضبط جهده ومثابرته حتى يتحقق الهدف المنشود ويقيم أداؤه في ضوء توقعاته(Maurer & Andrews, 2000)؛ فمن أهم ما يميز ذوي المستويات المرتفعة من الفاعلية الذاتية اعتقادهم في إمكانية التحكم والسيطرة على العوامل التي تؤثر في إنجازهم الأكاديمي (Cervone, 2000).

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة (Mcilroy & Bunting, 2002; Nielsen & Moore, 2003) التي أكدت على العلاقة الإيجابية بين الفاعلية الذاتية والإنجاز الأكاديمي وتضيف الدراسة الحالية أن هذه العلاقة تكون عبر التأثير الإيجابي للفاعلية الذاتية في أهداف الإتقان الإقدامية والتي ترتبط إيجابياً بجميع المخرجات التكيفية كالتجهيز والمعالجة في المستوى العميق وانخفاض مستوى القلق والمثابرة والاندماج المعرفي وسلبياً بالتجهيز والمعالجة في المستوى السطحي وقلق الاختبار وكذلك تكون العلاقة الإيجابية بين الفاعلية

الذاتية والإنجاز الأكاديمي عبر التأثير السلبي لها على أهداف الأداء الإحجامية والتي ترتبط بالنظرة المتدنية للقدرة وعدم جدوى وأهمية بذل الجهد والانسحاب وتعلم العجز في بعض الأحيان.

ويتفق ما سبق مع ما يشير إليه (Bruinsma, 2004) من أن الفاعلية الذاتية قد يكون لها دور كبير في تيسير الاندماج المعرفي والذي يعد مؤشراً للأداء الحقيقي أكثر منه مؤشراً للإنجاز الأكاديمي بمفهومه التقليدي المتمثل في الدرجات النهائية؛ والنتائج الحالية توضح أن دور الفاعلية الذاتية في الاندماج المعرفي يكون من خلال تأثير الفاعلية الذاتية الإيجابي في أهداف الإتقان الإقدامية والاتجاه نحو الكلية.

٤- أهداف الإتقان الإقدامية :

لها تأثيرات دالة إيجابية على (توجهات التعلم العميق والإنجاز الأكاديمي، أهداف الأداء الإقدامية)، ويُفسر ذلك في ضوء السمات المميزة لأصحاب تلك الأهداف من رغبة في إحراز الكفاءة وتحقيق الإتقان وتطوير المهارات والمعرفة والدافعية الداخلية والاندماج المعرفي.

ومن ناحية أخرى ترتبط هذه الأهداف ببعض السمات الإيجابية كالانفعالات الموجبة أثناء التجهيز والمعالجة والمثابرة وبذل الجهد مما يجعل هؤلاء الأفراد يتميزون بالاستخدام الفعال للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية؛ وكذلك يتميز هؤلاء الأفراد بأن لهم أهدافاً محددة وواضحة يسعون لتحقيقها مما يخفض من احتمالية الانسحاب وعدم إكمال العمل.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت أهداف الإنجاز سواء في إطار ثنائية الهدف أو في إطار التصنيف الثلاثي أو الرباعي والتي أكدت على أن أهداف الإتقان الإقدامية تعكس أنماط تعلم تكيفيه Adaptive تساعد الفرد على إتقان المواقف الجديدة الصعبة واختيار الإستراتيجية المناسبة وترتبط بالانفعالات الإيجابية (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛ مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣؛ حافظ عبد الستار حافظ، ٢٠٠٣؛ نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١ ؛ Elliot,1999; Al-Emadi, 2003; VandeWalle et al., 2001; Filisetti & Fives, 2003; Braten & Stromso, 2004; Zusho et al., 2005؛)

وظهر تأثير لأهداف الإتقان الإقدامية في أهداف الأداء الإقدامية ويجب ملاحظة أن ذلك يزيد من السمات الإيجابية لأهداف الإتقان الإقدامية ولا ينقصها فالفرد بعد أن يبذل كل جهده في تحليل المعلومات التي يتعرض لها ويحدث بينها نوع من التكامل ويتمكن منها بكل الطرق المتاحة بغرض تنمية قدراته وتطوير كفاءته، يظهر لديه بعد ذلك التفكير في التفوق والحصول على درجات مرتفعة والتمييز في الامتحانات خاصة وأن الامتحانات ودرجة الفرد فيها هي الدليل الوحيد على تفوقه.

ويؤكد ما سبق أن بعض الأفراد قد يتجهون نحو أكثر من هدف وهو ما يعرف حديثاً بتعددية الأهداف والتي تم التأكد منها في كثيراً من الدراسات السابقة (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛

Pintrich, 2000b؛ Pintrich, 2000c ؛ Pintrich & Garcia, 1991: 376 ؛ سهير أنور محفوظ، ١٩٩٣؛ Wolters, et al., 1996 ؛ Midgley & Urdan, 2001

٥- أهداف الإتقان الإحجامية :

لها تأثير دال سلبي على توجهات التعلم العميق، ويمكن تفسير ذلك في أن الحرص الشديد على عدم الخطأ قد يستثير داخل الفرد قدراً أكبر من التوتر الذي يعوق التركيز واستثارة النشاط العقلي المطلوب لتحقيق الهدف وعدم القدرة على السيطرة على موقف التعلم وإدارته بالكيفية السليمة، وعلى ما يبدو أن أصحاب هذه الأهداف يهتمون أكثر بالاحتفاظ بالمعلومات المقدمة في نفس صورتها والذي يعد نتيجة مباشرة لمحاولات تجنب الاحتمالات السالبة للتعلم أو عدم الإلمام بالمعلومات المقدمة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أن صاحب هذه الأهداف قد يسعي لتحقيق الإتقان ولكن يتداخل هذا أو يتم تعويقه من قبل المكون الإحجامي لهذه الأهداف وهو ما تؤكد عليه نتائج دراسة (Elliot & McGregor, 2001) والتي توصلت إلى ارتباط هذه الأهداف بعدم التنظيم السلوكي وقلق الاختبار والقلق العام والخوف من الفشل وفي ضوء ذلك يمكن الحكم على أن التأثر بالمكون الإحجامي لهذه الأهداف يكون أكبر من تأثير مكون الإتقان (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥ ؛ Barron, et al., 2003).

٦- أهداف الأداء الإقدامية :

لها تأثيرات دالة إيجابية على " توجهات التعلم السطحي، الإنجاز الأكاديمي " ويفسر ذلك في ضوء اهتمام هؤلاء الأفراد بتحصيل الدرجات ومحاولة الحصول على أحكام مقبولة من قبل الآخرين مما يجعل مصدر الدافعية هنا مصدر خارجي؛ فهذه الأهداف وسيليه في طبيعتها فالفرد يتخذ من الأداء وسيلة لتحقيق المكاسب الخارجية والتي يحاول تحقيقها بأقل جهد ممكن، والخوف من الفشل وما يتضمنه من قلق وحساسية للنقد ومراقبة النواتج كما تبدو في مراقبة ردود أفعال الآخرين أكثر من مراقبة طريقة تحقيق هذه النواتج يدفع الفرد للاهتمام بالتوجهات السطحية أكثر من الاهتمام بالتوجهات العميقة (Elliot, et al., 1999).

وهو ما يؤكد عليه (Xiang et al., 2001; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003) من أن أهداف الأداء لها تأثير إيجابي على الإنجاز الأكاديمي في حالة الاعتقاد الموجب للفرد في قدراته (أهداف الأداء الإقدامية) بينما يكون تأثيرها سلبي على الإنجاز الأكاديمي في حالة الاعتقاد السلبي للفرد في قدراته (أهداف الأداء الإحجامية).

والنتائج الحالية والخاصة بأهداف الأداء الإقدامية تتفق بصفة عامة مع بعض الآراء ونتائج الدراسات والبحوث التي تؤكد على ارتباط هذه الأهداف بالمخرجات الإيجابية مثل المثابرة وبذل الجهد والحصول على درجات مرتفعة والتحصيل والمخرجات السلبية مثل التجهيز والمعالجة

في المستوى السطحي وقلق الاختبار (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛ مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣؛ حافظ عبد الستار حافظ، ٢٠٠٣ ؛ Elliot,1999; Al-Emadi, 2003; VandeWalle et al., 2001; Xiang et al., 2001; Filisetti & Fives, 2003; Braten & Stromso, 2004; Zusho et al., 2005؛)

٨- أهداف الأداء الإحجامية:

لها تأثير دال سلبي على " توجهات التعلم العميق " ويمكن تفسير ذلك في ضوء ارتباط هذه الأهداف إيجابياً بموضع الضبط الخارجي وسلبياً بالفاعلية الذاتية مما ينقص من مستوى الثقة بالنفس ويقلل من اعتماد الفرد على ذاته في تحقيق أهدافه؛ وكذلك قد يرجع التأثير السلبي لأهداف الأداء الإحجامية في توجهات التعلم العميقة إلى الاعتقاد في أن القدرة شيء ثابت لا يمكن تحسينه وبالتالي لا يعتقد الفرد في جدوى بذل الجهد والاهتمام بالمعالجة في المستويات العميقة.

وتتأكد سلبية هذه الأهداف من عدم تأثيرها الإيجابي على توجهات التعلم السطحية كما في حالة أهداف الأداء الإقدامية؛ ويتضح من ذلك سلبية أهداف الأداء الإحجامية في التأثير على كيف وكم التعلم وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد السلبية المطلقة لهذه الأهداف بغض النظر عن مستوى أهداف الإتقان حيث يؤدى ارتفاع مستوى هذه الأهداف إلى تعويق استخدام الفرد للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بصفة عامة (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛ مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣؛ حافظ عبد الستار حافظ، ٢٠٠٣؛ Elliot & McGregor, 1999; Elliot, 1999; Al-Emadi, 2003; Filisetti & Fives, 2003; Braten &Stromso, 2004; Zusho et al., 2005).

**ثالثاً : توجهات التعلم :**

كان لتوجهات تعلم الطلاب العميقة والسطحية تأثيرات دالة إيجابية على الإنجاز الأكاديمي باعتباره المؤشر النهائي لأداء طالب الجامعة، والتأثير الأكبر كان لتوجهات التعلم العميقة.

ويمكن تفسير التأثير الكبير لتوجهات التعلم العميقة في الإنجاز الأكاديمي في ضوء السلوكيات المميزة لهؤلاء الطلاب فهم دائمي البحث عن كل ما هو جديد ويحاولون إحداث نوع من التكامل بين المعلومات التي يقومون بتحصيلها ويفضلون التجديد في كتاباتهم وأفكارهم ولديهم قدرة على التعامل مع المواقف الغامضة وتحليلها ومعرفة الهدف منها كما أنهم يهتمون بتنظيم المعلومات التي يحصلونها في صورة توضح الغرض منها وهو ما يسهم في الاحتفاظ بتلك المعلومات لفترات طويلة ويساعدهم على التعامل مع الأسئلة والمواقف الصعبة.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Boyle et al., 2003) والتي أكدت على أن أسلوب التعلم الموجه بالمعنى يرتبط إيجابياً بالإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة؛ ويشير

(Vermetten et al., 2002) إلى أن إسهام توجهات التعلم العميقة في الإنجاز الأكاديمي يفوق إسهام توجهات التعلم السطحية وذلك لأن الأولى يتمتع فيها المتعلم بمستويات عالية من ما وراء المعرفة.

ويمكن تفسير تأثير توجهات التعلم السطحية في الإنجاز الأكاديمي في ضوء أن هؤلاء الطلاب يبذلون جهداً في التعلم ولكن المشكلة تكمن في اهتمامهم بالكم على حساب الكيف، وهو ما يؤكده ما أشار إليه (عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٤) أن أصحاب أسلوب التعلم السطحي يفعلون ما يطلب منهم ويفضلون المحتوي المنظم والطرق المألوفة في حل المشكلات ويحضرون المحاضرات بانتظام ولديهم هدف واضح يتمثل في الإنجاز عن طريق الحفظ والاستظهار من أجل اجتياز الامتحان؛ مما يضمن لهم وبدرجة كبيرة النجاح؛ ولكن تجنبهم للمواقف الغامضة واهتمامهم بالمحتوى المقرر فقط وحفظهم عن ظهر قلب للمعلومات البسيطة دون الاهتمام بالمعنى وعدم القدرة على التمييز بين ما هو مهم وغير مهم يجعل معدل إنجازهم أقل بكثير من أصحاب توجهات التعلم العميقة.

وكذلك يمكن تفسير تأثير التوجه السطحي في الإنجاز الأكاديمي في ضوء نظم التقويم السائدة حالياً والتي تؤكد أكثر على التذكر والاسترجاع ويكفي المتعلم حفظ واستظهار المواد الدراسية لكي يتفوق ويحصل على معدل عالي من الدرجات، وكما يشير (Biggs, 1998; 1996) فإن نظم التقويم الحالية والتي تعتمد على القياس مرجعي المعيار يمكن اجتيازها في حالة توجهات التعلم السطحية، فالاهتمام في نظم التقويم الحالية يكون بكم التعلم، ولكن إذا أخذنا في الاعتبار نوعية نواتج التعلم فإن الإسهام يكون فقط للتوجه العميق.

وهو ما تؤكد عليه معظم الأدبيات الخاصة بأساليب التعلم من أن أساليب تعلم الطلاب تتوافق مع بيئة تعلمهم وتمكنهم من النجاح فيها فإذا كانت بيئة التعلم تشجع على التعلم والإتقان يتوجه الطلاب أكثر نحو التعلم العميق أما إذا كانت بيئة التعلم تؤكد أكثر على الحفظ والاستظهار يسود لدى المتعلمين توجهات التعلم السطحية وفي كلتا الحالتين يتمكن المتعلم من النجاح ويعرف ذلك بمرونة أساليب التعلم والتي تمكن الطالب من التوائم مع النظام التعليمي السائد (Jones et al., 2003; Price, 2004).

ومن النتائج السابقة يتأكد صحة افتراض أن توجهات التعلم يمكن اعتبارها متغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية في الإنجاز الأكاديمي وهو ما يتفق مع ما توصلت له نتائج دراسة (Chamorro-Premuzic & Frunham, 2003) من دلالة سمات الشخصية في التنبؤ بنجاح أو فشل طلاب الجامعة، وتتفق مع (Busato et al., 2000; Lounsbury et al., 2003) والتي أكدت على دلالة سمات الشخصية في التنبؤ بالإنجاز

الأكاديمي؛ ويتفق مع (Vermetten et al., 2001) والتي توصلت إلى أن سمات الشخصية لها تأثيرات دالة إحصائياً في أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الثلاثي وأن لأهداف الإنجاز تأثيرات دالة على التباين في الاستراتيجيات المعرفية العميقة والسطحية.

وتتفق النتائج الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Zweig & Webster, 2003) والتي أكدت على ارتباط أهداف الإنجاز بسمات الشخصية وأنه يمكن اعتبار أهداف الإنجاز متغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية على الأداء الأكاديمي، وتتفق مع نتائج دراسة (Lounsbury et al., 2005) والتي أشارت إلى ارتباط كل سمات الشخصية بالقدرة المعرفية.

والنتائج السابقة تؤكد صحة افتراض أن توجهات أهداف الإنجاز يمكن اعتبارها مسارات لتأثير سمات الشخصية حيث تسهم سمة يقظة الضمير وسمة الانفتاح على الخبرة في زيادة توجه الطالب نحو أهداف الإتقان الإقدامية وسمة يقظة الضمير تنقص من توجه الطالب نحو أهداف الأداء الإحجامية وسمة المقبولية لها تأثير سلبي على أهداف الأداء الإقدامية بينما سمة العصابية لها تأثير كبير في زيادة توجه الطالب نحو الأهداف ذات الصبغة الإحجامية وهو ما يتفق مع ما يشير إليه (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Thrash, 2002; Slobodskaya et al., 2003; Caseras, et al., 2003; Muris et al., 2005) .

## تعليق عام على الدراسة الحالية ونتائجها:

- ثبت من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية إمكانية اعتبار أن توجهات تعلم الطلاب يمكن اعتبارها متغيرات وسيطية لتأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية في الإنجاز الأكاديمي ونظراً لاقتصار عينة الدراسة الحالية على طلاب كلية التربية بقنا فيمكن إجراء دراسات مشابهة على طلاب الجامعة من تخصصات وكليات أخرى ومقارنة النتائج التي يتم التوصل إليها حتى يمكن التوصل إلى نموذج سببي يتصف بالعمومية يفسر تأثير المتغيرات المعرفية والشخصية والدافعية على الإنجاز الأكاديمي.
- في الدراسة الحالية تم اعتبار معدل درجات الطالب مؤشراً لإنجازه الأكاديمي وقد يكون ذلك هو السبب في ظهور إسهامات دالة لتوجهات التعلم السطحية في الإنجاز الأكاديمي ولذلك يمكن إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية تأخذ في الاعتبار المؤشرات الأخرى للإنجاز الأكاديمي كالحضور والغياب وإنجاز الأبحاث التطبيقية أو تستخدم أسلوباً أخر في تحديد مدى إنجاز المتعلمين ومقارنة النتائج التي يتم التوصل إليها مع نتائج الدراسة الحالية حتى يمكن التوصل إلى نتائج أكثر دقة.
- ثبت من خلال نتائج الدراسة الحالية أن توجهات أهداف الإنجاز تتمايز عن سمات الشخصية وتضيف إليها إضافات دالة في تفسير التباين في الإنجاز الأكاديمي وقد يرجع ذلك إلى

استخدام قائمة السمات الخمسة الكبرى للشخصية والتي تعد عوامل عالية الرتبة ولذلك يمكن إجراء دراسة مشابهة تعتمد على قياس سمات الشخصية من الدرجة الأولى كقائمة 16PF ومقارنة النتائج التي يتم التوصل إليها بالنتائج في حالة السمات الخمسة الكبرى للشخصية.

- استخدمت الدراسة الحالية استبانة عمليات التعلم في الكشف عن توجهات تعلم الطلاب كمؤشر عن أسلوبهم في التعلم، وعليه يمكن إجراء دراسات مشابهة تستخدم أدوات تستند لأطر نظرية أخرى في قياس أساليب تعلم الطلاب وكذلك تأخذ في الاعتبار بعض المتغيرات المعرفية الأخرى التي تؤثر في الإنجاز الأكاديمي، حتى يمكن التحقق من صحة افتراض أن أساليب تعلم الطلاب تتوسط تأثير سمات الشخصية والمتغيرات الدافعية في الإنجاز الأكاديمي، وهو ما يساعد في التوصل إلى نماذج أكثر عمومية تفسر المحددات المعرفية والشخصية والدافعية للإنجاز الأكاديمي.

## توصيات الدراسة:

- أظهرت نتائج الدراسة الحالية أهمية سمات الشخصية في التنبؤ بالدافعية وأهداف الإنجاز وتوجهات التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب وعليه فمن الضروري التعرف على تلك السمات قبل البدء في الدراسة حتى يراعى ذلك في تعليمهم ومساعدة أصحاب السمات السلبية منهم في التغلب على آثار تلك السمات.
- أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن من بين العوامل التي تشكل أهداف الإنجاز وتوجهات تعلم الطلاب بيئة الدراسة والممارسات التي تتم فيها وعليه يجب الاهتمام بالتأكيد على أهمية الإتقان وذلك بتوفير فرص لتحدي الذات ومهام التعلم ذات المعنى والتي تتطلب من المتعلم بذل الجهد في إنجازها وكذلك التقويم الذي يؤكد على النمو الذاتي والإتقان ويبعد تماماً عن المقارنات الجماعية وكذلك توفير فرص الاختيار والاستقلالية للمتعلمين، فالتركيز على القدرة والدرجات أثنا التقويم يوحى للمتعلمين بأن التفوق يعنى الحصول على درجات مرتفعة بغض النظر عن التعلم الحقيقي والمعرفة وتطوير استراتيجيات وكفاءات فعالة وهو ما يزيد من توجه المتعلمين نحو الأداء والدرجات أكثر من توجههم نحو التعلم والإتقان.
- اتضح من نتائج الدراسة الحالية أن توجهات التعلم السطحية لها تأثير إيجابي في الإنجاز الأكاديمي مثلها في ذلك مثل توجهات التعلم العميقة وكنتائج لذلك لا يعي أصحاب توجهات التعلم السطحية السلبيات المترتبة على عدم الاهتمام بالتعلم الحقيقي والإتقان ولذلك فمن الضروري الاهتمام ببرامج التدريب على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والبرامج التي توضح للطلاب أهمية الإتقان والتعلم القائم على المعنى وأهميته في زيادة الكفاءة المهنية وتلبية احتياجات سوق العمل.

- في ظل التأكيد الحالي والاهتمام المتزايد بجودة التعليم والبرامج التي تهدف لرفع كفاءة الأساتذة وتنمية قدراتهم يجب أن يكون من ضمن أهداف هذه البرامج زيادة كفاءة المعلمين في دفع المتعلمين نحو الإتقان وتوجهات التعلم العميقة.

## المراجـــع


١- الجميل محمد عبدالسميع شعلة (١٩٩٩). أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية. *مجلة علم النفس*، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع ٥٢، ص ص ٤٠- ٦٣.

٢- حافظ عبد الستار حافظ (٢٠٠٣). استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الأداء الأكاديمي، معرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري دراسة تحليلية مقارنة في إطار نموذج ثلاثية هدف الإنجاز. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ٤٠، مج ١٣، ص ص١٦١- ٢٠٥.

٣- حسن علي حسن (١٩٩٨). *سيكولوجية الإنجاز "الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية"*. القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٤- سهير أنور محفوظ (١٩٩٣). الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي، دراسة استطلاعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ٥، ص ص١٩٣-٢٢٣.

٥- راشد مرزوق راشد رزق (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة*. القاهرة، عالم الكتب.

٦- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٧- رشدي فام منصور (١٩٩٧). "حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع١٦، مج ٧، ص ص ٥٧-٧٥.

٨- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤). أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز Biggs وبعض خصائص الشخصية. في : عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٥محرر). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*، الجزء الأول، ص ص ١٣٥-٢٦٧، القاهرة، عالم الكتب.

١٠- عبدالناصر السيد عامر (٢٠٠٤). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ٤٥، مج ١٤، ص ص ١٠٥-١٥٧.

١١- عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، ع ٣٣، ص ص١٠١ – ١٥٢.

١٢- علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ع ٤٤، ص ص٢٨٦ -٣٢٥.

١٣- مسعد ربيع عبدالله (٢٠٠٣). الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع ٢، ص ص ٩٨-١٣٣.

١٤- مهاد الوقاد (٢٠٠٤). العلاقة بين مواظبة طلاب كليات التربية بسلطنة عمان واتجاهاتهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ٤٥، مج ١٤، ٤٦٩- ٤٩٧.

١٥- نادية السيد الحسيني (٢٠٠١). علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية*، جامعة حلوان ، ع ١و٢، مج ٧، ص ص١٦١- ١٩٤.

١٦- هانم أبوالخير الشربيني (٢٠٠٣). اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كليه التربية*، جامعة المنصورة، ع ٥٢، ج ٢، ص ص ١٤١-١٧٥.

١٧- وليد كمال القفاص (٢٠٠١). دراسات في أنثربولوجيا التعلم. *مجلة علم النفس*، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع ٦٠، ص ص ٩٤- ١٢٠.

١٨- يوسف جلال يوسف أبوالمعاطي (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، دراسة تحليلية مقارنة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ٤٩، مج ١٥، ٣٧٥- ٤٤٦.

19- Abbott, A. (2003). A Confirmatory Factor Analysis of the Professional Opinion Scale: A Values Assessment Instrument. *Research on Social Work Practice*, 13, 5, 641-666.

20- Abouserie, R. (1995). Self-Esteem and Achievement Motivation as Determinants of Students' Approaches to Studying. *Studies in Higher Education*, 20, 1, 19-26.

21- AL-Emadi, A. (2003). Gender, Stream, Achievement Goals, Locus of Control, Study Strategies and Academic Achievement of Emirati College Students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 19, 1, 1-17.

22- Aluja, A.; Garcia, O. & Garcia, L. (2003). Psychometric Properties of the Zuckerman–Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ-III-R): A Study Of A Shortened Form. *Personality and Individual Differences*, 34, 1083–1097.

23- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of Student and Teacher Motivation: Toward A Qualitative Definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 4, 535-556.

24- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 260–267.

25- Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, 91, 3, 409-421.

26- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.

27- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1995). *Amos 4.01: User's Guide*. Chicago: Small Waters.

28- Bandalos, D.; Finney, S. & Geske, J. (2003). A Model of Statistics Performance Based on Achievement Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3, 604-616.

29- Barron, K.; Finney, S.; Davis, S. & Owens, K. (2003, April). Achievement Goal Pursuit: Are Different Goals Activated and More Beneficial in Different Types of Academic Situations?. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

30- Berg, H.; Manstead, A.; Pligt, J. & Wigboldus, D. (2006). The Impact of Affective and Cognitive Focus on Attitude Formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 373–379.

31- Berg. P. & Pitariu, H. (2005). The Relationships Between Personality and Well-Being During Societal Change. *Personality and Individual Differences*, 39, 229-234.

32- Bienvenu, J., Samuels, J.; Costa, P & Reti, I.(2004). Anxiety and Depressive Disorders and the Five-Factor Model of Personality: A Higher- and Lower-Order Personality Trait Investigation in A Community Sample. *Depression and Anxiety*, 20, 92–97.

33- Biggs, J. (1996). Assessing Learning Quality: Reconciling Institutional, Staff and Educational Demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, 1, 5-15.

34- Biggs, J. (1998). Assessment and Classroom Learning: A Role for Summative Assessment?. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5,1, 103-110.

35- Blackburn, R.; Renwick, S.; Donnelly, J. & Logan, C. (2004). Big Five or Big Two? Superordinate Factors in the NEO Five Factor Inventory and the Antisocial Personality Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 37, 957–970.

36- Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1, 2, 100-112.

37- Boyle, E.; Duffy, T. & Dunleavy, K. (2003). Learning Styles and Academic Outcome: The Validity and Utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British Higher Education Setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267–290.

38- Braten, I & Stromso, H. (2004). Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence as Predictors of Achievement Goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371–388.

39- Brookhart, S. & Durkin, D. (2003). Classroom Assessment, Student Motivation, and Achievement in High School Social Studies Classes. *Applied Measurement In Education*, 16, 1, 27–54.

40- Bruinsma, M. (2004).Motivation, Cognitive Processing and Achievement in Higher Education. *Learning and Instruction*, 14, 549–568.

41- Busato, V.; Prins, F.; Elshout, J. & Hamaker, C (1999). The Relation Between Learning Styles, The Big Five Personality Traits And Achievement Motivation in Higher Education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140

42- Busato, V.; Prins, F.; Elshout, J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students In Higher Education. *Personality and Individual Differences*, 29,1057-1068.

43- Caprara, G.; Barbaranelli, C.; Bermudez, J.; Maslach, C.; Ruch, W. (2000). Multivariate Methods for the Comparison of Factor Structures in Cross-Cultural Research an Illustration with the Big Five Questionnaire. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 4, 437-464.

44- Carver, C.; Sutton, S. & Scheier, M. (2000). Action, Emotion, and Personality: Emerging Conceptual Integration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 6, 741-751.

45- Caseras, X.; Avila, C. & Törrubia, R. (2003). The Measurement of Individual Differences in Behavioral Inhibition and Behavioral Activation Systems: A Comparison of Personality Scales. *Personality and Individual Differences*, 34, 999–1013.

46- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An Overview of Theories, Models, and Measures. *Educational Psychology*, 24, 4, 419-444.

47- Cervone, D. (2000). Thinking About Self-Efficacy. *Behavior Modification*, 24, 1, 30-56.

48- Chamorro-Premuzic, T.; Furnham, A. (2003). Personality Predicts Academic Performance: Evidence From Two Longitudinal University Samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319–338.

49- Chamorro-Premuzic, T.; Furnham, A.; Dissou. G. & Heaven, P. (2005a). Personality And Preference for Academic Assessment: A Study with Australian University Students. *Learning and Individual Differences*. 15, 247-256.

50- Chamorro-Premuzic, T; Moutafi, J. & Furnham, A.; (2005b). The Relationship Between Personality Traits, Subjectively-

Assessed and Fluid Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 1517–1528.

51- Chamorro-Premuzic, T.; Furnham, A. & Ackerman, P.(2006). Ability and Personality Correlates of General Knowledge. *Personality and Individual Differences*, 41, 419-429.

52- Chang, J.; Torkzadeh, G. & Dhillon, G. (2004). Re-Examining The Measurement Models of Success for Internet Commerce. *Information & Management*, 41, 577–584

53- Clara, I.; Cox, B. & Enns, M. (2003). Hierarchical Models of Personality and Psychopathology: The Case of Self-Criticism, Neuroticism, and Depression. *Personality and Individual Differences*, 35, 91–99.

54- Davidson, W.; Beck, H. & Silver, C. (1999). Development and Validation of Scores on A Measure of Six Academic Orientations in College Students. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 4, 678-693.

55- Davis, C.; Patte, K.; Tweed, S. & Curtis, C. (2007). Personality Traits Associated with Decision-Making Deficits. *Personality and Individual Differences*, 42 , 279–290.

56- Day, E.; Radosevich, D. & Chasteen, C. (2003). Construct-and Criterion-Related Validity of Four Commonly Used Goal Orientation Instruments. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 434–464

57- Desmedt. E. & Valcke, M. (2004). Mapping the Learning Styles "Jungle": An Overview of the Literature Based on Citation Analysis. *Educational Psychology*, 24, 4, 445-464.

58- Dowson, M. & McInerney, D. (2004). The Development and Validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64, 2, 290-310.

59- Duff, A. (2002). Approaches to Learning: Factor Invariance Across Gender. *Personality and Individual Differences*, 33, 997–1010.

60- Duff, A. (2004). The Role of Cognitive Learning Styles in Accounting Education: Developing Learning Competencies. *Journal of Accounting Education*, 22, 29-52.

61- Duff, A.; Boyle, E.; Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The Relationship Between Personality, Approach to Learning and Academic Performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920.

62- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43–59.

63- Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.

64- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

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

66- Elliot, A. & Sheldon, K. (1998). Avoidance Personal Goals and Personality-Illness Relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 5, 1282-1299.

67- Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational psychologist*, 34, 3, 169-189.

68- Elliot, A.; McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational

Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3, 549-563.

69- Elliot, A. & McGregor, H. (1999). Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 4, 628-644.

70- Elliot, A & Covington, M. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 2, 73-92.

71- Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80, 3, 501-519.

72- Elliot, A.; Chirkov, V.; Kim, Y. & Sheldon, K. (2001). A Cross-Cultural Analysis of Avoidance (Relative to Approach) Personal Goals. *Psychological Science*, 12, 6, 505-510.

73- Elliot, A. & Thrash, T. (2002). Approach-Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments And Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 5, 804-818.

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

75- Farkas, R. (2003). Effects of Traditional Versus Learning-Styles Instructional Methods on Middle School Students. *Journal of Educational Research*, 97, 1, 42-51.

76- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual Differences and Undergraduate Academic Success: the Roles of Personality, Intelligence, and Application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225–1243

77- Filisetti, L. & Fives, H. (2003, April). The French Connections: Examining the Links among Epistemological Beliefs, Goal Orientations and Self-Efficacy. *Paper Presented at The*

*Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

78- Fink, B.; Neave, N.; Manning, J. & Grammer, K. (2005). Facial Symmetry and the "Big-Five" Personality Factors. *Personality and Individual Differences*, 39, 523–529.

79- Finney, S. & Schraw, G. (2003). Self-Efficacy Beliefs in College Statistics Courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 2, 161-186.

80- Finney, S.; Pieper, S. & Barron, K. (2004): Examining the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire in A General Academic Context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 2, 365-382

81- Ford, K.; Smith, E.; Weissbein, D.; Gully, S. & Salas, E. (1998). Relationships of Goal Orientation, Metacognitive Activity, and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83, 2, 218-233.

82- Friedel, J.; Marachi, R. & Midgley, C. (2002, April). "Stop Embarrassing me!" Relations Among Student Perceptions of Teachers, Classroom Goals, and Maladaptive Behaviors. *Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.

83- Furnham, A.; Jackson, C. & Miller, T. (1999). Personality, Learning Style and Work Performance. *Personality and Individual Differences*, 27, 1113-1122.

84- Furnham, A.; Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, Cognitive Ability, and Beliefs about Intelligence as Predictors of Academic Performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49–66.

85- Furnham, A. & Buchanan, T. (2005). Personality, Gender and Self-Perceived Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 39, 543–555.

86- Gagne, F. & St Pere, F. (2001). When IQ Is Controlled, Does Motivation Still Predict Achievement?. *Intelligence*, 30, 71–100.

87- Gaudreau, P. & Blondin, J. (2002). Development of A Questionnaire for the Assessment of Coping Strategies Employed by Athletes in Competitive Sport Settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 1–34.

88- Genovese, J. (2004). The Index of Learning Styles: An Investigation of its Reliability and Concurrent Validity with the Preference Test. *Individual Differences Research*, 2, 3, 169-174.

89- Gerardi, S. (2006). Positive College Attitudes Among Minority and Low-Income Students as an Indicator of Academic Success. *The Social Science Journal*, 43, 185–190.

90- Gomez, A. & Gomez, R. (2002). Personality Traits of the Behavioral Approach and Inhibition Systems: Associations with Processing of Emotional Stimuli. *Personality and Individual Differences*, 32, 1299–1316.

91- Gow, A.; Whiteman, M.; Pattie, A. & Deary, I. (2005). The Personality–Intelligence Interface: Insights from an Ageing Cohort. *Personality and Individual Differences*, 39, 751–761.

92- Harackiewicz, J. & Sansone, C. (1991). Goals and Intrinsic Motivation: You Can Get There From Here. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.): *Advances in Motivation and Achievement*, (Vol. 7, Pp. 21-49), London, JAI Press, Inc.

93- Harris, J. (2004). Measured intelligence, Achievement, Openness to Experience, and Creativity. *Personality and Individual Differences*, 36, 913–929.

94- Harris, S. & Halpin, G. (2002). Development and Validation of the Factors Influencing Pursuit of Higher Education Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 1, 79-96.

95- Hewitt, A.; Foxcroft, D. & MacDonald, J. (2004). Multitrait-Multimethod Confirmatory Factor Analysis of the Attributional Style Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 37, 1483 –1491.

96- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.

97- Hipp, J.; Bauer, D. & Bollen, K. (2005). Conducting Tetrad Tests of Model Fit and Contrasts of Tetrad-Nested Models: A New SAS Macro. *Structural Equation Modeling*, 12, 1, 76–93.

98- Honigsfeld, A. & Schiering, M. (2004). Diverse Approaches to the Diversity of Learning Styles in Teacher Education. *Educational Psychology*, 24, 4, 487-507.

99- Horn, C.; Bruning, R.; Schraw, G.; Curry, E. & Katkanant, C. (1993). Paths to Success in the College Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 4, 464-478.

100- Jackling, B. (2005). Analysis of the Learning Context, Perceptions of the Learning Environment and Approaches to Learning Accounting: a Longitudinal Study. *Accounting and Finance*, 45, 597–612.

101- Jackson, C. (2002). Mapping Gray's Model of Personality Onto the Eysenck Personality Profiler (EPP). *Personality and Individual Differences*, 32, 495–507.

102- Jones, C.; Reichard, C. & Mokhtari, K. (2003). Are Students' Learning Styles Discipline Specific?. Community College *Journal of Research and Practice*, 27, 363–375.

103- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The Effect of Achievement Goals: Does Level of Perceived Academic Competence Make a Difference. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 4, 415-435.

104- Kember, D.; Biggs, J. & Leung, D. (2004). Examining the Multidimensionality of Approaches to Learning Through

the Development of a Revised Version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261–280.

105- Kiamanesh, A. (2004, July). Self-Concept, Home Background, Motivation, Attitude, Attribution and Their Effects on Iranian Students' Science Achievement. *3rd International Biennial SELF Research Conference "Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?"* Berlin.

106- Kirby, J.; Knapper, C.; Evans, C.; arty, A. & Gadula., C. (2003). Approaches to Learning at Work and Workplace Climate. *International Journal of Training and Development*, 7, 1, 31-52.

107- Kiser, J.; Herbison, P. & Harland, T. (2005). The Influence of Context on Students' Approaches to Learning: a Case Study. *European Journal of Dental Education*, 9, 150-156.

108- Komarraju, M. & Karau, S. (2005). The Relationship between the Big Five Personality Traits and Academic Motivation. *Personality and Individual Differences*. 39, 557–567

109- Kraaykamp, G. & Van Eijck, K. (2005). Personality, Media Preferences, and Cultural Participation. *Personality and Individual Differences*, 38, 1675-1688.

110- Lander, R. (2001). Professional Cooperation around Self-Related Measures in School Indicator Instruments. *Journal of Classroom Interaction*, 37, 2, 27-36.

111- Lauriola, M & Levin, I. (2001). Personality Traits and Risky Decision-Making in Controlled Experimental Task: an Exploratory Study. *Personality and Individual Differences*, 31, 215-226.

112- Lei, M. & Lomax, R. (2005). The Effect of Varying Degrees of Nonnormality in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 12, 1, 1–27.

113- Lounsbury, J.; Sundstrom, E.; Loveland, J. & Gibson, L. (2003). Broad Versus Narrow Personality Traits in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Learning and Individual Differences*, 14, 67–77.

114- Lounsbury, J.; Welsh, D.; Gibson, L. & Sundstrom, E. (2005). Broad and Narrow Personality Traits in Relation to Cognitive Ability in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38, 1009–1019.

115- Maehr, M. & Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist*, 26, 3 & 4, 399-427.

116- Martocchio, J. & Hertenstein, E. (2003). Learning Orientation and Goal Orientation Context: Relationships with Cognitive and Affective Learning Outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 14, 4, 413-434.

117- Matsudaira, T. & Kitamura, T. (2006). Personality Traits as Risk Factors of Depression and Anxiety Among Japanese Students. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 62(1), 97–109.

118- Maurer, T & Andrews, K. (2000). Traditional, Likert, and Simplified Measures of Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 6, 965-973.

119- McCoach, B. & Siegle, D. (2003). The School Attitude Assessment Survey–Revised: A New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 3, 414-429.

120- McCrae, R. & Costa, P. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The Full Five-Factor Model And Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 2, 227–232.

121- Mcilroy, D. & Bunting, B. (2002). Personality, Behavior, and Academic Achievement: Principles for Educators to

Inculcate and Students to Model. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326–337.

122- Meece, J.; Glienke, B. & Burg, S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.

123- 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, 1, 90-113.

124- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping And Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 1, 61-75.

125- Midgley, C.; Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good for What, for Whom, Under What Circumstances, and at What Cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 77-86.

126- Muris, P.; Meesters, C. & Diederen, R. ( 2005). Psychometric Properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38, 1757-1769.

127- Muris, P.; Meesters, C.; Kanter, E & Timmerman, P. (2005). Behavioral Inhibition and Behavioral Activation System Scales for Children: Relationships with Eysenck's Personality Traits and Psychopathological Symptoms. *Personality and Individual Differences*, 38, 831–841.

128- Nasser, F. & Takahashi, T. (2003). The Effect of Using Item Parcels on Ad Hoc Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: An Example Using Sarason's Reactions to Tests. *Applied Measurement in Education*, 16, 1,75 –97.

129- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

130- Nielsen, I & Moore, K. (2003). Psychometric Data on the Mathematics Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 1, 128-138.

131- Noyes, J. & Garland, K. (2005). Students' Attitudes toward Books and Computers. *Computers in Human Behavior*, 21, 233–241.

132- Nussbaum, M. & Bendixen, L. (2003). Approaching and Avoiding Arguments: The Role of Epistemological Beliefs, Need for Cognition, and Extraverted Personality Traits. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 573–595

133- Olson, K. (2005). Engagement and Self-Control: Superordinate Dimensions of Big Five traits. *Personality and Individual Differences*, 38, 1689–1700.

134- Pintrich, P. & Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.): *Advances in Motivation and Achievement*, (Vol. 7, Pp. 371-402), London, JAI Press. Inc.

135- Pintrich, P. (2000a). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.): *Handbook of Self-Regulation*, (Pp. 451- 502), San Diego, Academic Press.

136- Pintrich, P. (2000b). Multiple Goal, Multiple Pathways: The Role Of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 3, 544-555.

137- Pintrich, P. (2000C). An Achievement Goal Theory Perspective On Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, 92-104.

138- Pintrich, P. & Linnenbrink, E. (2000, April). The Role of Motivation in Intentional Learning. *Paper Presented in A Symposium at the American Educational Research Association Convention*, New Orleans.

139- Price, L. (2004). Individual Differences in Learning: Cognitive Control, Cognitive Style, and Learning Style. *Educational Psychology*, 24, 5, 681-698.

140- Purdie, N. & Hattie, J. (1995). The Effect of Motivation Training On Approaches to Learning and Self-Concept. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 227-235.

141- Rindermann, H. & Neubauer, A. (2004). Processing Speed, Intelligence, Creativity, and School Performance: Testing of Causal Hypotheses Using Structural Equation Models. *Intelligence*, 32, 573–589

142- Robazza, C.; Bortoli, L.; Carraro, A. & Bertollo, M. (2006). ''I Wouldn't do it; it Looks Dangerous'': Changing Students' Attitudes and Emotions in Physical Education. *Personality and Individual Differences*, 41, 767–777.

143- Roberts, B. & Robins, R. (2000). Broad Dispositions, Broad Aspirations: The Intersection of Personality Traits and Major Life Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 10, 1284-1296.

144- Rodriguez-Fornells, A. & Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/Careless Problem Solving Style as Predictor of Subsequent Academic Achievement. *Personality and Individual Differences*, 28, 639-645.

145- Roeser, R.; Midgley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning In School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3, 408-422.

146- Ross, M.; Shannon, D.; Salisbury-Glennon, J. & Guarino, A. (2002). The Patterns of Adaptive Learning Survey: A Comparison across Grade Levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 3, 483-497.

147- Rubinstein, G. (2005). The Big Five among Male and Female Students of Different Faculties. *Personality and Individual Differences*, 38,1495–1503.

148- Salisbury-Glennon, J. & Stevens, R. (1999). Addressing Preservice Teachers" Conceptions Of Motivation1. *Teaching and Teacher Education*, 15, 741-752.

149- Sanders, W.; Osborne, R. & Greene, J. (1955). Intelligence and Academic Performance of College Students of Urban, Rural, and Mixed Backgrounds. *Journal of Educational Research*, 49, 185–193.

150- Schunk, D. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 3 & 4, 207-231.

151- Schutte, N.; Malouff, J.; Segrera, E.; Wolf, A. & Rodgers, L. (2003). States Reflecting The Big Five Dimensions. *Personality and Individual Differences*, 34, 591–603.

152- Simon, M. & Tovar, E. (2004). Confirmatory Factor Analysis of The Career Factors Inventory on a Community College Sample. *Journal of Career Assessment*, 12, 3, 255–269.

153- Singh, R. & Varma, S. (1995). The Effect of Academic Aspiration and Intelligence on Scholastic Success of XI Graders. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 26, 43–48.

154- Slobodskaya, H.; Knyazev, G.; Safronova, M. & Wilson, G. (2003). Development of a Short Form of the Gray–Wilson Personality Questionnaire: Its Use in Measuring Personality and Adjustment among Russian Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 35, 1049–1059.

155- Snelgrove, S. & Slater, J. (2003). Methodological Issues in Nursing Research "Approaches to Learning: Psychometric Testing of A Study Process Questionnaire". *Journal of Advanced Nursing*, 43, 5, 496–505.

156- Snelgrove, S. (2004). Approaches to Learning of Student Nurses. *Nurse Education* Today, 24, 605–614.

157- Snyder, R. (2000). The Relationship Between Learning Styles/ Multiple Intelligence and Academic Achievement of High School Students. *High School Journal*, 83, 2, 11-20.

158- Spinath, P. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal Orientation and Achievement: The Role of Ability Self-Concept and Failure Perception. *Learning and Instruction*, 13, 403–422

159- Stipek, D. & Gralinski, J. (1996). Children's Beliefs about Intelligence and School Performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3, 397-407.

160- Torkzadeh, G.; Koufteros, X. & Doll, W. (2005). Confirmatory Factor Analysis and Factorial Invariance of the Impact Of Information Technology Instrument. *Omega*, 33, 107-118.

161- Tse, S.; Lam, R.; Lam, J.; Chan, Y.; & Loh, E.(2006). Attitudes and Attainment A Comparison of Hong Kong, Singaporean and English students' Reading. *Research in Education*, 76, 74-87.

162- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349.

163- VandeWalle, D.; Cron, W. & Slocum, J. (2001). The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86, 4, 629-640.

164- Vermetten, Y.; Lodewijks, H. & Vermunt, J. (2001). The Role of Personality Traits and Goal Orientations in Strategy Use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149–170 .

165- Vermetten, Y.; Vermunt, J. & Lodewijks, H. (2002). Powerful Learning Environments? How university Students Differ in Their Response to Instructional Measures. *Learning and Instruction*, 12, 263–284.

166- Viswesvaran, C. & Ones, D. (2000). Measurement Error in "Big Five Factors" Personality Assessment: Reliability

Generalization Across Studies and Measures. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 2, 224-235.

167- Ward, E. (2001). Expectancies for Success as A Multidimensional Construct Among Employed Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 5, 818-826.

168- Wen, M.; Tsai, C.; Lin, H. & Chuang, S. (2004). Cognitive-Metacognitive and Content-Technical Aspects of Constructivist Internet-Based Learning Environments: A Lisrel Analysis. *Computers & Education*, 43, 237-248.

169- Wolters, C.; Yu, S. & Pintrich, P. (1996). The Relation between Goal Orientation and Students' Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 3, 211-238.

170- Wolters, C. & Rosenthal, H. (2000). The Relation between Students' Motivational Beliefs and their Use of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

171- Xiang, P.; Lee, A. & Shen, J. (2001). Conceptions of Ability and Achievement Goals In Physical Education: Comparisons of American and Chinese Students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 348–365.

172- Yen, C.; Konold, T., & McDermott, P. (2004). Does Learning Behavior Augment Cognitive Ability as an Indicator of Academic Achievement?. *Journal of School Psychology*, 42,157–169.

173- Zhang, L. (2000). Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29 ,841-856.

174- Zhang, L. (2003). Does the big five predict learning approaches?. *Personality and Individual Differences*, 34, 1431–1446.

175- Zimmerman, B.; Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation Academic Attainment: The Role of Self-

Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29, 3, 663-676.

176- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, 82-91.

177- Zusho, A.; Pintrich, P. & Cortina, K. (2005). Motives, Goals, and Adaptive Patterns of Performance in Asian American and Anglo American Students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141–158.

178- Zweig, D. & Webster, J. (2003). What Are we Measuring? An Examination of the Relationships between the Big-Five Personality Traits, Goal Orientation, And Performance Intentions. *Personality and Individual Differences*, 36, 1693–1708.

# Learning Approaches as Mediator Variables in the Effect of Personality Traits and some Motivational Variables on Academic Achievement Using Structure Modeling

***Dr. Rabie Abdou A. Rashwan, PhD***
Lecturer in Educational Psychology
Qena Faculty of Education, South Valley University

**Abstract**:

The present study sought to test the hypothesis underlying that students' learning Approaches are considered as Mediator in the effect triggered by the major five personality traits and some motivational variables (The quandi-model Achievement Orientation Goals, academic self-efficiency, attitudes towards the college and the type of study, and attitudes towards the teacher) on the academic achievement of Qena faculty of education students. The aim behind that was to reach a Structure model that explains the inter-relationship among these variables. In addition to that the study sought to test the degree of differentiation between the trends in achievement Goals and the personality traits in its effect on the students' learning Approaches and their academic achievement.

The sample of the study consisted of 267 male and female students who are enrolled in the third year at Qena faculty of Education of the literary and scientific specializations. After applying the tools of the study and using Analysis of variance (2X2), Hierarchical Multiple Regression Analysis and Structure Equation Modeling, the following results were reached:

- There is no effect related to the gender variable (male / female) on any of the variables of the study, while there is an effect related to the academic specialization on the (Mastery Approach Goals, Attitude Towards Faculty, conscience, Deep Learning Approaches) variables favoring the students majoring in scientific specializations.
- The variables that are significant in predicting academic achievement for the students of the study are; (Extroversion, Conscience, Mastery Approach Goals, Performance-Approach Goals, Deep Learning Approaches).

- A constructive model was reached in which students' learning approaches are represented as mediator variables in the effect of personality traits and some motivational variables on academic achievement.