أنماط الأهداف وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز

إعداد

حصة محمد سيف السهلي

قسم علم النفس

كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز

المجلة العلمية ـ جامعة دمياط

العدد 66 **يناير** 2014

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات، إضافة إلى معرفة نمط الأهداف الذي يتبناه طلبة جامعة الملك عبدالعزيز، ودرجة استخدامهم لاستراتيجية حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والكلية. تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة ممن استجابوا على مقاييس الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن نمط الأهداف (تمكن) هو النمط الأكثر شيوعاً، وأن الذكور يتبنون نمط أهداف(أداء–إقدام) في حين تميل الإناث لنمط أهداف(تمكن)، وتبنى طلاب كلية العلوم نمط أهداف (تمكن) في حين أظهرت النتائج تبني طلاب كلية التربية لنمط أهداف (أداء– إقدام).

كما بينت النتائج أن هناك ارتباط دال موجب قوي بين نمط أهداف تمكن واستراتيجية حل المشكلات، وسالب قوي بين نمط أهداف أداء– تجنب واستراتيجية حل المشكلات.

وفي ضوء النتائج قدمت مجموعة من التوصيات أبرزها عقد دورات وطرح مساقات تهتم باستراتيجيات حل المشكلات وأنماط الأهداف.

كلمات مفتاحية: أنماط ، أهداف، استراتيجية ، مشكلات.

Abstract

This study aimed at exploring the relationship between goals orientation and the problem solving strategy among students of the King Abdel Aziz University. It also aimed at identifying the pattern of goals adopted by those students, as well as the degree of their use of problem–solving strategies in light of the variables of gender and the college. A random sample composed of (500) male and female students completed a scale of goal orientation and a scale of problem solving strategy. The results indicated that the students had several patterns of goals, but the most common ones are mastery goals. The results also showed that males adopted performance goals whereas females adopted mastery goals. Science college students adopted mastery goals, while education college students adopted performance ones, and Arts & Humanities college students adopted avoidance goals. With regard to problem solving, the results revealed that the King Abdel Aziz University students tend to use these strategies, but males more commonly used problem–solving strategies than females. Students of Science college, more commonly used those strategies than students of Arts & Humanities colleges. Finally, the results showed that there was a positive correlation between solving problem strategy and the mastery and the performance goals, while there was a negative correlation between those strategies and the avoidance goals.

In the light of the results, the study suggested a number of recommendations.

Key words: goal orientation, problem solving.

المقدمة:

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

إن نوع الأهداف التي يتبناها الفرد تحدد خياراته السلوكية ومستوى نشاطه ونوعيته واستراتيجيات العمل لدية، كما تسهم في توجيه انتباه الفرد وتحريك جهده وزيادة مثابرته وتطوير استراتيجيات العمل وحل المشكلات.

كما أنها توجه السلوك المعرفي والوجداني في أثناء الانهماك بالعمل الأكاديمي، وتساعد في الاختيار من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقود في النهاية إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتؤثر كذلك في اختيار استراتيجيات العمل وحل المشكلات، كونها تلزمهم للوصول إلى أهداف هامة في حياتهم مما يحسن من استغلال الوقت وزيادة الرضا عن الذات. وهذا وتمثل الاهداف المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع التعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك حيت تكون متنبئاً لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل. وتساعد بشكل كبير على تركيز الانتباه (Locke and Latham,1990).

وحتى يتم تحقيق الفائدة المرجوة من الأهداف، لابد أن تكون هذه الأهداف محددة ومتوسطة الصعوبة وقريبة المدى، لأن الأهداف التي تتمتع بهذه الخصائص

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

ويحدد المنظرون في مجال الأهداف نوعين منها: أهداف التحصيل والتي تركز على استعراض قدرات الفرد بالنسبة للأخرين. وأهداف الاتقان التي تركز على نمو القدرات واتقان المهارات. وتتصل أهداف التعلم كما يفترض بمجموعة إيجابية من العمليات والنواتج مثل المثابرة في مواجهة الصعاب والمعالجة العميقة للمواد الدراسية وزيادة الاستمتاع بالعمل، أما أهداف الأداء فيفترض أنها ترتبط بمجموعة سلبية من العمليات والنواتج مثل التوقف عن بذل الجهد في مواجهة الصعاب، والمعالجة السطحية للمواد الدراسية وتناقص مستوى الاستمتاع بالعمل (Ames,1992; Dweck&leggett, 1988; Elliot, 1999; Nicholls,1984;Nolen,1988).

وقد أشار أصحاب نظريات أنماط الأهداف إلى أن أهداف الأداء أهداف مركبة، ويمكن أن تتكون من نزعتي الإقدام والتجنب أو الإحجام(Nicholls,1984)، وقد تبنى ايليوت(Elliot, 1999) هذه الفكرة ووسع مفهوم أهداف الأداء وأشار إلى أنها تتكون من بعدي الإقدام والتجنب. وعلى ذلك أصبح تصنيف أنماط الأهداف للأفراد يتكون من ثلاث فئات هي: أهداف تمكن، وأهداف أداء–إقدام، وأهداف أداء–تجنب. وعليه فإن من يضع نصب عينيه تحقيق أهداف التمكن هو فرد يحاول تطوير ذاته,وتنميتها من خلال تحسين المهارات التي يملكها، وإتقان المهمة التي ينشدها، وتؤكد النتائج البحثية على نحو متسق أن أهداف التمكن تنمي مجموعة من العمليات والنواتج الإيجابية مثلا لمثابرة رغم الإخفاق ورغم

مواجهة الصعاب واختيار مهمات متوسطة الصعوبة، وامتلاك أنماط عزو تكيفية ومعالجة عميقة للمعلومات، واستيعاب المهمة والسيطرة عليها، والإبداع والدافعية الداخلية، والجهد واستراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء الدراسة، والاحتفاظ طويلا لمدى بالمعلومات وسلوك طلب المساعدة الملائم. بينما يحاول من يتبنى أهداف أداء – إقدام أن ينافس الآخرين ويعمل على نيل استحسانهم وإعجابهم وربم اأن يتفوق عليهم .ولعل من يتبنى مثل هذه الأهداف يتمتع بكفاءة مدركة مرتفعة، أما من كانت أهدافه من نوع أداء – تجنب فإنه يركز على تجنب عدم الكفاءة وما يترتب عليها من آثار ويكافح من أجل ذلك ،وإنّ من يتبنى مثل هذه الأهداف ربما يدرك أن كفاءته منخفضة (Elliot, 1999).

أما حل المشكلة فهو يمثل نشاطاً يمارسه كل إنسان طوال يومه، وهو بصورة عامة سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه ولكن توجد بعض العقبات التي تحول دونه أو تكون عقبة أمام تحقيقه، وبالتالي يسعى الفرد إلى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولة الحل. أو سعيه لتحقيق الهدف. وعندما يحاول الفرد حل مشكلة ما، فإنه يتخيل أهدافاً وعلاقات في ذهنه تتسق مع الأهداف العامة والعلاقات الخاصة بالمشكلة المعروضة عليه (Sternburg,2003). ويمكن للأفراد تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من خلال الانتباه إلى طبيعة المشكلة عن قرب، ومن خلال فهم عمليات التفكير لديهم. كما يتطلب تعلم أسلوب حل المشكلات عملية الربط بين أكثر من قاعدة لتشكيل قواعد جديدة تمكن المتعلم من اتخاذ القرار المناسب تجاه المشكلة، واكتشاف الاستجابة الصحيحة، وهذه الاستجابة هي التي تستطيع إزالة العائق، وتمكن الإنسان من الوصول إلى هدفه(غباري ومحاسنه، 2013)، وتظهر أهمية حل المشكلات وتعلمها في المتعة العقلية، وما تقدمه من مساعدات في تحسين القدرات التحليلية وتعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم والمبادئ ونقلها إلى مواقف جديدة (شواشرة، 2004).

وتمر عملية حل المشكلات بخمس مراحل كما حددها (عدس، 1999) هي: التعرف على المشكلة، تحديد المصطلحات، استعراض استراتيجيات الحل، تنفيذ الافكار، العمل على الحلول، والتقييم النهائي للنتائج. في حين بين (Heppner Reeder& Larson, 1983) ست استراتيجيات لحل المشكلات وهي: التوجه العام نحو المشكلة، تعريف المشكلة، تحليل المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، والتقييم النهائي للنتائج.

مشكلة الدراسة:

إن نوع الأهداف التي يتبناها الفرد تحدد خياراته السلوكية ومستوى نشاطه ونوعيته واستراتيجيات العمل لديه، كما تسهم في توجيه انتباه الفرد وتحريك جهده وزيادة مثابرته وتطوير استراتيجيات العمل وحل المشكلات، وتتنوع تلك الأهداف بتنوع توجهات الطلبة وميولهم وتخصصاتهم وطريقة تفكيرهم، فمنهم من يرغب بإنهاء المتطلبات الدراسية بمجرد النجاح، ومنهم من يريد زيادة قدراته المعرفية، ومنهم من يريد الحصول على أعلى الدرجات بأقل جهد، أن نوع الهدف الذي يتبناه الطالب يحدد سلوكه الاكاديمي من حيث طريقة مذاكرته واتجاهه نحو المدرس والزملاء والعلامة واستراتيجية حل المشكلات. مما سبق جاءت فكرة الدراسة التي تحاول أن تتعرف على نمط الأهداف الذي يتبناه طلاب جامعة الملك عبد العزيز، وهل يختلف النمط باختلاف الجنس والتخصص، وتحاول الدراسة أيضا الكشف عن استراتيجيات حل المشكلات المتبعة من قبل الطلاب وهل تختلف باختلاف الجنس والتخصص، كما تبحث في العلاقة بين نمط الأهداف التي يتبناها الطلاب واستراتيجية حلى المشكلات التي تتبعها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تحديد نمط الأهداف الذي يتبناه طلاب جامعة الملك عبدالعزيز.

- تحديد استراتيجيات حل المشكلات لديهم.
- تحديد العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات لديهم.

اسئلة الدراسة :

1- ما أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب جامعة الملك عبدالعزيز؟

2- هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب جامعة الملك عبدالعزيز باختلاف الجنس؟

3- هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب جامعة الملك عبدالعزيز باختلاف التخصص؟

4- ما مدى قدرة طلاب جامعة الملك عبد العزيز على استخدام استراتيجية حل المشكلات؟

5- هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز باختلاف الجنس؟

6- هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز باختلاف الكلية؟

7- هل هناك علاقة بين نمط الاهداف التي يتبناها طلاب جامعة الملك عبدالعزيز واستراتيجية حل المشكلات التي يستخدمونها؟

أهمية الدراسة:

يمكن أن تظهر أهمية هذه الدراسة على الصعيد النظري والتطبيقي. فمن الناحية النظرية تحاول اختبار صدق تنبؤات نظرية أنماط الأهداف، وتلقي مزيداً من الضوء على إطارها النظري، الذي لا يشير صراحة إلى احتمال تبني الفرد لأكثر من نوع من أنواع الأهداف، إذ قد يكمن مفتاح النجاح في الجامعة في تبني عدة أنواع من الأهداف بدلاً من نوع واحد فقط, وقد بدأ بعض الباحثين حديثاً بتطوير تصورات نظرية تعمل فيها أهداف التمكن والأداء معاً لتسهيل التحصيل والسلوك

الإيجابي (Harackiewicz et al,1998). وميدانياً يمكن أن تلفتن ظر القائمين على برامج التدريس الجامعي إلى أهمية توضيح الفرد لأهدافه ،وتبنيه لنوعية الأهداف التي تسهم في زيادة سلوكه التكيفي والنمائي، فتوجه الاهتمام إلى بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على تبني أهداف تسهم في زيادة دافعيتهم وتوجههم نحو الاستفادة من المواد التي يدرسونها في تطوير خصائصهم المعرفية، والوجدانية والمهارية وقدرتهم على التعامل مع المشكلات وتبني إستراتيجية لحلها، خصوصاً أن هذه الدراسة جاءت في مجال تقل فيه الدراسات العربية.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على طلاب كليات التربية، الآداب، والعلوم، في جامعة الملك عبدالعزيز خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014/2013.
- إن أداتي الدراسة يفترض أنها تقيس نمط الاهداف واستراتيجية حل المشكلات.

التعريفات الاجرائية:

أنماط الأهداف: وهي نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والتفضيلات والرغبات والاهتمامات والغايات ،التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستوى شدته واستمراره إلى حين تحقيق الهدف. وقيست في هذه الدراسة بمقياس أنماطا لأهداف(صورة معدلة) لصاحبيها ليوت وتشيرش(Elliot &Charch, 1997)، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: تمكن، وأداء–إقدام، وأداء – تجنب.

حل المشكلات: نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات ذهنية معرفية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب ويتضمن الاستراتيجيات الخمس التالية: التوجه العام تحو المشكلة، تعريف المشكلة، تحليل المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، والتقييم والتحقق من صحة الحل. وقيست في هذه الدراسة بمقياس حل المشكلات لهيبنر وزملائه (Heppner et al, 1983).

دراسات سابقة :

دراسة (غباري، محاسنه، 2013) التي هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية، في ضوء متغيري الجنس والكلية، تكونت عينة الدراسة من (453) طالبا وطالبة، بينت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب يستخدمون عدة أنماط من الأهداف، وكان أكثرها شيوعا أهداف التمكن، كما بينت النتائج أن الذكور يتبنون نمط أداء- اقدام، في حين تبنت الإناث نمط تمكن. في حين يتبنى طلبة الكليات التقنية نمط تمكن بالمقابل يتبنى طلية الكليات الإنسانية نمط أداء- تجنب، ويتبنى طلبة الكليات العلمية نمط أداء- إقدام. كما بينت النتائج أن الذكور أكثر استخدام لاستراتيجيات حل المشكلات من الإناث، وأن طلبة الكليات العلمية والتقنية أكثر استخدام لاستراتيجيات حل المشكلات من طلبة الكليات الانسانية، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباط دال بين أنماط الاهداف واستراتيجيات حل المشكلات.

وفي دراسة توركوم (Turkum, 2011) التي هدفت إلى تحديد ما إذا كانت وجهة نظر المراهقين حول حل المشكلات تختلف باختلاف الجنس والعمر والمرحلة الدراسية وخبرة التعرض إلى العنف ، طبقت الدراسة على (600) طالب وطالبة تعرضوا لمقياس حل المشكلات واستبانة أعدت لغايات الدراسة، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق تعزى إلى درجة التعرض للعنف ، حيث ترتفع النظرة الإيجابية لحل المشكلات بارتفاع درجة التعرض للعنف.

وقام فاولاد تشانغ واخرون(Fouladchang et al , 2009) بدراسة هدفت إلى تقصي نمط الأهداف لدى طلاب جامعة شيراز ومدى تأثره بمتغيرات الجنس والمعدل، تكونت عينة الدراسة من (302) طالب وطالبة تم أختيارهم عشوائيا بالطريقة العنقودية ، وقد أشارت النتائج إلى أن الجنس والمعدل يؤثران في الفروق في نمط الأهداف حيث بينت أن الذكور أكثر تبني لأهداف الأداء من الإناث

كما بينت أن ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى تبني أهداف الإتقان أكثر من ذوي المعدلات الأخرى .

وهدفت دراسة إيدنز (Edens, 2009) استقصاء أثر بعض المتغيرات المستقلة مثل نمط الأهداف (تعلم ، أداء) وطريقة التدريس (سلوكي، معرفي) ونوع التنظيم الذاتي (مرتفع، منخفض) والجنس (ذكر ، أنثى) في بعض المتغيرات التابعة مثل التحصيل ومستوى الحضور ومستوى القلق ، تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من قسم علم النفس في جامعة جنوب كالورينا في امريكا ، وأظهرت النتائج إلى أن نمط الأهداف لم يؤثر على أي من المتغيرات التابعة ، كما بينت أن الطلاب الذكور تبنوا أهداف أدائية والإناث تبنين أهداف تمكن.

وبين ديفيد (David, 2009) في دراسته أن نوعية الهدف الذي يتبناه الفرد قد يكون أحد العوامل التي تساعد في تشكيل شخصيته ، فإذا تبنى أهداف أداء كانت غايته التفوق على الاخرين وتجنب المهمات الصعبة التي قد تظهره بمظهر الفاشل ، لذا نجده يختار مهمات سهلة يضمن فيها النجاح لكن مثل هذه المهمات لا يستفيد منها في تعلمه.

وأجرى سيلكوك واخرون (Selcuk, et al, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى استخدام الطلاب لاستراتيجيات حل المشكلات وفق متغيري الجنس والمعدل، تكونت عينة الدراسة من (141) طالب وطالبة من مستويات دراسية مختلفة في تركيا ، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات في تعلمهم كما بينت النتائج أن الإناث يستخدمن حل المشكلات أكثر من الذكور ، ويزداد أستخدام الطلبة لاستراتيجيات حل المشكلات بارتفاع المستوى الدراسي.

وفي دراسة لغاردنر (Gardner, 2006) هدفت إلى الكشف عن مدى تغير نمط الأهداف التي يتبناها طلاب التمريض من سكان الأرياف عبر برامج تدخل تعليمية قصيرة المدى ، طبقت الدراسة على (100) طالب وطالبة من جامعة ميدويسترن في امريكا تعرضوا إلى خمسة برامج تدخل لمدة 3 اسابيع وقد تم قياس

نمط الأهداف قبل وبعد التدخل ، وقد بينت النتائج أن الطلاب غيروا من تبنيهم للأهداف بشكل كبير. حيث كانوا يبتعدون عن أهداف الأداء ويتبنون أهداف تمكن كما بينت النتائج أن أهداف التمكن ساعدت الطلاب في حل المشكلات .

وهدفت دراسة (الزغول ، 2006) إلى استقصاء علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة.كما هدفت إلى الكشف عن نسبة تبني طلبة جامعة مؤتة لأنماط الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 337 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من كليات الآداب والعلوم والعلوم التربوية. واستخدم في الدراسة مقياس التوجهات الهدفية؛ وقائمة طرق الدراسة المنقحة. وقد أظهرت النتائج أن 89.6% من طلبة جامعة مؤتة لديهم أهداف تمكن، و42.1% لديهم أهداف أداء- إقدام، و72.4% لديهم أهداف أداء- تجنب، وأن 74.2%منهم يستخدمون إستراتيجية الدراسة العميقة ، وأن 73.0% يستخدمون الإستراتيجية السطحية،وأن 52.5% يستخدمون طريقة الدراسة الإستراتيجية .وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة :العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء- إقدام واستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء-تجنب واستراتيجية الدراسة السطحية.

وأجرى سونغ (Song, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أنواع الأهداف (تعلم، أداء) وأنماط التعلم الجماعي (متجانسة، غير متجانسة) في الدافعية الداخلية وحل المشكلات ، طبقت الدراسة على (96) طالب من المدارس المتوسطة شمال الولايات المتحدة الامريكية تم اختيارهم عشوائيا وتعرضوا لدروس عبر الانترنت مصممة لتحسين ظروف التعلم. وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوو أهداف التعلم لديهم دافعية داخلية أعلى من الطلاب ذوي أهداف الأداء ، كما بينت النتائج أن هناك ارتباط بين أهداف التعلم وحل المشكلات ضمن المجموعات غير المتجانسة .

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

وأظهرت دراسة سنها وكوماري (Sinha &Kumari, 2000) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التوجه نحو أهداف التعلم، واستخدام استراتيجيات الدراسة واستخدام استراتيجيات التعلم السطحية العميقة وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوجه نحو أهداف الأداء واستخدام استراتيجيات التعلم السطحية ،وعلاقة سلبية دالة بين التوجه نحو أهداف الأداء واستخدام استراتيجيات التعلم العميقة.

وشاركاليوت (Elliot) بإجراء عدة دراسات على الطلبة الجامعيين استخدمت أنماط الأهداف ذات التصنيف الثلاثي) التمكن ، والأداء–إقدام ، والأداء– تجنب (ودرست آثارها على بعض المظاهر السلوكية مثل : استراتيجيات الدراسة، ودرجات الامتحان، والاهتمام بالمساقات الدراسية، والمعدل التراكمي، وتقبل التحدي والانهماك بالعمل أثناء الاستعداد للامتحان، وتقدير التهديد، والانفعالات المرتبطة به، وتقدير التحدي، والطموحات المتعلقة بالعلامات .وأظهرت دراسة أجراها اليوت وماكغريغور وجيبل(Elliot, McGregor, & Gable, 1999)على طلبة جامعيين يطبق عليه نظام علامات وفقا لمنحنى الطبيعي أن أهداف التمكن تنبأت بالعمليات العميقة والمثابرة والجهد . أما أهداف الأداء–إقدام فقدتنبأت بالعمليات السطحية والمثابرة والجهد والأداء على الاختبار، في حين أن أهداف الأداء– تجنب تنبأت بالعمليات السطحية وعدم التنظيم، وكانت متنبآت سالبة للعمليات العميقة والأداء على

الاختبار, وقد توسطت المثابرة والجهد العلاقة بين كل من أهداف التمكن وأهداف الأداء–إقدام من جهة ودرجات الامتحان من جهة ثانية .أما عدم التنظيم فقد توسط العلاقة بين أهداف الأداء–تجنب ودرجات الاختبار، وكانت العلاقة بين عدم التنظيم والأداء على الاختبار سالبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهج: أتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة الملك عبدالعزيز المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2014/2013 في كليات التربية، الآداب، والعلوم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية

المتغيرات	مستوى المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الكلية	التربية	215	%43
	الآداب	136	%27
	العلوم	149	%30
الجنس	ذكر	218	%44
	أنثى	282	%56

أدوات الدراسة :

أولا : مقياس أنماط الاهداف

وضعه أصلاً اليوت وتشيرش(Elliot &charch, 1997). ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي: مقياس أهداف تمكن، ومقياس أهداف أداء – إقدام، ومقياس أهداف أداء – تجنب، بواقع ست فقرات لكل منها.وجميع هذه المقاييس من نوع ليكرت، وهي ذات تدريج خماسي، وتتراوح درجة المفحوص على كل منها بين1–5 كما يلي:

أوافق بشدة=5 ، أوافق = 4، محايد=3 ، لا أوافق=2، لا أوافق بشدة=1. ولما كانت درجة 4 التي يأخذها مستوى أوافق تبدأ نظرياً من 3.5 ، فقد اعتبرت هي المحك، وتم تصنيف كل من بلغ متوسط درجاته هذا المحك أوتجاوزه ضمن الفئة الهدفية التي يقيسها مقياس ما.

ويستند المقياس إلى إطار نظري واضح تم تدعيمه من خلال إجراءات الصدق العاملي؛ إذ كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد على (0.40) كما أن مقاييس أنماط الأهداف الثلاثة تمتعت بمعاملات ثبات تراوحت بين معتدلة ومرتفعة؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا(0.77)وهومعامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة(Elliot, 1997). وقد استعان الباحث بصورة المقياس المترجمة والمعدلة من قبل الزغول(2006)، غباري (2013)، علماً أن الصورة المعدلة والمعربة من المقياس تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة لأغراض الدراسة .

ثانياً: مقياس حل المشكلات

اسُتخدِمَ مقياس حل المشكلات الذي أعده وقننه على البيئة الأردنية نزيه حمدي عام 1997 ، وهو مؤلف من (40) عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية هي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم، بمعدل (8) عبارات لكل مقياس فرعي، تكون الإجابة عنها باختيار إحدى أربع إجابات هي تنطبق بدرجة كبيرة،تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبدا،

وتوضع الدرجات 1,2,3,4للعبارات ذات الاتجاه الموجب و4،3،2،1 للعبارات ذات الاتجاه السالب، تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (40 ــ 160)، تتراوح كل درجة فرعية بين (8 ــ 32). تفسير العلامات على المقياس كالتالي: (40 ــ 80) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات، (80 فما فوق) كفاءة في حل المشكلات.

إجراءات صدق وثبات المقياس: تم التحقق من صدق المضمون من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) محكما من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز وعدد من الجامعات السعودية وتم الطلب منهم تحكيم المقياس والاطلاع عليه وتعديل ما يرونه مفيدا ومناسبا لأهداف الدراسة، وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم اعتماد القائمة كما هي دون تغيير،حيث أجمع المحكمون على صلاحية القائمة من ناحية صدق المضمون للتطبيق.

وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحثب استخدام طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار(Test–Retest) على عينه من (40) طالب خارج عينة الدراسة والمدة بين تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق ثلاثة أسابيع، ولقد تم استخراج معاملات ثبات المقياس، وتبين أن معاملات كانت 0.830 وتعتبر هذه القيم جيدة تفي بأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية(SPSS). حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط.

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة مرتبة حسب تساؤلات الدراسة. وفيما يلي توضيح لهذه النتائج.

الإجابة عن السؤال الأول:

ما أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب جامعة الملك عبد العزيز؟

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب استجابات الطلاب على مقياس أنماط الأهداف، والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب استجابات الطلاب على مقياس أنماط الأهداف

نمط الهدف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أداء – إقدام	2.12	1.185
تمكن	2.82	1.294
أداء – تجنب	2.35	1.442

يلاحظ من جدول(2) أن طلبة جامعة الملك عبدالعزيز يتبنون بالدرجة الأولى أهداف التمكن بمتوسط حسابي (2.82)، ثم أهداف الأداء– تجنب بمتوسط حسابي(2.35)، ثم أهداف الأداء–إقدام بمتوسط حسابي(2.12). وكما هو ملاحظ تقارب المتوسطات مما يشير أن الطالب الواحد قديتبنى أكثر من نمط من أنماط الأهداف.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في أن الطالب يسعى إلى تطوير ذاته، وتنميتها من خلال تحسين المهارات التي يمتلكها، وإتقان المهمة التي ينشدها، وبالمقابل هو ينافس الآخرين ويعمل على نيل استحسانهم وإعجابهم، ويتجنب الإخفاق وإظهار عدم الكفاءة. ولعل اقتراب أفراد العينة من مرحلة الرشد وتمتعهم بدرجة من النضج النسبي يطور لديهم الوعي بأهمية أهداف التمكن وضرورة السيطرة على المادة التعليمية لغايات النجاح الأكاديمي والنجاح المهني في الحياة المستقبلية، كما يجعلهم

يحافظون على أداء يجنبهم الفشل الدراسي. لذلك فإن ميولهم نحو المنافسة والتفوق على الآخرين، والمتمثلة بأهداف الأداء– إقدام جاءت نسبيا منخفضة. ورغم تبني معظم طلبة جامعة الملك عبدالعزيز لأهداف التمكن إلاأنهم كانوا حريصين على عدم الرسوب. فالخوف من الفشل دافع هام من دوافع السلوك الإنساني.علاوة على أن الفشل له مردود سلبي على المستوى الشخصي والاجتماعي، وهو دليل عدم التعلم والاستفادة. وهذه النتيجة تتماشى مع نتائج دراسة كل من (غباري ومحاسنة، 2013) ودراسة (الزغول، 2006).

الإجابة عن السؤال الثاني:

هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب جامعة الملك عبدالعزيز باختلاف الجنس؟

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس أنماط الأهداف، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس أنماط الأهداف

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
أداء – تقدم	ذكر أنثى	218 282	17.92 13,20	9.476 4.871	4.72	498	12.163	0.000
تمكن	ذكر	218	19,45	10.660	5.25	498	8.724	0.000

	أنثى	282	24.70	9.861				
أداء- تجنب	ذكر	218	10.217	10.217	0.162	498	0.162	0.856
	أنثى	282	10.055	10.055				

يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة في نمط الهدف أداء- تقدم لصالح الذكور. وفي نمط هدف تمكن لصالح الإناث، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة في تمط أهداف أداء- تجنب.

ويفسر ذلك من كون الذكور أكثر ميلاً للمنافسة وأكثر ثقة بالنفس وأميل إلى إنجاز المهمة للنجاح وتأمين وظيفة، وللحصول على تقبل الاخرين والمحافظة على النظرة الايجابية نحوهم لذا هم يتبنون أهداف أداء – تقدم، في حين نجد الإناث أميل إلى الانخراط في المهام وبذل الجهد لزيادة التحصيل، وإتقان المهمات، ويساعد على ذلك تمتع الإناث بالصبر والأناة وهذا ما يفسر تبني الإناث لنمط أهداف التمكن. والبشر بطبيعتهم يتجنبون الإخفاق والفشل لما له من عواقب غير ساره، وأثر نفسي سيء على الفرد وبالتالي هو يسعى بشتى الطرق للنجاح ويظهر هذا في عدم وجود فروق داله احصائيا بين ميل كل من الذكور والإناث إلى أهداف أداء- تجنب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إيدنز (Edens, 2009).

الإجابة عن السؤال الثالث:

هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب جامعة الملك عبد العزيز باختلاف الكلية؟

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس أنماط الأهداف تبعاً لمتغير الكلية، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الأهداف تبعاً لمتغير الكلية

النمط	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف

				المعياري
أداء – تقدم	التربية	215	11.92	1.468
	الآداب	136	12.04	2.163
	العلوم	149	23.68	10.758
تمكن	التربية	215	18.70	9.769
	الآداب	136	11.10	2.148
	العلوم	149	19.92	9.883
أداء– تجنب	التربية	215	24.00	10.758
	الآداب	136	13.26	1.924
	العلوم	149	11.92	1.486

يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين الكليات تبعا لنمط الأهداف، حيث كان لكلية العلوم أعلى متوسط حسابي في نمط أهداف أداء – تقدم، وأهداف تمكن، في حين كان لكلية التربية أعلى متوسط في هدف أداء – تجنب. ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA كما يظهر في الجدول (5).

جدول (5)

تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA للكشف عن الفروق في أنماط الأهداف تبعا للكلية

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أداء – تقدم	بين المجموعات	6642.891	2	3416.691	72.349	0.000
	داخل المجموعات	23876.764	498	48.710		
	الكلي	29382.726	500			
تمكن	بين المجموعات	33567.456	2	17683.687	401.595	0.000
	داخل	18415.213	498	41.658		

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المجموعات الكلي	51619.736	500			
أداء– تجنب	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	50178.432 1256.386 52131.598	2 498 500	26852.712 4.751	9765.742	0.000

يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الكلية لمتوسطات استجابات الطلبة على مقياس أنماط الأهداف، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe' Test) للمقارنات البعدية والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

اختبار شيفيه (Scheffe' Test) للمقارنات البعدية

النمط		كلية التربية	كلية الآداب	كلية العلوم
أداء – تقدم	كلية التربية كلية الآداب كلية العلوم		9.617	*7.115 -0.620
تمكن	كلية التربية كلية الآداب كلية العلوم		11.813	*-11.139 *-22.137
أداء– تجنب	كلية التربية كلية الآداب كلية العلوم		-24.792	*-3.714 *21.671

يظهر من الجدول(6) أن هناك فروق ذات دلالة احصائية كما يلي:

في نمط أهداف (أداء– تقدم) بين كلية التربية وكلية الآداب لصالح كلية التربية، وبين كلية التربية وكلية العلوم لصالح كلية التربية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال طبيعة المواد التي يدرسها طلاب كلية التربية والتي تجمع ما بين النظرية

والتطبيق، بحيث يسعى الطالب للنجاح والمثابرة والجهد والأداء على الاختبار، ويهتم بالعمليات السطحية ويركز على العلامات النهائية. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة اليوت (Elliot)ودراسة (Harckiewicz, Barron, Tauer, & Elliot,2002).

وفيما يتعلق بنمط الأهداف (تمكن) ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين كلية التربية وكلية الآداب لصالح كلية التربية وبين كلية التربية وكلية العلوم لصالح كلية العلوم، وبين كلية الآداب وكلية العلوم لصالح كلية العلوم. ويفسر هذه النتيجة من خلال طبيعة المواد العلمية وما تحتاجه من فهم عميق ومثابرة وجهد ، والرغبة في التحدي والانهماك بالعمل أثناء الاستعداد للامتحانات، فهم يستخدمون استراتيجيات التعلم الفعالة بصورة أفضل ويفضلون المهمات التي تتحدى قدراتهم ويمتلكون اتجاهات ايجابية نحو المادة، ولديهم اعتقاد قوي أن النجاح ينتج عمّا يبذلون من جهد، وهذا يتفق مع دراسة (الزغول، 2006).

أما بالنسبة لأهداف (أداء – تجنب) فقد ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين كلية التربية وكلية الآداب لصالح كلية الآداب وبين كلية التربية وكلية العلوم لصالح كلية التربية، وبين كلية الآداب وكلية العلوم لصالح كلية الآداب. ومن فهمنا لخلفيات الطلبة في كليتي الآداب والتربية من حيث المعدل في الثانوية العامة وخبرات الفشل يمكن أن نفسر ميلهم لنمط أهداف أداء – تجنب، فهم يحاولون بشتى الطرق عدم تكرار خبرة الفشل، والظهور بمظهر عدم الكفاءة وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (غباري والمحاسنة، 2013).

الإجابة عن السؤال الرابع:

ما مدى قدرة طلاب جامعة الملك عبد العزيز على استخدام استراتيجية حل المشكلات؟

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس حل المشكلات، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس حل المشكلات

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجه العام	20.01	11.745
تعريف المشكلة	21.31	10.734
توليد البدائل	20.19	11.311
اتخاذ القرار	20.69	11.582
التقييم	20.05	11.527
الكلي	102.25	4.87

يظهر من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على أبعاد المقياس الفرعية الخمس تراوحت ما بين (20.01- 21.31) والمتوسط الحسابي للمقياس الكلي (102.25) وحسب تفسير العلامات على المقياس فإن (40 ــ 80) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات، (80 فما فوق) كفاءة في حل المشكلات، وهذا يعني أن الطلبة عينة الدراسة لديهم قدرة على حل المشكلات. ويمكن تفسير ذلك من ناحيتين الأولى: المرحلة العمرية للطالب الجامعي التي تتميز بالتفكير المجرد وتبني استراتيجيات للتفكير، والثانية: طبيعة طرق التدريس التي يتلقونها وأثرها في تنمية مهاراتهم وقدراتهم في حل المشكلات، حيث حدث تغير واضح في جامعة الملك عبدالعزيز بتبنيها الجانب البحثي التطبيقي، والتقليل من التركيز على الجانب التقليدي في تقديم المحاضرات والتعامل مع الطلبة، وهذا عزز قدرات الطلاب في اتباعهم استراتيجيات منظمة علمية في حل المشكلات.

الإجابة عن السؤال الخامس:

هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز باختلاف الجنس؟

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للكشف عن دلالات الفروق

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
حل المشكلات	ذكر أنثى	218 282	106.538 102.017	4.985 4.361	4.521	498	3.143	0.000

كما هو واضح من الجدول أن هناك فروق في المتوسطات ظاهريا لصالح الذكور ومن قيمة ت يظهر أن هذه الفروق ذات دلالة احصائية، مما يعني أن الذكور أكثر فاعلية في استخدام استراتيجيات حل المشكلات من الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى ما يميز الذكور من حيث الاستقلالية والتحدي والخبرة الناجمة عن التفاعل مع المجتمع كما أن الذكور أميل إلى أثبات الذات والاعتماد على النفس ، بعكس الإناث فهن أميل إلى المثابرة والاعتمادية والعاطفة ، وهذه النتيجة تخالف دراسة (Selcuk, et al, 2007) التي بينت أن الإناث أكثر استخدام لاستراتيجيات حل المشكلات من الذكور.

الإجابة عن السؤال السادس:

هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز باختلاف الكلية؟

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلية	كلية التربية	215	103,53	4.321
	كلية الآداب	136	97.32	3.538
	كلية العلوم	149	108.61	4.895
المجموع		500	102.25	4.870

يظهر من الجدول أعلاه أن كلية العلوم حصلت على أعلى متوسط حسابي في استجابات الطلبة على مقياس حل المشكلات، في حين جاءت كلية الآداب دون المتوسط العام، مما يعني ضعف استراتيجية حل المشكلات لديهم مقارنة مع طلاب كلية العلوم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال طبيعة الكليات العلمية واعتمادها بشكل كبير على تنمية استراتيجيات التفكير من خلال المساقات والمختبرات والمشاريع العملية، في حين تتسم مساقات كلية الآداب بالنظرية والتركيز على الاستماع والحفظ ونظام المحاضرة ويكاد يختفي الجانب العملي أو التطبيقي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (غباري ومحاسنة، 2013).

الإجابة عن السؤال السابع:

هل هناك علاقة بين نمط الاهداف التي يتبناها طلاب جامعة الملك عبدالعزيز واستراتيجية حل المشكلات التي يستخدمونها؟

للإجابة على السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس أنماط الأهداف ومقياس حل المشكلات، والجدول(10) يوضح ذلك:

جدول(10)

معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس أنماط الأهداف ومقياس حل المشكلات

	البعد	أهداف أداء– إقدام	أهداف تمكن	أهداف أداء– تجنب
معامل الارتباط	حل المشكلات	0.183*	0.358*	-0.391*

	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000

*مستوى الدلالة 0.01

نلاحظ من الجدول ما يلي:

أن هناك معامل ارتباط موجب ودال احصائيا بين استراتيجية حل المشكلات ونمط أهداف (أداء- إقدام) وهو معامل ارتباط ضعيف نوعا ما.

أن هناك معامل ارتباط موجب ودال احصائيا بين استراتيجية حل المشكلات ونمط أهداف (تمكن) وهو معامل ارتباط قوي نوعا ما. إن تبني الطلبة لنمط أهداف تمكن تجعلهم أكثر مثابرة وتحدي، إضافة إلى ميلهم لاستخدام التفكير العلمي في تخطي ما يواجهون من مشكلات وهذا يعزز مقدرتهم على التعامل مع الأحداث بطريقة منظمة تتصف بالتنظيم وبذل الجهد.

أن هناك معامل ارتباط سالب ودال احصائيا بين استراتيجية حل المشكلات ونمط أهداف (أداء- تجنب) وهو معامل ارتباط قوي نوعا ما.تظهر هذه النتيجة أن هدف الطلبة من تبني نمط أداء تجنب هو الهروب من الاخفاق وبلوغ النجاح دون تبني استراتيجية واضحة ومنظمة لذلك، وقلقهم من الفشل يجعلهم يختارون مهمات سهلة يمكنهم انجازها بأقل جهد ، وهذا ما يفسر العلاقة العكسية والقوية بين نمط داء تجنب واستراتيجية حل المشكلات.

التوصيات:

- تشجيع طرق التدريس المستندة إلى تنمية قدرات الطلاب في التفكير.
- التحول في اهداف التعلم التي يتبناها الطلاب من تحقيق النجاح فقط إلى الكفاءة والاتقان.
- عقد دورات وطرح مساقات تهتم باستراتيجيات حل المشكلات وأنماط الأهداف.

المراجع:

- زغول، رافع (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،مجلد2، عدد 3.
- شواشرة، عاطف (2004). اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- عدس، عبدالرحمن (1999). علم النفس التربوي: نظرة معاصرة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر. محاسنه، رندة (2013). العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 14، العدد3.
- Ames, C.(1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of EducationalPsychology*, 84, 261-271.
- David, M. (2009). Achievement Goals in Mathematics. The Assessment Handbook, (2), 53-63.
- Dweck, c.,andlegget, E. (1988). A social cognitiveapproach to motivation and personality.*Psychological Review*, 95, 256-273.
- Edens, M. (2009). The Interaction of Pedagogical Approach, Gender, Self-Regulation, and Goal Orientation Using Student Response System Technology. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(2), 161-177.
- Elliot, A., and charch, M. (1997). A hierarchical modelof approach and avoidance achievementmotivation. *Journal of Personality and SocialPsychology*, 72, 218 – 232.
- Elliot, A., McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis. *Journal of Educational Psychology, (91)*, 549–563.

- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance andachievement goals. *Educational Psychologist*,43(3) , 169-189.
- Fouladchang, M; Marzooghi, R. &Shemshiri, B. (2009). The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. *Journal of Applied Sciences, 9*(5), 968-972.
- Gardner, A. (2006). Instruction in Mastery Goal Orientation: Developing Problem Solving and Persistence for Clinical Settings. *Journal of Nursing Education, 45*(9), 343-347.
- Harackiewicz, J. M.; Barron,K.E.; Tauer, J.M., andElliot, A.J.(2002) predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals andability measures as predictors of interest andperformance from freshman year throughgraduation. *Journal of Educational Psychology*.94(3), 562-575.
- Harackiewicz, J.; Barron, K. & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college student and why?. *Educational Psychologist, 33*(1), 1-21.
- Heppner, P., Reeder, B. & Larson, L. (1983). Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 30*(4), 537-545.
- Locke, E.A., and Latham, G.P.(1990). *A theory of goalsetting and task performance*. Englewood cliffs,

- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation:Conceptions of ability, subjective experience, testchoice , and performance. *Psychological Review*,91, 328-346.
- NJ: Prentice-Hall.
- orientation and strategy use among schoolstudents. *Journal of Psychological Research*,V.44, No.1, P. 32-38.
- Selçuk, G.; Calişkan, S.; Erol, M. (2007). The Effects of Gender and Grade Levels on Turkish Physics Teacher Candidates' Problem Solving Strategies. *Journal of Turkish Science Education, 4*(1), 59-67.
- Sinha, S.P.; and Kumari, P. (2000). Parental inducementof self-regulation, learning performance goal
- Song, H. (2004). *The effect of goal-oriented contexts and peer group composition on intrinsic motivation and problem solving,* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (305145556).
- Sternberg, R. (2003). *Cognitive Psychology,* 3rd edition, Auastrali: Thomson, Wadsworth.
- Türküm, Ayşe Sibel (2011). School Violence: To What Extent do Perceptions of Problem Solving Skills Protect Adolescents?. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(1), 127-132.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational Psychology (6th ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

أنماط الأهداف وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز

حصة محمد سيف السهلي