جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة شهرية

العدد 1 المجلد 24 2023

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: شهرية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
٢- Publons
٣- Index Copernicus International
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
أستاذ النحو والصرف
قسم اللغة العربية
كلية البنات - جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
أستاذ تكنولوجيا التعليم
قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات
كلية البنات - جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ هالة أمين مغاوري
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد
قسم أصول التربية
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

منى فتحي إبراهيم
معيدة بقسم أصول التربية
كلية البنات - جامعة عين شمس

إسراء عاطف عبد الحميد
معيدة بقسم الاجتماع شعبة اعلام
كلية البنات - جامعة عين شمس

توجهات الأهداف وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طلاب الجامعات الخاصة في شمال المملكة الاردنية الهاشمية

د/ ريم عبدالله محمد الكناني*

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات الأهداف واستراتيجية حل المشكلات، إضافة إلى معرفة نمط الأهداف الذي يتبناه طلبة الجامعة ، ودرجة استخدامهم لاستراتيجية حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والكلية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالبا وطالبة (٧٦) ذكور و(٦٠) إناث تراوحت اعمارهم بين (١٩-٢٣) عام بمتوسط عمر ٢١ عام وانحراف معياري (٢،٦) من طلبة الجامعات الخاصة في شمال المملكة ممن استجابوا على مقياس توجهات الاهداف لصاحبة اليوت وتشيرش(Elliot & charch, 1997) ومقياس حل المشكلات الذي اعده نزية حمدي (١٩٩٨)، 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.

كلمات مفتاحية: توجهات الأهداف،حل المشكلات.

* أستاذ مشارك تربية خاصة – قسم الإرشاد النفسي – كلية العلوم التربوية – جامعة عجلون الوطنية – المملكة الأردنية الهاشمية.
* البريد الالكتروني: Reem_k2000@yahoo.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٣/٠٣/٢٨ تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٣/٠٥/٢٠

Orientations of Goals and their Relationship to the Ability to Solve Problems Among a Sample of Private University Students in the North of the Hashemite Kingdom of Jordan

By

Dr. Reem Abdullah Al-Kenani

Co-professor of Special Education, Faculty of Educational Sciences

Ajloun National University, The Hashemite Kingdom of Jordan

Abstract

The study aimed to reveal the relationship between the orientations of goals and the problem-solving strategy, in addition to knowing the pattern of goals adopted by university students, and the degree of their use of the problem-solving strategy in the light of the variables of gender and college. The study sample consisted of (136) male and female students (76) males and (60) females, their ages ranged between (19-23) years, with an average age of 21 years and a standard deviation (2.6), from private university students in the north of the Hashemite Kingdom of Jordan who responded to the study measures. The scale of goals patterns by) Elliot & Church ،1997) and the problem-solving scale prepared by Nazia Hamdy (1998). The results showed that the pattern of goals (enablement) is the most common pattern. And that males adopt a pattern of goals (performance-entrepreneurship), while females tend to adopt a pattern of goals (empowerment), The students of the College of Science adopted a pattern of goals (empowerment), while the results showed that the students of the College of Education adopted a pattern of goals (performance - courage). The results also showed that there is a strong positive significant correlation between the pattern of empowerment goals and the problem-solving strategy, and a strong negative correlation between the pattern of performance-avoidance goals and the problem-solving strategy. In light of the results, a set of recommendations were presented.

Keywords: orientations, goals, problem-solving.

Received on: 28/03/2023 **Accepted for publication on: 20/05/2023**

توجهات الأهداف وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طلاب الجامعات الخاصة في شمال المملكة الاردنية الهاشمية

مقدمة:

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 لديه، كما تسهم في توجيه انتباه الفرد وتحريك جهده وزيادة مثابرته وتطوير استراتيجيات العمل وحل المشكلات.

كما أشار(Locke and Latham(1990 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 هذا 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.

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 (Ames,1992 ; Dweck & leggett, 1988; Elliot, 1999; Nicholls,1984; Nolen,1988) 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.

وقد أشار أصحاب نظريات توجهات 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 توجهات 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 مثل المثابرة رغم الإخفاق ورغم مواجهة الصعاب واختيار مهمات متوسطة الصعوبة، وامتلاك توجهات عزو تكيفية ومعالجة عميقة للمعلومات، واستيعاب المهمة والسيطرة عليها، والإبداع والدافعية الداخلية، والجهد واستراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء الدراسة، والاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات وسلوك طلب المساعدة الملائم. بينما يحاول من يتبنى أهداف أداء - إقدام أن ينافس الآخرين ويعمل على نيل استحسانهم و إعجابهم وربما أن 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 ، ٢٠١٣)،

وتمر عملية حل المشكلات بخمس مراحل كما حددها (عدس، ١٩٩٩) 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:

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(David, 2009).

وتحدد 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، وأن نوع الهدف الذي يتبناه الطالب يحدد سلوكه الاكاديمي من حيث طريقة مذاكرته واتجاهه نحو المدرس والزملاء والعلامة واستراتيجية حل المشكلات.

ومما لا شك فيه أن الطلاب في المرحلة الجامعية تتباين لديهم الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، كما تتنوع أهداف الأداء، وأهدافُ التمكنُ عزى إلى الاختلاف في تبن الاستراتيجيات التعليمية التي يتم توظيفها لبلوغ تلك الأهداف، وهو ما ي بما يتفق مع طبيعة التوجهات، وطبيعة المواقف التعليمية التي يمرون بها (Takashiro, ي ب في تحديد ردود أفعالهم المعرفية والسلوكية، وتحديد مستوى أدائهم التعليمي،ُسهم التباين في التوجهات الهدفية لدى الطلا فالطلاب يكونون أكثر رضا، وترتفع لديهم مستويات الأداء في حال اعتمادهم علىُ توجهاتُ التمكن التي ترتكز على التحفيزُ الداخلي، وترتبط بالمشاركة ممتدة المدى ذات الجودة العالية في عملية التعلم ، أما التوجهات الهدفية القائمة على الأداء فهي ترتبط بالعديد من الآثار السلبية المتمثلة في المعالجة السطحية للمعلومات، وانخفاض مستوى الاستمتاع بأداء المهام الدراسية. 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، ٢٠٠٤).

ومن خلال عمل الباحثة عضو هيئة تدريس في الجامعة لاحظت ان هنالك تفاوت واختلاف بين الطلبة في توجهات الاهداف وقدرتهم على حل المشكلات .

مما سبق جاءت فكرة الدراسة التي تحاول أن تتعرف على توجهات الأهداف الذي يتبناه طلاب الجامعات الخاصة في شمال المملكة ، وهل يختلف التوجه 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 توجهات الأهداف التي يتبناها الطلاب واستراتيجية حل المشكلات التي تتبعها.

تساؤلات الدراسة :

١- ما توجهات الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة ؟
٢- هل تختلف توجهات الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟
٣- هل يختلف توجهات الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة باختلاف التخصص؟
٤- ما مدى قدرة طلاب الجامعة على استخدام استراتيجية حل المشكلات؟
٥- هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟
٦- هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة باختلاف الكلية؟
٧- هل هناك علاقة بين توجهات الاهداف التي يتبناها طلاب الجامعة واستراتيجية حل المشكلات التي يستخدمونها؟

هدفت **الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تحديد توجهات الأهداف الذي يتبناه طلاب الجامعة.
- تحديد استراتيجيات حل المشكلات لديهم.
- تحديد العلاقة بين توجهات الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات لديهم.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تظهر أهمية هذه الدراسة على الصعيد النظري والتطبيقي. فمن الناحية النظرية تحاول اختبار صدق نظرية توجهات 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. وميدانياً يمكن أن تلفت نظر القائمين على برامج التدريس الجامعي إلى أهمية توضيح الفرد لأهدافه، وتبنيه لنوعية الأهداف التي تسهم في زيادة سلوكه التكيفي والنمائي، فتوجه الاهتمام إلى بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على تبني أهداف تسهم في زيادة دافعيتهم وتوجههم نحو الاستفادة من المواد التي يدرسونها في تطوير خصائصهم المعرفية، والوجدانية والمهارية وقدرتهم على التعامل مع المشكلات وتبني استراتيجية لحلها، خصوصاً أن هذه الدراسة جاءت في مجال تقل فيه الدراسات العربية.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على طلاب كليات التربية، الآداب، والعلوم، في الجامعات الخاصة شمال المملكة (عجلون الوطنية، جدارا، إربد الأهلية، جرش) خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(٢٠٢٢/٢٠٢٣)م
- إن أداتي الدراسة يفترض أنها تقيس توجهات الاهداف واستراتيجية حل المشكلات.

التعريفات الاجرائية:

توجهات 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 توجهات الأهداف(صورة معدلة) لصاحبيه اليوت وتشيرش (Elliot & Charch, 1997)، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: تمكن، وأداء-إقدام، وأداء-تجنب.

التعريف الاجرائي : هي الدرجة التي سيحصل عليها من خلال استجابة طلبة الجامعة على مقياس توجهات الاهداف المعد في هذه الدراسة.

حل المشكلات: نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات ذهنية معرفية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب ويتضمن الاستراتيجيات الخمس التالية: التوجه العام نحو 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).

التعريف الاجرائي : هي الدرجة التي سيحصل عليها من خلال استجابة طلبة الجامعة على مقياس حل المشكلات المعد في هذه الداسة .

الاطار النظري

في هذا المحور سيتم التعرض إلى متغيرات الدراسة بشيء من التفصيل

توجهات الأهداف: يعرف إمس (Ames,1992) توجهات الأهداف على أنها توجهات دافعية متباينة الخصائص تستدعى بواسطة مطالب بيئية أو تعليمية مختلفة، وتنشط عندما يتبنى الفرد هدفاً بعينة

وهناك ثلاث أشكال لتوجهات الأهداف فى أطار النموذج الثلاثي هي:

١- **اهداف التمكن**: يركز الطلبة فيها على تحقيق الكفاية في ضوء المعايير الذاتية او معايير المهمة، وتوصف بانها موجهات دافعية إقداميه لاكتساب المعرفة والمهارات و الوصول الى مستوى اتقان المهمة او المادة التعلمية وتحقيق التعلم من اجل التعلم ذاته ويتصف الطلبة المتبنين لهذه الاهداف بالميل الى البحث عن المواقف التي تشكل تحديا بالنسبة لهم، كما انهم مثابرون عند مواجهة الصعوبات ولا يستسلمون بسرعة ولديهم انهماكا بالمهمة ويكونون اكثر عناية بإتقانها وغير مبالين بمقارنة اداءهم مع اداء الاخرين (السيد ، ٢٠٠٥)

٢- **اهداف الاداء- الأقدام**: يركز الطالب فيها على حكم الاخرين عليه واحراز لنتيجة مثل العاملات الدراسية والظهور بمظهر الذكي ويحاول تجنب الفشل و تجنب صفه بانه غير مؤهل ولا يعتمد تقييم ادائه على ما قد تعلمه او على جهده المبذول ولكن على النتيجة النهائية، لذلك فأن هؤلاء الطلبة لديهم انهماكا بالذات لانهم اكثر انشغالا بأنفسهم ، فهم يحاولون اظهار انفسهم على انهم اكثر ذكاء من الاخرين في الصف المدرسي ولديهم رغبة في عدم متابعة الاهداف التي تشكل تحديا لهم بل لديهم رغبة في تحقيق نجاح و سهل يؤدي الى حصولهم على الاطراء والمديح، ويفضلون المهمات القصيرة والسهلة(السيد، ٢٠٠٥، ص٤٠) .

3- **اهداف الاداء- الاحجام**: يركز الطالب فيها على تجنب المعايير الخارجية وخاصة المقارنة مع الأخرين لعدم الكفاية والخوف من الظهور بمظهر العجز امام الاخرين، فهؤلاء الطلبة يسعون الى تجنب الظهور بمظهر انهم اقل قدرة على التعامل مع المهمة كي لا يبدون اغبياء امام الاخرين (الحسيني،٢٠٠١،ص٤٤)

أشكال توجهات الأهداف فى أطار النموذج الرباعى هي:

- **هدف الإتقان/ إقدام:** ويكون التركيز فيها على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات للتعرف على تحسن الذات، ومدى التقدم، والفهم العميق.

- **هدف الإتقان/إحجام:** ويكون التركيز فيها على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل فى التعلم أو عدم الاتقان، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات فى التعرف على الخطأ، وأداء المهمة بصورة خاطئة.

- **هدف الأداء/ إقدام:** ويكون التركيز على التفوق على الآخرين، وإظهار القدرة مقارنة بالاخرين، ويستخدم الفرد مجموعه من المحكات أو معايير المقارنة: كالحصول على أعلى الدرجات و الظهور أفضل من الآخرين.

- **هدف الأداء/ إحجام:** ويكون التركيز على تجنب الدونية أو الظهور بمظهر الغباء مقارنةً ب الآخرين، ويعتمد الفرد على إستخدام معايير المقارنة لتجنب الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور كأدنى من الآخرين (Pintrich.,2000).

وشارك اليوت (Elliot) بإجراء عدة دراسات على الطلبة الجامعيين استخدمت توجهات 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 و ماكغريغور و جيبل(Elliot, McGregor, & Gable, 1999) على طلبة جامعيين يطبق عليهم نظام علامات وفق المنحنى الطبيعي أن أهداف التمكن تنبأت بالعمليات العميقة والمثابرة والجهد . أما أهداف الأداء-إقدام فقد تنبأت بالعمليات السطحية والمثابرة والجهد والأداء على الاختبار، في حين أن أهداف الأداء- تجنب تنبأت بالعمليات السطحية وعدم التنظيم، وكانت متنبآت سالبة للعمليات العميقة والأداء على الاختبار, وقد توسطت المثابرة والجهد العلاقة بين كل من أهداف التمكن وأهداف الأداء-إقدام من جهة ودرجات الامتحان من جهة ثانية .أما عدم التنظيم فقد توسط العلاقة بين أهداف الأداء– تجنب ودرجات الاختبار، وكانت العلاقة بين عدم التنظيم والأداء على الاختبار سالبة.

حل المشكلات: Solving concept problem

إنَّ حلَّ المشكلات هو عملية عقلية تتأكد من خلال استعمال ما تم معرفته من معلومات ومهارات سابقة، وتتضمن خطوات عديدة تبدأ بادراك المشكلة، فالفرد الذي يقوم بحلّ مشكلته لابدَّ أن يدرك نوع المشكلة التي يتعامل معها ويحدد المبادئ الأساسية اللازمة لحلها، كما إنَّ الحل الفعال للمشكلة يتطلب النظر إلى ما بعد الخصائص السطحية للمواقف من أجل الوصول إلى التشابهات الكامنة بين المشكلات. (كروس، وآخرون، ٢٠٠٤ : ٢١٠)

وتتضح أهمية حل المشكلات باعتبارها أسلوبا للتعلم حيث تساعد المتعلم على تنشيط العقل للوصول إلى حالة من الاتزان وذلك عند وجوده في الموقف الحقيقي للمشكلة. فعند وصول المتعلم إلى حل معين فانه يشعر بدافعية أكبر للاستمرار في نشاطه الذهني للوصول إلى الهدف المراد تحقيقة وهو إكمال المعرفة الناقصة لديه والمتعلقة بالمشكلة. كما يراها أيضا سنايدر وسناید (Snyder &Snyder , 2008) كأسلوب للتعلم من حيث أنها تمكن المتعلم من استخدام عدد من الأساليب العلمية في التفكير عند مواجهة المشكلات داخل الفصل وخارجه، وتثبت نتائج التعليم عند المتعلم وتعتمد بشكل أساسي على مستويات التفكير العليا وبعض من عمليات التعلم.

أن حل المشكلات كمهارة تتعدى قدرة الفرد على تطبيق المفاهيم والمبادئ والقوانين التي اكتسبها سابقاً في حل المشكلات، إلى عملية تشكل حلول واقتراح حلول جديدة من حيث الطريقة والخطوات وربما عنصر الحل، وإن امتلاك هذه المهارة يتطلب ممارسة وتدريب على أكبر عدد من المشكلات .

إن المهارات والخطوات المتبعة في حل المشكلات تشكل مسودة للحل وتوجيه الفرد إلى الحل الصحيح ولكنها لا تضمن الوصول إليه، ولكن إذا تعلمها الطلبة فيصبح لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات وحلها، سواء أكانت هذه المشكلات داخل قاعة الدرس أو في الحياة. ومن الاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات.

خطوات حل المشكلات كما اوردها جروان (٢٠١٧) :

١- **تحديد المشكلة:** تعد من اهم الخطوات في دورة حل المشكلات إذ ان الأفراد بحاجة الى ان يتعرفوا الى المعيقات التي تقف امامهم لاستيعاب المسألة التي يحاولون فهمها , فتحديد المشكلة ووضعها بين ايديهم امر مهم يثير تفكيرهم في المشكلة وفي اساليب حلها واتخاذ القرار بشأنها وان تكون واضحة لديهم وبقناعتهم

٢- **تعريف المشكلة:** يقصد بتعريف المشكلة العمل على تحديد المشكلة و تشخيصها وصياغتها بطريقة اجرائية قابلة للحل , إذ تعتبر عملية تحديد المشكلة العامل الأهم الذي يحدد مدى فعالية الخطوات التالية ، لأنه في حالة عدم تشخيص المشكلة بشكل جيد فإن القرار لن يكون سليما لعدم ملاءمته للمشكلة التي صدر بصددها ونقصد بتشخيص المشكلة جمع المعلومات وعمل تصورات ، وتقديم المدخلات المعلوماتية المناسبة التي تستخدم في وضع فروض عديدة حول اسباب المشكلة.

٣- **تنظيم المعلومات:** تعد عملية تنظيم المعلومات غاية في الاهمية في عملية حل المشكلات , إذ ان قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات المتوافرة لديه بأية طريقه تناسبه تسهم بلا شك في البحث عن استراتيجية ملائمة لتطبيق استراتيجية الحل للمشكلة

٤- **اختيار استراتيجية او خطط بديلة لحل المشكلة:** عندما نقوم بتحديد المشكلة بشكل فعلي علينا ان نخطط للإستراتيجية المناسبة لحلها , وتشمل هذه الاستراتيجية تحليل تعقيدات المشكلة لعناصر مبسطة , او تتضمن عمليات متممة تقوم بتركيب عناصرها على نحو يمكن الاستفادة منه , وهناك استراتيجيات تشمل كلا من التفكير التباعدي والتفكير التقاربي ففي التفكير التباعدي يحاول توليد بدائل مختلفة لحل المشكلة بينما التفكير التقاربي يحاول ان يضيق الفجوة بين هذه البدائل لنصل الى الحل الأنسب

٥- **تحديد مصادر لحل المشكلة:** يعتبر الوقت من العوامل المهمة والأولى في عملية إيجاد حل للمشكلة التي تواجه الفرد اما المصدر الثاني فهو الجهد المبذول او الذي تحتاج اليه قبل ان تطلب المساعدة من الاخرين , بالإضافة الى عاملي الوقت والجهد ثمة مصادر متعددة نحتاج اليها في ايجاد الحلول للمشكلات منها توفر المال اللازم والمعدات والادوات والاجهزة ذات العلاقة بالمشكلة

٦- **مراقبة حل المشكلة:** ان مراقبة خطوات الحل وتصحيح الاخطاء في الاتجاه المطلوب تمكن الأفراد من ادارة الوقت بشكل فعال , والعمل على تجنب الاخطاء واضاعة الوقت والفشل في حل المشكلة.

٧- **تقويم حل المشكلة:** بعد ان يتم التوصل الى حل المشكلة يتم تقويم الحل الذي توصل اليه لمعرفة قدراته على حل المشكلات التي واجهته.

الدراسات سابقة :

يتناول هذا الجزء عرضا، وتحليلاً لمجموعة من الدراسات العربية، والأجنبية المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وبصورة مباشرة، وغير مباشرة بالإضافة إلى التعقيب على هذه الدراسات، وتوضيح ما إمتازت به الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة وقد رتبت الدراسات تبعاً للتسلسل الزمني، وذلك من الأقدم إلى الأحدث إلى.

هدفت دراسة لغاردنر (Gardner, 2006) إلى الكشف عن مدى تغير نمط الأهداف التي يتبناها طلاب التمريض من سكان الأرياف عبر برامج تدخل تعليمية قصيرة المدى ، طبقت الدراسة على (١٠٠) طالب وطالبة من جامعة ميدويسترن في امريكا تعرضوا إلى خمسة برامج تدخل لمدة ٣ 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 (٢٠٠٦) إلى استقصاء علاقة توجهات الأهداف باستراتيجيات الدراسة. كما هدفت إلى الكشف عن نسبة تبني طلبة جامعة مؤتة لتوجهات الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة، و تكونت عينة الدراسة من (337) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من كليات الآداب والعلوم والعلوم التربوية. واستخدم في الدراسة مقياس التوجهات الهدفية؛ وقائمة طرق الدراسة المنقحة. وقد أظهرت النتائج أن (89.6%)من طلبة جامعة مؤتة لديهم أهداف تمكن، و(42.1 %) لديهم أهداف أداء-إقدام، و(72.4%) لديهم أهداف أداء- تجنب، وأن(74.2 %) منهم يستخدمون استراتيجية الدراسة العميقة ، وأن(% 73.0)يستخدمون الاستراتيجية السطحية، وأن (٥٢%) يستخدمون طريقة الدراسة الاستراتيجية .وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة :العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء-إقدام واستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء-تجنب واستراتيجية الدراسة السطحية

وقام فاولادتشانغ واخرون(Fouladchang et al , 2009) بدراسة هدفت إلى تقصي نمط الأهداف لدى طلاب جامعة شيراز ومدى تأثره بمتغيرات الجنس والمعدل، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) طالب وطالبة تم أختيارهم عشوائيا بالطريقة العنقودية ، وتم تطبيق مقياس نمط الاهداف .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 (١٢٠) طالب وطالبة من قسم علم النفس في جامعة جنوب كالورينا في امريكا ، وتم تطبيق مقياس نماط الاهداف و طريقة التدريس ، 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.

وهدفت دراسة غباري، محاسنه(٢٠١٣) إلى اكتشاف العلاقة بين توجهات الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية، في ضوء متغيري الجنس والكلية، تكونت عينة الدراسة من (٤٥٣) طالبا وطالبة، وتم تطبيق مقيات توجهات الاهداف المعد من قبل اليوت وتشيرش(Elliot & charch, 1997) ومقياس حل المشكلات لهيبنر وزملائه (Heppner et al, 1983) ، وبينت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب يستخدمون عدة توجهات من الأهداف، وكان أكثرها شيوعا أهداف التمكن، كما بينت النتائج أن الذكور يتبنون نمط أداء- اقدام، في حين تبنت الإناث نمط تمكن. في حين يتنبنى طلبة الكليات التقنية نمط تمكن بالمقابل يتنبنى طلية الكليات الانسانية 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 توجهات الاهداف واستراتيجيات حل المشكلات.

وهدفت دراسة أبو غزال(٢٠١٨) إلى الكشف عن مدى إسهام كل من توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالبا وطالبة، (٢٢٢ ذكرا، ٥٢٩ أنثى)، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من جميع كليات جامعة اليرموك. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (أداء- إقدام) وتوجه (أداء- تجنب)، وعلاقة سالبة دالة بين قلق الاختبار وتقدير الذات، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان- إقدام). وكشفت نتائج الدراسة أن توجه (أداء- إقدام) وتوجه (أداء- تجنب) وتوجه (إتقان- إقدام) وتقدير الذات، قد أسهمت بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بقلق الاختبار. كما كشفت نتائج الدراسة أن توجه (أداء- تجنب) وتقدير الذات وتوجه (أداء- إقدام)، قد أسهمت بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الذكور، بينما أسهم توجه (أداء- تجنب) وتوجه (إتقان- إقدام) وتقدير الذات، في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الإناث. وقد أظهرت النتائج أن (أداء- تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث. وقد نوقشت نتائج الدراسة وتم تقديم عددا من التوصيات منها: تطوير برامج تدريبية لخفض قلق الاختبار لدى الطلبة الذين يتبنون توجه (أداء- تجنب)، والارتقاء بتقدير الذات لدى الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار.

وهدفت دراسة وحود(٢٠١٨) إلى تعرف طبيعة العلاقة بين توجهات الهدف ومهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق". اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستُخدمت أداتان هما: مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس مهارات التفكير وفق تصنيف (مارزانو). بلغت عينة الدراسة ٢٧٦ طالباً وطالبة في الدراسات العليا بجامعة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: ١) نسبة مهارات التفكير لدى العينة الكلية للدراسة: ٧٢,٤١%؛ ولطلاب الكليات النظرية: ٧١,٠٩%؛ ولطلاب الكليات التطبيقية: ٧٣,٣٨%. ٢) مهارة التذكر احتلت المرتبة الأولى بين مهارات التفكير في الكليات النظرية والتطبيقية، وتلتها مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، والتركيز؛ بينما كانت مهارة التقويم والتكامل والدمج والتوليد أقل المهارات تجاوباً لدى الطلاب. ٣) وجود ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/ الإقدام ومهارة التركيز/ التذكر؛ ووجود ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/ الإحجام ومهارة التركيز/ التذكر، والتقويم والدرجة الكلية؛ ووجود ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإقدام ومهارة التركيز، والتنظيم، والتكامل والدمج؛ ووجود ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/ الإحجام ومهارة التركيز، والتذكر، والتقويم. ٤) لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد توجهات الهدف. ٥) لا توجد فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في أهداف الإتقان/ الإقدام، وأهداف الإتقان/ الإحجام؛

ووجود فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في أهداف الأداء/ الإقدام، وأهداف الأداء/ الإحجام، لصالح الكليات النظرية. ٦) لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير. ٧) لا توجد فروق تعزى لمتغير التحصيل الدراسي في المهارات.

وهدفت دراسة بن عتو ويونس(٢٠٢١) لمعرفة مساهمة توجهات الأهداف في التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعلم المتوسط،حيث تكونت عينة الدراسة من(٣٤٦)تلميذا وتلميذة من مستويات دراسية يدرسون بولاية الشلف،وبعد تطبيق الأدوات وبعد المعالجات الإحصائية،أسفرت النتائج عن مساهمة لتوجهات أهداف إتقان-إقدام،وإتقان-إحجام في التنبؤ بالكفاءة الذاتية، وهناك تباين في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ التعليم المتوسط باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وهناك أيضا تباين في توجهات الأهداف إتقان-إحجام و توجهات أهداف أداء-إحجام تبعا للجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما .

وهدفت دراسة كاظم (٢٠٢٢) إلى تعرف مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة برنامج إعداد المعلم بسلطنة عمان، والكشف عن استراتيجيات التعلم السائدة، وطبيعة العلاقات بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم وبين الأداء الأكاديمي. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي واختيرت عينة عشوائية تكونت من ٦١٧ فردًا من طلبة برنامج إعداد المعلمين في جامعة السلطان قابوس، وجامعة الشرقية، وكلية التربية بالرستاق للعام الأكاديمي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠. وتم استخدام أداتين هما: مقياس توجهات أهداف الإنجاز لرشوان (٢٠٠٦) تكون من ٣١ عبارة موزعة على أربعة محاور، ومقياس استراتيجيات التعلم لـ Alkharusi (2013) تكون من ٣٧ عبارة موزعة على سبعة محاور بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية. كشفت نتائج الدراسة عن: ارتفاع مستوى توجه إتقان/ إقدام، وانخفاض مستوى إتقان/ إحجام وأداء/ إحجام، في حين جاء توجه أداء/ إقدام بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج أن مستوى استراتيجيات التعلم جاء مرتفعا بشكل عام في استراتيجيات (الحفظ في التعلم، والتنظيم في التعلم، والتوضيح في التعلم، والتفكير الناقد، والبحث عن مساعدة، والتنظيم الذاتي المعرفي)، ومتوسطا في استراتيجية تعلم الرفاق. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين توجه "إتقان/ إقدام" بشكل موجب مع المعدل الأداء الأكاديمي، وعلاقة عكسية بين توجه "إتقان/ إحجام" و"أداء/ إحجام" والمعدل التراكمي.

لوحظ قلة الد ارسات التي ربطت بين توجهات الاهداف ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعات على حسب اطلاع الباحثة، إضافة إلى ندرة الدراسات العربية في هذا الموضوع وكذلك يتميز عن الدراسات السابقة في مجتمعه وعينته من طلاب الجامعات الخاصة في شمال المملكة الاردنية الهاشمية .

ولاشك أن هذا البحث استفاد من الدراسات السابقة في أمور متعددة، من أبرزها: تحديد وصياغة المشكلة، واختيار المنهجية واختيار أدوات البحث، إضافة إلى استخدام الدراسات السابقة في مناقشة النتائج وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

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

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الجامعات الخاصة شمال المملكة الاردنية الهاشمية المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م في كليات التربية، الآداب، والعلوم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالبا وطالبة والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية

المتغيرات	مستوى المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجامعة	عجلون الوطنية	٢٣	%١٧
	جامعة جدارا	٤٤	%٣٣
	جامعة إربد الأهلية	٣٨	%٢٨
	جامعة جرش	٣١	%٢٢
الكلية	التربية	٧٣	%٥٣
	الآداب	٤١	%٣٠
	العلوم	٢٢	%١٧
الجنس	ذكر	٧٦	%٥٥
	أنثى	٦٠	%٤٥

أدوات الدراسة :

أولا : مقياس توجهات الاهداف

وضعه اليوت وتشيرش(Elliot & charch, 1997). ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي: مقياس أهداف تمكن، و مقياس 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 بين ١-٥ كما يلي:

أوافق بشدة =٥ ، أوافق = ٤، محايد = 3، لا أوافق = 2، لا أوافق بشدة =١. ولما كانت درجة 4 التي يأخذها مستوى أوافق تبدأ نظرياً من 3.5 ، فقد اعتبرت هي المحك، وتم تصنيف كل من بلغ متوسط درجاته هذا المحك أو تجاوزه ضمن الفئة الهدفية التي يقيسها مقياس ما.

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 توجهات الأهداف الثلاثة تمتعت بمعاملات ثبات تراوحت بين معتدلة ومرتفعة؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة

كرونباخ الفا(٠,٧٧) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة(Elliot, 1997). وقد استعان الباحثة بصورة المقياس المترجمة والمعدلة من قبل الزغول (٢٠٠٦) ، غباري (٢٠١٣) ، 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 ١,٢,٣,٤ للعبارات ذات الاتجاه الموجب و 1 ، 2، 3، 4 للعبارات ذات الاتجاه السالب، تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٤٠-١٦٠) تتراوح كل درجة فرعية بين(٨-٣٢). تفسير العلامات على المقياس كالتالي: (٤٠-٨٠) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات، (٨٠ فما فوق) كفاءة في حل المشكلات.

إجراءات صدق وثبات المقياس: تم التحقق من صدق المضمون من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٢) محكما من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأدرنية وعدد من الجامعات السعودية وتم الطلب منهم تحكيم المقياس والاطلاع عليه وتعديل ما يرونه مفيد 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 الباحثة باستخدام طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار(Test-Retest) على عينه من (٤٠) طالب خارج عينة الدراسة والمدة بين تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق ثلاثة أسابيع، ولقد تم استخراج معاملات ثبات المقياس، وتبين أن معاملات كانت ٠,٨٣٠ 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.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

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

نتائج التساؤل الاول ومناقشتها:

ما توجهات الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة ؟
للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب استجابات الطلاب على مقياس توجهات الأهداف، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب استجابات الطلاب على مقياس توجهات الأهداف

نمط الهدف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أداء - إقدام	٢,١٢	١,١٨٥
تمكن	٢,٨٢	١,٢٩٤
أداء - تجنب	٢,٣٥	١,٤٤٢

يبين من جدول (٢) أن الطلبة يتبنون بالدرجة الأولى أهداف التمكن بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، ثم أهداف الأداء- تجنب بمتوسط حسابي(٢,٣٥) ، ثم أهداف الأداء-إقدام بمتوسط حسابي(٢,١٢). وكما هو ملاحظ تقارب المتوسطات مما يشير أن الطالب الواحد قد يتبنى أكثر من نمط من توجهات الأهداف.

وتفسر الباحثة 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 و إعجابهم، 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 الجامعات لأهداف التمكن إلا أنهم كانوا حريصين على عدم الرسوب. فالخوف من الفشل دافع هام من دوافع السلوك الإنساني. علاوة على أن الفشل له مردود سلبي على المستوى الشخصي والاجتماعي، وهو دليل عدم التعلم والاستفادة. وهذه النتيجة تتماشى مع نتائج دراسة كل من (أبوغزال، ٢٠١٨) ، و(وحود، ٢٠١٨)،(غباري ومحاسنة، ٢٠١٣) ودراسة (الزغول، ٢٠٠٦). واختلفت مع نتائج دراسة (كاظم، ٢٠٢٢) في تبني الطلاب لنمط أداء –أقدام بدرجة متوسطة.

نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها:

هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟
للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس توجهات الأهداف، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس توجهات الأهداف

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
أداء - إقدام	ذكر	٧٦	١٧,٩٢	٩,٤٧٦	٤,٧٢	٤٩٨	١٢,١٦٣	٠,٠٠٠
	أنثى	٦٠	١٣,٢٠	٤,٨٧١				
تمكن	ذكر	٧٦	١٩,٤٥	١٠,٦٦٠	٥,٢٥	٤٩٨	٨,٧٢٤	٠,٠٠٠
	أنثى	٦٠	٢٤,٧٠	٩,٨٦١				
أداء- تجنب	ذكر	٧٦	١٠,٢١٧	١٠,٢١٧	٠,١٦٢	٤٩٨	٠,١٦٢	٠,٨٥٦
	أنثى	٦٠	١٠,٠٥٥	١٠,٠٥٥				

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة في نمط الهدف أداء- إقدام 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). (Fouladchang et al , 2009) (أبوغزال، ٢٠١٨) بوجود فروق لصالح الذكور ، واختلفت من دراسة (وحود، ٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها:

هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة باختلاف الكلية؟
للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس توجهات الأهداف تبعاً لمتغير الكلية، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول(٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات الأهداف تبعاً لمتغير الكلية

النمط	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أداء - تقدم	التربية	٧٣	١١,٩٢	١,٤٦٨
	الآداب	٤١	١٢,٠٤	٢,١٦٣
	العلوم	٢٢	٢٣,٦٨	١٠,٧٥٨
تمكن	التربية	٧٣	١٨,٧٠	٩,٧٦٩
	الآداب	٤١	١١,١٠	٢,١٤٨
	العلوم	٢٢	١٩,٩٢	٩,٨٨٣
أداء- تجنب	التربية	٧٣	٢٤,٠٠	١٠,٧٥٨
	الآداب	٤١	١٣,٢٦	١,٩٢٤
	العلوم	٢٢	١١,٩٢	١,٤٨٦

يبين 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 (٥).

جدول (٥): تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA للكشف عن الفروق في توجهات الأهداف تبعا للكلية

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أداء - تقدم	بين المجموعات	٦٦٤٢,٨٩١	٢	٣٤١٦,٦٩١	٧٢,٣٤٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٣٨٧٦,٧٦٤	١٣٤	٤٨,٧١٠		
	الكلي	٢٩٣٨٢,٧٢٦	١٣٦			

تمكن	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٣٣٥٦٧,٤٥٦ ١٨٤١٥,٢١٣ ٥١٦١٩,٧٣٦	٢ ١٣٤ ١٣٦	١٧٦٨٣,٦٨٧ ٤١,٦٥٨	٤٠١,٥٩٥	٠,٠٠٠
أداء- تجنب	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٥٠١٧٨,٤٣٢ ١٢٥٦,٣٨٦ ٥٢١٣١,٥٩٨	٢ ١٣٤ ١٣٦	٢٦٨٥٢,٧١٢ ٤,٧٥١	٩٧٦٥,٧٤٢	٠,٠٠٠

يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الكلية لمتوسطات استجابات الطلبة على مقياس توجهات الأهداف، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار شيفيه(Scheffe' Test) للمقارنات البعدية والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): اختبار شيفيه (Scheffe' Test) للمقارنات البعدية

النمط		كلية التربية	كلية الآداب	كلية العلوم
أداء - تقدم	كلية التربية كلية الآداب كلية العلوم		٩,٦١٧	*٧,١١٥ -٠,٦٢٠
تمكن	كلية التربية كلية الآداب كلية العلوم		١١,٨١٣	*-١١,١٣٩ *-٢٢,١٣٧
أداء- تجنب	كلية التربية كلية الآداب كلية العلوم		-٢٤,٧٩٢	*-٣,٧١٤ *٢١,٦٧١

يبين الجدول(٦) أن هناك فروق ذات دلالة احصائية كما يلي:

في نمط أهداف (أداء- إقدام) 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، ٢٠٠٦).

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. وتفسر الباحثة ذلك بخلفيات الطلبة في كليتي الآداب والتربية من حيث المعدل في الثانوية العامة وميلهم الى الحفظ وقدراتهم المعرفية التوسطة يمكن أن نفسر ميلهم لنمط أهداف أداء – تجنب، فهم يحاولون بشتى الطرق عدم المغامرة و وتجنب المهمات التي قد تكون مهمة صعبة لهم وتجنبها ولعدم الظهور بمظهر عدم الكفاءة وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (غباري والمحاسنة، ٢٠١٣).

نتائج التساؤل الرابع ومناقشتها:

ما مدى قدرة طلاب الجامعة على استخدام استراتيجية حل المشكلات؟
للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس حل المشكلات، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس حل المشكلات

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجه العام	٢٠,٠١	١١,٧٤٥
تعريف المشكلة	٢١,٣١	١٠,٧٣٤
توليد البدائل	٢٠,١٩	١١,٣١١
اتخاذ القرار	٢٠,٦٩	١١,٥٨٢
التقييم	٢٠,٠٥	١١,٥٢٧
الكلي	١٠٢,٢٥	٤,٨٧

يظهر من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على أبعاد المقياس الفرعية الخمس تراوحت ما بين (٢٠,٠١- ٢١,٣١) والمتوسط الحسابي للمقياس الكلي (١٠٢,٢٥) وحسب تفسير العلامات على المقياس فإن (٤٠ ـ ٨٠) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات، (٨٠ 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 الجامعات الخاصة 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.

نتائج التساؤل الخامس ومناقشتها:

هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟
للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول(٨):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	٧٦	١٠٦,٥٣٨	٤,٩٨٥	٤,٥٢١	٤٩٨	٣,١٤٣	٠,٠٠٠
	أنثى	٦٠	١٠٢,٠١٧	٤,٣٦١				

كما يبين 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 ، ولطبيعة التنشة الاسرة للذكر القادر على الاعتماد على النفس وتحمل المسولية والبحث عن حلول عكس الاناث وهذه النتيجة تخالف دراسة (Selcuk, et al, 2007) التي بينت أن الإناث أكثر استخدام لاستراتيجيات حل المشكلات من الذكور.

نتائج التساؤل السادس ومناقشتها:

هل تختلف استراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة باختلاف الكلية؟
للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلية	كلية التربية	٧٣	١٠٣,٥٣	٤,٣٢١
	كلية الآداب	٤١	٩٧,٣٢	٣,٥٣٨
	كلية العلوم	٢٢	١٠٨,٦١	٤,٨٩٥
المجموع		١٣٦	١٠٢,٢٥	٤,٨٧٠

يبين 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، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال طبيعة الكليات العلمية واعتمادها بشكل كبير على تنمية استراتيجيات التعليم المستخدمة القائمةعلى تنمية مهارات التفكير الابتكاري والشعور بالمشكلة وايجاد الحلول لها ويتم ذلك من خلال توظيف المساقات التعليمية والمختبرات والمشاريع العملية وتعدد طرق التعلم لديهم ومعدلاتهم المرتفعة في الثانوية العامة للقبول في الكليات العلمية ونهج الكليات العلمية في تنمية مهارة التفكير الابداعي وارتباطه بالقدرة على حل المشكلات ، في حين تتسم مساقات كلية الآداب بالنظرية وتوظيف استراتيجيات التعليم التقليدية كالمحاضرة والتركيز على الاستماع والحفظ واسترجاع المعلومة ويختفي الجانب العملي أو التطبيقي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (غباري ومحاسنة، ٢٠١٣).

نتائج التساؤل السابع ومناقشتها:

هل هناك علاقة بين نمط الاهداف التي يتبناها طلاب الجامعة واستراتيجية حل المشكلات التي يستخدمونها؟
للإجابة على السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس توجهات الأهداف ومقياس حل المشكلات، والجدول(١٠) يوضح ذلك:

جدول(١٠):معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس توجهات الأهداف ومقياس حل المشكلات

	البعد	أهداف أداء- إقدام	أهداف تمكن	أهداف أداء- تجنب
معامل الارتباط	حل المشكلات	*٠,١٨٣	*٠,٣٥٨	*-٠,٣٩١
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

*مستوى الدلالة ٠,٠١

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:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي بضرورة:

- الاهتمام بتوجهات الطلبة في عملية التعلم وعند تصميم الخطط والمناهج الدراسية في الجامعات الخاصة شمال الأردن.
- الاهتمام باستخدام استراتيجيات تدريس التعلم الجامعي التي تركز على عمليات التفكير العليا والتعلم الذاتي والابتعاد عن الاساليب التقليدية.
- مراعاة السياق الأكاديمي وأنماط التعلم لتعزيز توجهات الأهداف لدى طلاب الجامعات الخاصة شمال الأردن.
- اشراك الطالب في مهمات حقيقية تتضمن حل المشكالت لدى الطالب الجامعيين.
- التحول في اهداف التعلم التي يتبناها الطلاب من تحقيق النجاح فقط إلى الكفاءة والاتقان.
- عقد دورات وطرح مساقات تهتم باستراتيجيات حل المشكلات وتوجهات الأهداف.
- اجراء دراسات مماثلة على متغيرات اخرى وربط توجهات الاهداف بمتغيرات اخرى مثل الدافعية ، وجودة الحياة ، والتحصيل الاكاديمي.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو غزال، معاوية(٢٠١٨). دور توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،١٦(١)، ١١٧-١٤٧.

بن عتو، عدة ويونس، قاسم(٢٠٢١) علاقة توجهات الأهداف في التنبؤ بالكفاءة الذاتية. مجلة مجتمع تربية عمل، ٦(٢)، ٢٠٠-٢١٨.

جروان ، فتحي (٢٠١٧) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات . عمان : دار الفكر

الحسيني، نادية (٢٠٠١) .علاقة توجهات اهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة

زغول، رافع (٢٠٠٦). توجهات الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٢، عدد ٣.

السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠٠٥).النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الاكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة.

شواشرة، عاطف (٢٠٠٤). اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

عدس، عبدالرحمن (١٩٩٩). علم النفس التربوي: نظرة معاصرة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

غباري، ثائر. محاسنه، رندة (٢٠١٣). العلاقة بين توجهات الأهداف واستراتيجية حل المشكلات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ١٤، العدد٣.

كاظم، علي والزدجالية، ميمونة (٢٠٢٢) مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة برنامج إعداد المعلم بسلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية، ١٩(٤)، ٢٣٤-٢٦٢.

كروس، بورشيا، وأنجور، ثوماس، (٢٠٠٤) : الأساليب الغير تقليدية في التقويم الصفي ترجمة حمزة محمد دودين، (٢٠٠٥) ، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

وحود، رولا يحيى(٢٠١٨) إلى تعرف طبيعة العلاقة بين توجهات الهدف ومهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق". رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية:

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

David, M. (2009**)**. Achievement Goals in Mathematics. The Assessment Handbook, (2), 53-63.

Dweck, c.,and legget, E. (1988). A social cognitive approach 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 model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 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 and achievement 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., and Elliot, A.J.(2002) predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*. 94(3), 562-575.

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 goal setting and task performance*. Englewood cliffs,

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

NJ: Prentice-Hall.

orientation and strategy use among school students. *Journal of Psychological Research*, V.44, No.1, P. 32-38.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press

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.

Sternberg, R. (2003**)**. *Cognitive Psychology,* 3rd edition, Auastrali: Thomson, Wadsworth.

Takashiro, N. (2016). What Are the Relationships Between College Students' Goal Orientations and Learning Strategies? Psychological Thought, 9(2), 169–183.

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