

نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

د. مروان بن علي الحربي

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الملك عبدالعزيز
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أفضل نموذج بنائي يوضح مسارات التأثيرات السببية المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (٣٤١) طالباً بكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز، طبق عليهم ثلاثة أدوات هي: مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وقائمة استراتيجيات التعلم. تم تحليل النتائج باستخدام معامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار، وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أغلب توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم، ومهارات ما وراء المعرفة عدا التوجه نحو الأداء/ الإحجام. وكذلك وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة، وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين كل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز، ومن خلال استراتيجيات التعلم المعرفية والتنظيم الذاتي، ومن خلال مهاراتي المراقبة والتقييم. كما أظهرت النتائج وجود تأثيرات سببية مباشرة لكل من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، مهارة التقييم، الإقناع/ الإقدام، الأداء/ الإقدام، الإقناع/ الإقدام، الإقناع/ الإقدام.

مقدمة

يعد موضوع التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة في التعليم الجامعي؛ لأنه يعد مقياساً لتعلم الطالب؛ لذا فمن القضايا التي شغلت الباحثين التربويين معرفة العوامل المؤثرة في تحصيل الطلاب، وتحديدًا. ومنذ فترة طويلة والبحوث التربوية تهتم بدراسة العلاقات الارتباطية بين الكثير من المتغيرات النفسية والتربوية كنوع من الاهتمام بالتحصيل الدراسي، إلا أن نتائج تلك الدراسات تحتاج إلى تفسير عميق لطبيعة تلك العلاقات بين المتغيرات التربوية؛ لذا تعد نماذج تحليل المسار Path Analysis من أفضل النماذج لدراسة المتغيرات التربوية؛ لأنها توفر فهماً أدق وأعمق، وتساهم في مساعدة القائمين على العملية التعليمية في التغلب على المشكلات التربوية، وكما أنها تساعد الباحثين التربويين على فهم الظواهر الإنسانية، وتوجيه الدراسات المرتبطة تحديداً بمجال علم النفس التربوي نحو أفضل الطرق لتحسين مخرجات عمليتي التعلم والتعليم (أبو راسين، ٢٠٠٥). وقد ظهر في الآونة الأخيرة في مجال البحوث التربوية والنفسية توجه نحو استخدام أسلوب تحليل التأثير السببية لنمذجة علاقة المتغيرات النفسية والتربوية؛ لتحديد درجة تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، وللاستخدامها كمنبئات بالتحصيل الدراسي. ويعتبر أسلوب النمذجة أسلوباً مناسباً لتقدير الإسهام النسبي السببي المباشر لأحد أو لمجموعة من المتغيرات في متغير آخر ضمن موقف غير تجريبي؛ (حسن، ٢٠٠٠).

وتعتبر توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientation ومهارات ما وراء المعرفة Metacognition - Skills واستراتيجيات التعلم Learning Strategies من المتغيرات التربوية والنفسية المهمة التي تسهم في تحسين عمليات التعلم والتعليم لدى طلاب مختلف المراحل الدراسية ولا سيما طلاب المرحلة الجامعية. وتشير العديد من الأبحاث إلى أن بيئة التعلم التي تؤكد على تبني أهداف إنجاز فاعلة واستخدام مهارات ما وراء المعرفة،

واستراتيجيات التعلم والدراسة بشكل إيجابي تسهم في زيادة مثابرة المتعلمين لتحقيق النجاح الأكاديمي والاستمتاع بعملية التعلم ليكونوا أكثر كفاءة في التعلم وحل المشكلات.

ويرجع الاهتمام بدراسة متغير توجهات أهداف الإنجاز وتحديد نمطها لدى الطلاب نظراً لما تؤديه من دور في توجيه أنشطة التعلم وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل (Harackiewicz et al., 2002)، كما أنها تعتبر منبأً جيداً بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية (Young, 2007)، وتعد عاملاً مهماً في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب (Ee et al., 2009)، وتسهم في تحقيق التوافق الدراسي والحصول على تقدير وحماية الذات (Pintrich, 2003). وتعتبر عملية تحديد أهداف الإنجاز الأكاديمي من عمليات التنظيم الذاتي للتعلم، ومعيّاراً لتقييم سير العملية التعليمية (Zimmerman & Kitsantas, 2005). وتعتبر نظريات توجهات أهداف الإنجاز من النظريات التي فسرت الدافع للإنجاز تفسيراً كيفياً يعتمد على نوع الدافع وليس كمية أو درجة وجوده. ويستخدم علماء النفس التربوي هذه النظرية لشرح كيفية تعلم الطلاب المهارات الأكاديمية نظراً لقابليتها للتطبيق والفهم وتحسين عمليتي التعلم والتعليم. فهي تفترض أن أهداف الإنجاز عبارة عن تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد إنجازه، وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم، كما أن هذا المفهوم لا يقدم نمطاً متكاملًا ومنظماً من المعتقدات عن الأغراض أو الأسباب العامة للإنجاز فقط، بل يقدم المستويات والمحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضاً (الحسيني، ٢٠٠١). كما أنها تُعبّر عن المقاصد السلوكية المحددة لفهم الطلاب لنشاطات التعلم واندماجهم فيها، وتعتبر هذه الأهداف وسيطاً مهماً للتأثيرات ذات الصلة بخصائص المتعلم، وموقف التعلم وتتضمن جوانب عقلية، وجدانية، وسلوكية تعبر عن نشاط الفرد، في سبيل تحقيق الهدف، وتمثل أفكاراً إنجازية مختلفة، وأسباباً متباينة للانفعال بالتعلم (الشرييني والفرحاتي، ٢٠٠٤).

ويشير ارينكومار وآخرون (Arunkumar et al., 1999) إلى أن الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز هي مجموعة الاعتقادات

المتعلقة بالغرض، أو المعنى من العمل الأكاديمي والنجاح فيه. وبالنظر إلى تصنيفات الباحثين لتوجهات أهداف الإنجاز نجد من صنفها على أساس من الثنائية كالتوجه نحو التعلم/ الأداء، أو التوجه نحو الاندماج في المهمة/ الأنا، أو التوجه نحو التمكن/ الأداء، أو التوجه نحو الأهداف المركزة على المهمة: الأداء. في حين هناك من صنفها نموذج ميدلي (Midgley, 2000) بين نوعين من الأهداف هما: أهداف القدرة الإقداامية، وأهداف القدرة الإحجامية، بينما ميز نموذج سكاليفك بين توجهات الأنا المنشطة للذات، وتوجهات الأنا الهادمة للذات. في حين ميز نموذج اليوت وتشيرش (Elliot & Church, 1997) أهداف الإلتقان وأهداف الأداء/ الإقدام، وأهداف الأداء/ الإحجام. ونتيجة لهذا التطور في مجال تصنيف توجهات أهداف الإنجاز، افترض اليوت (Elliot, 1999) أن هناك بنية خاصة بأهداف الإلتقان/ الإحجام كما في حالة أهداف الأداء/ الإحجام، وبالتالي تم تقسيم توجهات الهدف إلى أربعة توجهات هي:

- ١ - أهداف الإلتقان/ الإقدام Mastery - Approach Goals: وهي أهداف يضعها بعض المتعلمين الذين يعتبرون المدرسة فرصة للتنافس أو للتحدي، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة، كما يتصنفون بأنهم يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية أكثر من غيرهم. كما أن لديهم القدرة والمرونة في استخدام أكثر من استراتيجية، والانتقال من استراتيجية إلى أخرى بمرونة وسهولة ويسر. كما تزداد دافعتهم كلما تقدمت العوائق في طريق إحرازهم؛ (وقاد، ١٤٢٩هـ).
- ٢ - أهداف الأداء/ الإقدام Performance - Approach Goals: وتوصف بأنها توجهات دافعية إقداامية (ذات قيمة موجبة نفسية)، يركز فيها المتعلم على المعايير الخارجية للكفاءة، وخاصة المقارنة بالآخرين، فالأفراد الذين يعتمدون أهداف الأداء/ الإقدام في المواقف الإنجازية يحققون مستويات عالية في الميول والمتعة في المهمة تماماً مثل الأفراد الذين يعتمدون التمكن؛ (الحسيني، ٢٠٠١).

٣ - أهداف الأداء/ الإحجام Performance - Avoidance Goals: يميل الأفراد الذين يعتمدون على أهداف الأداء/ الإحجام في المواقف الإنجازية إلى تجنب الفشل، وإلى إصدار استجابات بسيطة وقليلة إذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين، وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلم وعملياته، وتركيزهم يكون منصباً على ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط، كما يرون أن عملية التعلم عملية لا إرادية لا يمكن التحكم فيها.

٤ - أهداف الإتقان/ الإحجام Mastery - Avoidance Goals: يميل الأفراد الذين يعتمدون على أهداف الإتقان/ الإحجام إلى تجنب عدم الفهم، أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه، ويحاولون كذلك تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم، كتجنب عدم اكتساب المهارة، أو أن يصبح الفرد غير كفء. وأصحاب أهداف الإتقان/ الإحجام توصف الكفاءة من وجهة نظرهم في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المهمة، أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق، وتجنب عدم إحراز الكفاءة هو مركز الانتباه (رشوان، ٢٠٠٥).

وبالمقابل يرى أنتونييتي وآخرون (Antonietti et al., 2000) أن متغير ما وراء المعرفة يعتبر أحد المتغيرات التي دخلت مجال علم النفس التربوي حديثاً، نظراً لما تتضمنه من مهارات إدارة التفكير "أي التفكير في التفكير"، وذلك لما تؤديه من دور مهم في تنظيم وضبط وتقويم عمليات التعلم ومعالجة المعلومات، وكذلك لمساهمتها في الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي. ويشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها. كما أنها تعد بمنزلة عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم (جروان، ١٩٩٩) كما أنه يمكن النظر إليها على أنها الأساس المنظم لتعلم الفرد، وأنها المرشد لتجهيز المعلومات ومراقبة فعالية الاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها المتعلم في موقف تعليمي معين (المساعيد، ٢٠٠٨).

وبالنظر إلى تصنيفات الباحثين لما وراء المعرفة نجد أن مارزانو وزملاءه (Marazano et al., 1998) صنفوا ما وراء المعرفة إلى: مهارات التنظيم الذاتي، والمهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، ومهارات التحكم الإجرائي.

ويصف بنترش وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مكونات هي التخطيط والمراقبة وتعديل الإدراك. أما سكراف (Schraw, 1998) فيصنفها إلى:

١ - المعرفة عن المعرفة: وتشمل المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية.

٢ - تنظيم المعرفة: وتشمل التخطيط، وإدارة المعلومات، والضبط والمراقبة. ويعكس الاهتمام بتنظيم المعرفة مدى وعي المتعلم بعمليات التفكير فوق المعرفية المتضمنة في مختلف مهام التعلم، ومدى وعية بالأداء التعليمي من خلال مهارات التقييم المستمر لتلك العمليات. ويشير مصطلح مهارة التخطيط Planning إلى قدرة الفرد على وضع وتحديد أهداف محددة يسعى لتحقيقها من خلال عملية التعلم. ويتضمن ذلك إعداد خطة عمل محددة وواضحة تشتمل على استراتيجيات التعلم المناسبة، وعملية تنظيم الوقت، وتحديد مصادر التعلم، كل ذلك في سبيل تحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها (الوهر وأبو عليا، ٢٠٠١). بينما يشير مصطلح مهارة المراقبة والتحكم الذاتي Self-Monitoring إلى العمليات التي يستخدمها المتعلم لمراقبة ومتابعة تنفيذ الخطة المعدة سلفاً لتحقيق الأهداف المعرفية. أما مصطلح مهارة التقويم الذاتي Self-Evaluation فتشير إلى قدرة المتعلم على تحديد معايير لأدائه وملاحظة أخطائه وتقويمها بهدف تحسين عملية التعلم (جروان، ١٩٩٩).

وبالمقابل يرجع اهتمام ميدان علم النفس التربوي بالبحث في مجال استراتيجيات التعلم Learning Strategies إلى أهمية هذه الاستراتيجيات في المجال التربوي، فهي تساعد الطالب على اكتساب المعرفة، وإنجاز مهام التعلم، واستيعاب محتوى المقررات الدراسية، وتنمية القدرة على تحمل المسؤولية

الشخصية في التعلم، وربط عملية التعلم بالأهداف التعليمية وتحقيق النجاح الأكاديمي (باخور وحبشي، ٢٠٠٠) خاصة إذا تم تبني وجهة النظر القائلة بأن مهارات وعادات الاستذكار تتدرج ضمن المدخل الترابطي، الذي يركز على ممارسات الدراسة الفردية في مجالات تقليدية، تقدم معلومات عن الظروف أو الشروط التي يقوم فيها الطالب بأداء التعلم؛ لذلك يؤخذ على نتائج تلك الدراسات التي اهتمت بهذا المدخل (مهارات وعادات الاستذكار) أنها لا تعطي معلومات دقيقة عن كيف يتعلم الطالب، وبناء عليه ظهر اتجاه استراتيجيات التعلم كمدخل وظيفي يسعى إلى اكتشاف الفروق النوعية في كيفية دراسة المتعلم (Francis et al., 2006). وتعتبر قائمة استراتيجيات التعلم (LASSI) التي قام بوضعها وينستين وآخرون (Weinsten et al., 1988) أداة تشخيصية لمواطن القوة والضعف لاستراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية. ووفقاً لنموذج وينستين وآخرون (Weinsten et al., 1988) تقسم استراتيجيات التعلم والدراسة إلى ثلاثة استراتيجيات رئيسة هي:

- ١ - الاستراتيجيات المعرفية: وتشمل استراتيجيات معالجة المعلومات، واختيار الأفكار الرئيسية واستراتيجيات الاختبار.
- ٢ - الاستراتيجيات الوجدانية: وتشمل استراتيجيات توفير المناخ الوجداني المناسب لضمان فعالية التعلم وتشمل: تجنب القلق، والاتجاه نحو الدراسة والدفاعية.
- ٣ - استراتيجيات التنظيم الذاتي: وتشمل استراتيجيات التركيز، والاختبار الذاتي، ومعينات الدراسة وإدارة الوقت (الحربي، ٢٠١١).

وتشير بعض الدراسات التي تناولت هذه قائمة الـ (LASSI) إلى تمتعها بقيمة تنبؤية عالية للتحصيل الدراسي (Kwong et al., 2009)، كما أنها ترتبط بالتحصيل الدراسي (Marrs et al., 2009; Getulio et al., 2007). وهناك ثمة أسباب للاهتمام بدراسة متغير استراتيجيات التعلم، منها: مشكلة الضعف في الفهم، وصعوبة المعالجة المعرفية للخبرات التعليمية لدى الكثير من الطلاب،

فهذا الضعف لا يرتبط بتدني القدرة العقلية (الذكاء) أو الجهد المبذول من المتعلم بقدر ما هو انخفاض في مستوى الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها (بشارة والعزو، ٢٠٠٨). كما أنها تعتبر من أهم العوامل التي تفسر التباين في التحصيل الدراسي بين الطلاب بصورة أكبر من تلك المؤشرات التقليدية من قبيل المعدل التراكمي في المرحلة الدراسية السابقة أو الترتيب على مستوى الصف؛ (آل عمرو وإبراهيم، ٢٠٠٧).

ويشير اليوت وآخرون (Elliot et al., 1999) إلى أنه بالرغم من تأثير متغيرات توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والدراسة على التحصيل الدراسي، إلا أن هناك عدد قليل من الدراسات التي تناولت العلاقات السببية بين هذه المتغيرات وتأثيرات تفاعلاتها على التحصيل الدراسي، وهذا يؤكد أهمية الحاجة إلى مواصلة الدراسات الخاصة بتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والتي تستخدم في كثير من الأحيان كمؤشرات للتحصيل الدراسي.

وتلبية لهذا التوجه قامت لينيا وآخرون (Lennia et al., 2007) بدراسة علاقة توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان، الأداء، التجنب)، واستراتيجيات التعلم (التسميع، والتفكير الناقد، والبروفة، والإعداد والتنظيم)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة متغير وسيط، والتحصيل الأكاديمي. وشملت عينة الدراسة (٤٧٤) طالباً و(٤٧٠) طالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية. وجرى اختبار النموذج الارتباطي مع ضبط كل من متغيرات نوع المدرسة، والعمر، والجنس. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوجه نحو الأداء واستراتيجيات التعلم وما وراء المعرفة فقط، كما أن التوجه نحو تجنب الأداء ارتبط إيجابياً باستراتيجية البروفة فقط، وارتبطت سلباً مع التحصيل الدراسي، في حين فسرت توجهات أهداف الإنجاز (٢٦٪) من التباين في متغيرات الدراسة.

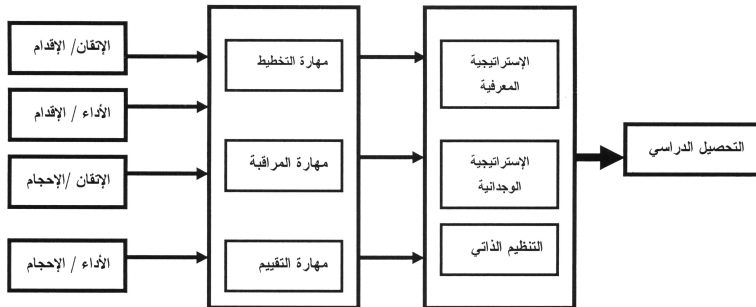
كما قام أندرو هويل وديفيد واطسون (Howell & Watson, 2007) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقات الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز: التوجه

نحو الإتقان، تجنب الإتقان، التوجه نحو الأداء، تجنب الأداء، واستراتيجيات التعلم المعرفية (السطحية والعميقة)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية (١٧٠ طالباً) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم المعرفية، وما وراء المعرفة، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي.

وقام فروت وأورت (Vrugt & Oort, 2008) بدراسة هدفت إلى تطوير واختبار فعالية نموذج للتعلم الذاتي بالاعتماد على توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان، الأداء، التجنب)، واستراتيجيات التعلم (العميقة، والسطحية واستراتيجيات إدارة الاختبار) واستراتيجيات ما وراء المعرفة كمتغير وسيط، والتحصيل الأكاديمي، وشملت عينة الدراسة (٦٥٢) طالباً و(٣٠٠) طالبة ممن يدرسون مقرر علم النفس. وجرى اختبار النموذج في ضوء العلاقات الارتباطية مع ضبط كل من متغيرات القدرة العقلية، والعمر، والجنس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لكل من التوجه نحو الأداء، والتوجه الإتقان على استراتيجيات التعلم الأربع وما وراء المعرفة، وجود تأثيرات ضعيفة بين التوجه نحو تجنب الأداء واستراتيجيات التعلم ووراء المعرفة، ووجود تأثيرات لكل من استراتيجيات التعلم (السطحية واستراتيجيات إدارة الاختبار) والتحصيل الدراسي.

وبالنظر للدراسات السابقة يتبين أن تلك التأثيرات السببية المباشرة حتى هذا الوقت غير واضحة، في البيئة العربية بشكل عام والبيئة المحلية بشكل خاص. ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى البحث عن أفضل نموذج لتحليل التأثيرات السببية المباشرة التي يمكن من خلالها تفسير تأثير (المتغيرات السببية Cause Variables) توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وفي ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على وجود علاقات ارتباطية بين متغيرات الدراسة الحالية، يفترض الباحث وجود تأثيرات سببية مباشرة لكل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي يمثلها الشكل التالي.



شكل رقم (١) - يوضح التأثيرات السببية لكل من توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة التي تناولت بحث العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم يظهر عدم اتضاح طبيعة هذه العلاقة، فعلى سبيل المثال: قام (Somuncuoğlu & Yildirim, 2001) بدراسة العلاقة بين التوجه نحو المهمة/ الأنا، واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة. وشملت عينة الدراسة (١٨٩) طالباً جامعياً ممن يدرسون مقرر علم النفس التربوي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التوجه نحو المهمة/ الأنا يرتبط باستراتيجيات التعلم المعرفية، كما أن الطلاب الذين يميلون إلى التوجه نحو المهمة يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية العميقة في حين أن الطلاب الذين يميلون إلى التوجه نحو الأنا يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية السطحية.

كما قام مكوهرو وإبرام (Mcwhaw & Abram, 2002) بدراسة هدفت تعرف تأثير توجهات أهداف الإنجاز على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً و(٥١) طالبة

بالمرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً قوي وموجب لتوجهات أهداف الإنجاز (توجه هدف التعلم، توجه هدف الأداء) على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (المعرفية، وما وراء المعرفة، وكتابة الأفكار الرئيسية).

كما قام جرابيليو وآخرون (Garabalia et al., 2002) بدراسة هدفت تعرف الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الهدف نتيجة للفرقة الدراسة لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، بواقع (٣٢) طالباً، (٦٠) طالبة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهها الأهداف (توجه الهدف الداخلي، توجه الهدف الخارجي، قيمة المهمة) مع الإنجاز الأكاديمي.

كما قام فورد وآخرون (Ford et al., 2002) بدراسة هدفت تطوير واختبار فعالية نموذج للتعلم الذاتي، وكذلك مدى الفروق الفردية في استراتيجيات التعلم ونقال أثر التدريب إلى مهام أكثر تعقيداً. وشملت عينة الدراسة (٩٣) طالباً من الطلاب الجامعيين. ومما أشارت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التوجه نحو هدف الإتقان واستراتيجيات التعلم.

كما أجرى حافظ (٢٠٠٣) دراسة مقارنة بين الطلاب السعوديين والمصريين هدفت تعرف استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز، ونواتج الأداء الأكاديمي، ومعرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري، في إطار النموذج الثلاثي لأهداف الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة السعودية من (٢٥٢) طالباً من مستويات عمرية مختلفة بكلية المعلمين في بيشه، وبلغت العينة المصرية (٣٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة عين شمس. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً لكل من توجهات أهداف الإنجاز مع متغيرات استراتيجيات الدراسة المعرفية، وما وراء المعرفة ودافعية الدراسة، ومتغيرات ناتج الأداء الأكاديمي (درجة الاختبار، المعدل التراكمي) لدى أفراد العينتين المصرية والسعودية.

كما قامت بوين وآخرون (Po Yin et al., 2004) بدراسة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم السطحية والعميقة. وشملت عينة الدراسة (٧٨٦) طالباً في مؤسسة هونج كونج للتعلم العالي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي دال لتوجهات الهدف على استراتيجيات التعلم السطحية والعميقة، ووجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم السطحية والعميقة.

وفي دراسة أخرى قامت بوين لاي وآخرون (Lai et al., 2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدوافع الذاتية للتعلم، وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم (السطحية والعميقة) لدى طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج. وشملت عينة الدراسة (١٣٨١) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين الدوافع الذاتية وأهداف الإنجاز، واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

كما قام كريد وآخرون (Creed et al., 2009) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (الضبط الانفعالي، التحكم بالدافعية، والالتزام بالعمل). وشملت عينة الدراسة (٢٧٧) من العاطلين الباحثين عن عمل بواقع (١٢٢) من الذكور و١٥٥ من الإناث). ومما أشارت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التوجه نحو التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

كما أجرت الحسيني (٢٠٠١) دراسة هدفت تحديد القيمة التنبؤية لتوجهات الهدف (توجه هدف المهمة، وتوجه هدف الأداء/ الإقدام، وتوجه هدف الأداء/ الإحجام) باستراتيجيات التعلم المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً. وتكونت العينة من (٢٦١) طالباً من مدرسة المتفوقين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن توجه هدف المهمة تنبأ إيجابياً باستراتيجيات ما وراء المعرفة، يليه توجه هدف الأداء/ الإقدام، أما هدف الأداء/ الإحجام، وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهر كمنبئات دالة باستراتيجيات التعلم واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما قام يوموزاك وآخرون (Yumusak et al., 2007) بدراسة هدفت فحص إسهام توجهات الدافعية واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى (٥١٩) من طلاب المرحلة الثانوية في تركيا، وقد طبق عليهم استبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود تأثير إيجابي لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي، وكذلك وجود تأثيرات للتوجهات الدافعية للتعلم على التحصيل الدراسي بواسطة نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

كما قام جوكهان (Ozsoy et al., 2007) بدراسة هدفت الكشف عن علاقة بين مستويات ما وراء المعرفة والعادات الدراسية والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وشملت عينة الدراسة (٢٢١) طالباً وطالبة، ومما أشارت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مستويات ما وراء المعرفة والعادات الدراسية.

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة التي تناولت بحث العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة، يظهر عدم اتضاح طبيعة هذه العلاقة، فقد قام ينتريش وديجورت (Pintrich, & DeGroot, 1990) بدراسة هدفت الكشف عن علاقة مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة الذاتية، المشاركة المعرفية) وأهداف الإنجاز (التوجه نحو التعلم/ الأداء) والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السابع، وشملت عينة الدراسة (١٧٣) طالباً، ومما أشارت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة.

كما قام سكرو وآخرون (Schraw et al., 1995) بدراسة أثر توجهات أهداف الإنجاز على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات ما وراء المعرفة في حين أن التوجه نحو التعلم يعتبر منبئاً جيداً باستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما أن الطلاب الذين يتبنون هدف التوجه نحو الإتيان يستخدمون بشكل أفضل استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما قام البرد ولييستشولتز (Albard & Lipschultz, 1998) بدراسة هدفت الكشف عن علاقة مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز (التوجه نحو الإتقان/ الأداء) لدى مرتفعي ومنخفض التحصيل من طلاب الصف السابع، وشملت عينة الدراسة (٢٢٢) طالباً. ومما أشارت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة.

وأجرت الشرييني والفرحاتي (٢٠٠٤) دراسة هدفت الكشف عن علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز (التوجه نحو التعلم/ الأداء) وأسلوب عزو الفضل لدى طلاب الجامعة. وشملت عينة الدراسة (٣٦٧) طالباً وطالبة منهم (١٧٣) طالباً من الأقسام العلمية و(١٩٤) طالباً من الأقسام الأدبية. ومما أشارت إليه نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز، وأسلوب عزو الفضل، وكذلك وجود ارتباط متعدد ودال إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز.

كما قام إي وآخرون (Ee et al., 2009) بدراسة توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب التخصصات الأكاديمية والفنية في سنغافورة، ومما أشارت إليه نتائج الدراسة وجود فروق بين طلاب الكليات الأكاديمية وطلاب الكليات الفنية المهنية في توجهات أهداف الإنجاز (في التوجه نحو الأنا الاجتماعية والتوجه نحو تجنب الأداء) لصالح طلاب الكليات الأكاديمية في حين كانت التوجهات منبهاً جيداً بمهارات ما وراء المعرفة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة (المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة، التي تناولت متغيرات توجهات أهداف الإنجاز، ومهارات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التعلم، تبين أن بعضها ركز على التقسيم الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز، والبعض الآخر ركز على التقسيمات الثلاثية، وعلى حد علم الباحث لم توجد دراسة تناولت توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي.

كما يتبين من الدراسات التي تناولت متغير مهارات ما وراء المعرفة أن أغلبها ركز على دراسة مهارات ما وراء المعرفة وفق المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، وليس وفق مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقييم. ويرى الباحث أن دراسة مهارات ما وراء المعرفة أفضل وأجدي من الناحية التربوية؛ لأنه يعكس مدى وعي المتعلم بعمليات التفكير فوق المعرفية المتضمنة في مختلف مهام التعلم، ومدى وعيه بالأداء التعليمي من خلال مهارة التقييم المستمر لتلك العمليات، كما وأنها تعكس مدى قدرته على ضبط عمليات التعلم.

كما يتبين من الدراسات التي تناولت متغير استراتيجيات التعلم والدراسة في ظل المنظور الذي عرضه كل من ونستين وبالم (Weinstein & Palmer, 2002) لم يحظ هذا المتغير بالنصيب الكافي من الاهتمام في البيئة السعودية - على حد علم الباحث - وذلك نظراً لعدم توافر نسخة معربة من قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة (LASSI).

مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- س١ - هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات أهداف مهارات ما وراء المعرفة والإنجاز واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟
- س٢ - هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ الإقدام، الإتقان/ الإحام، الأداء/ الإقدام، الأداء/ الإحجام)؟
- س٣ - هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال استراتيجيات التعلم (الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الوجدانية، استراتيجيات التنظيم الذاتي)؟

- س٤ - هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال مهارات ما وراء المعرفة (تحديد الأهداف، المراقبة والتحكم، التقويم الذاتي)؟
- س٥ - ما أفضل نموذج يوضح التأثيرات السببية المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ١ - الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- ٢ - الكشف عن أفضل المنبئات بالتحصيل الدراسي من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- ٣ - الكشف عن أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات السببية المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- ١ - أن دراسة توجهات أهداف الإنجاز، وما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلاب المرحلة الجامعية لها أهمية خاصة؛ لارتباطها بمستوى التحصيل الدراسي، لاعتبارها متغيرات تشخيصية لبعض الصعوبات التي يعاني منها طلاب المرحلة الجامعية، مما قد يمكن القائمين على المؤسسات التعليمية من اتخاذ الإجراءات التربوية الفاعلة

لتحسين الممارسات من خلال إعداد برامج تدريبية تتناسب وطبيعة المرحلة العمرية والدراسية، بشكل يهدف إلى معالجة تدني المعدلات التراكمية، التي يعاني منها بعض طلاب المرحلة الجامعية دون أسباب مرضية أو صعوبات تعلم، والذي قد ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي.

٢ - أنها توجه انتباه الباحثين نحو أن التركيز على العلاقات الارتباطية فقد بين المتغيرات التربوية - كما دأبت عليه الدراسات التي تم ذكرها سابقاً - قد لا يكون كافياً لفهم متغير التحصيل الدراسي، حيث من المفضل أن تعكس البحوث النفسية والتربوية العلاقات السببية المباشرة بين المتغيرات عبر نماذج معاملات تحليل التأثيرات السببية، والتي تحدد بوضوح المسارات السببية مما يسهم في تحقيق هدف جودة البرامج التعليمية الذي تدعو إليه التوجهات التربوية الحديثة.

مصطلحات الدراسة

١ - توجهات أهداف الإنجاز **Goal Orientation**: هي تمثيلات معرفية تفسر الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما، والتي تعمل عادة في مجال التعلم الأكاديمي (رشوان، ٢٠٠٥) وتشمل هذه التمثيلات: أهداف الإتقان/ الإقدام، وأهداف الإتقان/ الإحجام، وأهداف الأداء/ الإقدام، وأهداف الأداء/ الإحجام.

٢ - مهارات ما وراء المعرفة **Metacognition - Skills**: هي عبارة عن عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة (جروان، ١٩٩٩).

٣ - استراتيجيات التعلم **Learning Strategies**: هي مجموعة الأفكار والسلوكيات والمعتقدات أو المشاعر التي تسهل اكتساب وفهم أو نقل في وقت لاحق من معارف ومهارات جديدة؛ (Weinstein & Plamer, 2002).

٤ - التحصيل الدراسي **Academic Achievement**: هو المستوى الذي يصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية كما يقاس بالمعدل التراكمي في التعليم الجامعي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً - منهج الدراسة: قام الباحث باستخدام المنهج السببي المقارن لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية؛ لأنه يمد بدلائل علمية قيمة.

ثانياً - عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٤١) طالباً ممن يدرسون في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز.

جدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي

المتغير	عدد الطلاب	النسبة المئوية	المتغير	عدد الطلاب	النسبة المئوية
المستوى الثالث	٨٤	٢٤,٦٣	المستوى السادس	٦٦	١٩,٣٥
المستوى الرابع	٥٦	١٦,٤٢	المستوى السابع	٦٢	١٨,١٨
المستوى الخامس	٧٣	٢١,٤٠	المجموع	٣٤١	١٠٠٪

ثالثاً - أدوات الدراسة:

١ - مقياس توجهات أهداف الإنجاز: قام رشوان (٢٠٠٥) بإعداد هذا المقياس، وفكرة هذا المقياس هي نفس فكرة مقياس توجهات أهداف الإنجاز الذي أعده اليوت ومكجروجر Elliot & McGregor وهي قياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعي (أهداف الإتقان/ الإقدام، أهداف الإتقان/ الإحجام، أهداف الأداء/ الإقدام، أهداف الأداء/ الإحجام) من خلال (٣١) عبارة تتم الإجابة عنها في ضوء خمس استجابات، بحيث تعطى الدرجة (١) للإجابة (لا تنطبق علي تماماً)، وتعطى الدرجة (٥) للإجابة (تنطبق علي تماماً) والعبارات جميعها في الاتجاه الموجب.

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز:

(أ) الصدق: قام رشوان (٢٠٠٥) بحساب صدق المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وتراوحت معاملات الارتباط بين

(٠,٠٨ و ٠,٦٤)، وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط التي أمكن التوصل إليها في الدراسة الحالية.

جدول رقم (٢)

يوضح مصفوفة الارتباطات بين بروفييلات توجهات أهداف الإنجاز (ن=١٠٠)

م	توجهات أهداف الإنجاز	١	٢	٣	٤	الدرجة الكلية
١	التوجه نحو الإتقان/ الإقدام	-	٠,٦٦	٠,٧٦	٠,٥٧	٠,٦١
٢	التوجه نحو الأداء/ الإقدام	-	-	٠,٥١	٠,٥٤	٠,٦٩
٣	التوجه نحو الأداء/ الإحجام	-	-	-	٠,٤٩	٠,٧٣
٤	التوجه نحو الإتقان/ الإحجام	-	-	-	-	٠,٦٨

❖ دال عند مستوى (٠,٠١).

(ب) الثبات: قام الباحث في الدراسة الحالية بحساب معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (١٠٠) طالب، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٢).

٢ - مقياس مهارات ما وراء المعرفة: قام الوطبان (١٤٢٧هـ) بإعداد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لقياس بعض - مهارات التنظيم الذاتي للمعرفة، والمتمثلة في تحديد الأهداف، والمراقبة والتحكم في التعلم، تقويم عملية التعلم، ويتكون المقياس من (٢١) عبارة منها (١١) عبارة لقياس تحديد الأهداف، و(٧) عبارات لقياس المراقبة والتحكم بعملية التعلم، و(٣) عبارات لقياس التقويم الذاتي للتعلم. تتم الإجابة عنها وفقاً لطريقة ليكرت ذي الثلاث درجات، بحيث يختار المفحوص إحدى الاستجابات الآتية: موافق - متردد - غير موافق.

(أ) الصدق: قام الوطبان (١٤٢٧هـ) بحساب صدق المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية. فبلغ معامل ارتباط بعد تحديد الأهداف بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٢) في

حين بلغ معامل الترابط بعد المراقبة والتحكم (٠,٣٨)، والتقويم الذاتي للتعليم (٠,٦٢) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). وقام الباحث الحالي بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالب في المرحلة الجامعية، ثم قام بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد في المهارات الفرعية الثلاثة المكونة للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٣)

يوضح مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد المكونة لمقياس ما وراء المعرفة

البُعد	تحديد الأهداف	المراقبة والتحكم	التقويم الذاتي	الدرجة الكلية للمقياس
تحديد الأهداف	-	♦♦٠,٦٢	♦♦٠,٧٣	♦♦٠,٨٥
المراقبة والتحكم	-	-	♦♦٠,٥٤	♦♦٠,٧٣
التقويم الذاتي للتعليم	-	-	-	♦♦٠,٨٤

♦♦ دال عند مستوى (٠,٠١).

(ب) ثبات المقياس: قام الوطبان (١٤٢٧هـ) بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكان مساوياً (٠,٨٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). في حين بلغ معامل ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٤) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث $N = (١٠٠)$ طالب جامعي.

٣ - قائمة استراتيجيات التعلم لطلاب المرحلة الجامعية: قام كل من ونستين وبالم (Weinstein & Palmer, 1988) بإعداد الصورة الأولى لهذه القائمة، ثم قاما في عام ٢٠٠٢ بتطويرها وتقليص عدد مفرداتها من (٩٠) مفردة إلى (٨٠) مفردة تقيس (١٠) استراتيجيات فرعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية وهي: معالجة المعلومات، انتقاء الأفكار، التركيز (كاستراتيجيات معرفية)، تجنب القلق، الاتجاه نحو المدرسة، الدافعية (كاستراتيجيات وجدانية)، الاختبار الذاتي، استخدام المعينات، تنظيم الوقت (كاستراتيجيات للتنظيم الذاتي

للتعلم). وقام الباحث في دراسة سابقة (الحربي، ٢٠١١) بتعريب وتقنين هذه القائمة على عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز وتتم الإجابة على مفردات هذه القائمة الـ (٨٠) باختيار إجابة من بين خمسة إجابات بطريقة ليكرت تدرج من (ينطبق عليّ تماماً)، إلى (لا ينطبق عليّ إطلاقاً)، ويستغرق تطبيق القائمة (٣٠) دقيقة.

الخصائص السيكمترية للقائمة في صورتها العربية:

(أ) صدق القائمة: قام الباحث في دراسة سابقة (الحربي، ٢٠١١) بالتحقق من صدق القائمة على عينة من طلاب المرحلة الجامعية باستخدام معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد القائمة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للقائمة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الـ (١٠) بين (٠,٦٢ و٠,٨٥). وفي الدراسة الحالية تحقق الباحث من صدق الأبعاد الأساسية لقائمة استراتيجيات التعلم والدراسة (LASSI) باستخدام طريقة الاتساق الداخلي على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً جامعياً، من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الأساسية المكونة للقائمة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للقائمة.

جدول رقم (٤)

يوضح مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية المكونة لقائمة استراتيجيات التعلم والدراسة (ن = ١٢٠)

م	استراتيجيات التعلم	١	٢	٣	الدرجة الكلية
١	الاستراتيجيات التعلم المعرفية	-	٠,٥٩١٨	٠,٧٤٤	٠,٦٧٥
٢	الاستراتيجيات التعلم الوجدانية	-	-	٠,٧٠١	٠,٧٣٠
٣	استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم	-	-	-	٠,٨٢٧

❖ دالة عند مستوى (٠,٠٥)

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

(ب) ثبات القائمة: قام الباحث في دراسة سابقة (الحربي، ٢٠١١) بالتحقق من ثبات القائمة على عينة من طلاب المرحلة الجامعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فوجد أن قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية العشرة على التوالي بلغت (٠,٧٢ - ٠,٨١ - ٠,٨١ - ٠,٨٤ - ٠,٨٣ - ٠,٧٤ - ٠,٦٨ - ٠,٧٥ - ٠,٨٣) وبلغ معامل ثبات القائمة ككل (٠,٨٦)، في حين بلغت قيم معامل ثبات القائمة باستخدام طريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع على التوالي (٠,٧٥ - ٠,٨٤ - ٠,٨٥ - ٠,٨٣ - ٠,٨٥ - ٠,٧٢ - ٠,٧٨ - ٠,٧٥ - ٠,٧٨ - ٠,٨١). وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب معامل ثبات القائمة عن طريق التجزئة النصفية على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً جامعياً، بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي للقائمة (٠,٦٤) وبتصحيح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان - براون يصبح معامل ثبات القائمة (٠,٧٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

رابعاً - إجراءات الدراسة: قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية: تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز، إعداد (رشوان، ٢٠٠٥)، ثم تطبيق قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة، ترجمة وتقنين (الحربي، ٢٠١١)، ثم تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة. واستخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية في معالجة بيانات الدراسة كمعامل الارتباط لبيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise، وتحليل المسار Path Analysis.

نتائج البحث ومناقشتها

ينص السؤال الأول من الدراسة الحالية على: هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب المرحلة الجامعية في كل من توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation Coefficient وظهرت النتائج كما في الجدول التالي:

يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

جدول رقم (٥)

[illegible]❖ دالة عند مستوى $(\cdot, \cdot)$ ❖❖ دالة عند مستوى $(0, 0.1)$

تبين من الجدول رقم (٥) ما يلي:

(أ) بالنسبة لعلاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم:

وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستويي (٠,٠١ و ٠,٠٥) بين توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ الإقدام، الإحجام، الأداء/ الإقدام) واستراتيجيات التعلم (المعرفية، الوجدانية، والتنظيم الذاتي) انحصرت قيمها بين (٠,٣٧ ، ٠,٥٠) بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين التوجه نحو الأداء / الإحجام واستراتيجيات التعلم انحصرت قيمتها بين (-٠,٠٨ ، -٠,١٥). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن يعمل معاً أكثر من هدف، وهذا يعني أن الطالب قد يحصل على درجات مرتفعة أو منخفضة في أكثر من نمط لتوجهات أهداف الإنجاز، ويعني وجود علاقة ارتباطية بين بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم أن قدرة الطالب على إيجاد العلاقات وعمل المقارنات المنطقية بين المعلومات الدراسية السابقة واللاحقة، بالإضافة إلى قدرته على التركيز على النقاط المهمة في الدرس، وتحديد العناصر، والأفكار الرئيسة في المعلومات المقروءة والمسموعة، والتحضير الجيد للاختبارات والقيام بالمراجعة الجيدة للمعلومات وربطها بعضها مع بعض بشكل مرن (كاستراتيجيات معرفية)، وقدرته على تجنب الشعور بالقلق عند دخول الاختبارات، واستعداده للقيام بالأعمال والواجبات الدراسية بجد في ظل المحافظة على مستوى دافعيته واتجاهات موجبة نحو العمل الجامعي، (كاستراتيجيات وجدانية)، وقدرته على الانتباه والإنصات الجيد والمحافظة على الذهن من الشرود بسهولة، وقدرته على استخدام المعينات وممارسة التدريبات والرسوم البيانية والوسائل المفيدة للمذاكرة وتنظيم وقته بشكل جيد (كاستراتيجيات تنظيم ذاتي للتعلم) ترتبط بتبني الطالب لأهداف إنجازية ذات قيمة نفسية موجبة تعتم على اعتبار الإنجاز الأكاديمي فرصة للتنافس، واعتماد المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة (McWhaw & Abram, 2002;):

Somuncuoglu & Yildirim, Garavaliu et al., 2002; Ford, 2002; Ee et al., 2009; Po et al., 2004; Ozsoy et al., 2009; Creed et al., ٢٠٠٣؛ (2009).

(ب) بالنسبة لعلاقة توجهات أهداف الإنجاز بمهارات ما وراء المعرفة:

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ الإقدام، الإتقان/ الإحجام، الأداء/ الإقدام) ومهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقييم) انحصرت قيمها بين (٠,٣٢، ٠,٤٦)، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين التوجه نحو الأداء/ الإحجام ومهارات ما وراء المعرفة انحصرت قيمتها بين مهارات ما وراء المعرفة (-٠,٠٦، -٠,٣٤). ويشير وجود علاقة ارتباطية بين بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة إلى أن قدرة الطالب الجامعي على وضع وتحديد أهداف محددة يسعى لتحقيقها من خلال عملية التعلم، وإعداد خطة عمل محددة وواضحة، وتحديد معايير لأدائه وملاحظة أخطائه وتقويمها بهدف تحسين عملية التعلم، التي ترتبط بتبني الطالب نفسه لأهداف إنجائية ذات قيمة نفسية موجبة تعتمد على اعتبار الإنجاز الأكاديمي فرصة للتنافس، واعتماد المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة (Albard & Lipschultz, 1998; Schraw et al., 1995; Pintrich & DeGroot, 1990؛ الشرييني الفرجاني، ٢٠٠٤؛ Vrugt & Jared & Jacson, 2009; Oort, 2008).

(ج) بالنسبة لعلاقة استراتيجيات التعلم بمهارات ما وراء المعرفة:

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين استراتيجيات التعلم (المعرفية، الوجدانية، والتنظيم الذاتي) ومهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقييم) انحصرت قيمها بين (٠,٣٨ و ٠,٧١). ويشير وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم

ومهارات ما وراء المعرفة إلى أن قدرة الطالب الجامعي على وضع وتحديد أهداف محددة يسعى لتحقيقها من خلال عملية التعلم، وإعداد خطة عمل محددة وواضحة، وتحديد معايير لأدائه وملاحظة أخطائه وتقويمها من شأنها أن تساهم في زيادة قدرته على إيجاد العلاقات وعمل المقارنات المنطقية بين المعلومات الدراسية السابقة واللاحقة، وتحديد الأفكار الرئيسة في المعلومات المقروءة والمسموعة، والتحضير الجيد للاختبارات، وعلى تجنب الشعور بالقلق عند دخول الاختبارات، والمحافظة على مستوى دافعيته واتجاهات موجبة نحو العمل الجامعي، (كاستراتيجيات وجدانية) وعلى الانتباه والإنصات الجيد والمحافظة على الذهن من الشرود بسهولة، وعلى استخدام الرسوم البيانية والوسائل المفيدة للمذاكرة وتنظيم وقته بشكل جيد (كاستراتيجيات تنظيم ذاتي للتعلم) وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Howell & Watson, 2007; Lennia et al., 2007 Ozsoy et al., 2009; Vrugt & Oort, 2008).

(د) بالنسبة لعلاقة توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي:

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين كل من توجهات أهداف الإنجاز استراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي انحصرت قيمها بين (٠,٢٧)، (٠,٦٠) بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين التوجه نحو الأداء/ الإحجام والتحصيل الدراسي إذ بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٦). ويشير وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من توجهات أهداف الإنجاز استراتيجيات التعلم ومهارات ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي إلى أن تبني الطالب لأهداف إنجازية ذات قيمة نفسية موجبة تعتمد على اعتبار الإنجاز الأكاديمي فرصة للتنافس، واعتماد المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين، وعلى وضع أهداف محددة، وخطة عمل محددة وواضحة، وتحديد معايير لأدائه وملاحظة أخطائه وتقويمها، بالإضافة إلى استخدامه لاستراتيجيات تعلم فاعلة

معرفية ووجدانية وتنظيمية من شأنه أن يزيد من المستوى التحصيلي للطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات أخرى منها: (Harackiewicz, et al., 2002; Francis et al., 2006).

ينص السؤال الثاني من الدراسة الحالية على: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ الإقدام، الإتقان/ الإحجام، الأداء/ الإقدام، الأداء/ الإحجام)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression Analysis):

جدول رقم (٦)

يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis للتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	قيمة "ف"	معامل R	معامل التحديد (R ²)	بيتا Beta	قيمة "ت"
التوجه نحو الإتقان/الإقدام	٥٧,٠٠	***٢٩,٩٩	٠,٦٢٨	٠,٣٩٥	٠,٢٩٨	***٧,٢٨
التوجه نحو الأداء/ الإقدام					٠,٣١١	***٧,٢٤
التوجه نحو الأداء/ الإحجام					٠,٢١٥	***٥,٤٩
التوجه نحو الإتقان/ الإحجام					٠,١١٩	٢,٨٧

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لبروفيلات توجهات أهداف الإنجاز على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ حيث بلغ معامل تحديد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة (٠,٣٩٥)؛ أي يمكن تفسير ما يقارب (٣٩,٥٪) في التباين من متغير التحصيل الدراسي بمعرفة لبروفيلات توجهات أهداف الإنجاز، ويتضح من انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة أن جميع قيم الدلالة الإحصائية للمتغيرات المستقلة بلغت (٠,٠١)؛ لذلك فإن معامل (R²) الكلي أو

معادلة الانحدار ككل دالة إحصائياً لهذه المتغيرات عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي تكون معادلة الانحدار المقررة كما يلي:

$$\begin{aligned} \text{التحصيل الدراسي} &= ٥٧,٠٠ + ٠,٣١١ \times \text{التوجه نحو الإلتقان} / \text{الإقدام} + ٠,٢٩٨ \times \text{التوجه نحو} \\ \text{الأداء} / \text{الإقدام} &+ ٠,٢١٥ \times \text{التوجه نحو الأداء} / \text{الإحجام} + ٠,١١٩ \times \text{التوجه نحو الإلتقان} / \text{الإحجام} \end{aligned}$$

ينص السؤال الثالث من الدراسة الحالية على: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال الاستراتيجيات التعلم (استراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الوجدانية، استراتيجية التنظيم الذاتي)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Rergrression Analysis وظهرت النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis للتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من استراتيجيات التعلم

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	قيمة "ف"	معامل R	معامل التحديد (R ²)	بيتا Beta	قيمة "ت"
الاستراتيجيات المعرفية	١٠٥,١	١٢٨,٨	٠,٦٥٢	٠,٣٩١	٠,٢٣٢	٣,٨١
الاستراتيجيات الوجدانية					٠,١٥٤	١,٧٠
استراتيجيات التنظيم الذاتي					٠,٤٢٧	٧,٠٢

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود تأثير دال إحصائياً لاستراتيجيات التعلم المعرفية والتنظيم الذاتي فقط عند مستوى (٠,٠١) على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. حيث بلغ معامل تحديد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة (٠,٣٩١)؛ أي يمكن تفسير ما يقارب (٣٩,١٪) في التباين من متغير التحصيل الدراسي بمعرفة الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. ويتضح من انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة أن بعض قيم الدلالة الإحصائية للمتغيرات المستقلة بلغت

(٠,٠١)؛ لذلك فإن معامل (R^2) الكلي أو معادلة الانحدار ككل دالة إحصائياً لهذين المتغيرين عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وبالتالي تكون معادلة الانحدار المقدرة كما يلي:

$$\text{التحصيل الدراسي} = ١٠٥,١ + ٠,٢٣٢ \times \text{الاستراتيجيات المعرفية} + ٠,٤٢٨ \times \text{استراتيجيات التنظيم الذاتي}$$

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة (Getulio et al., 2007; Weinstein & Palmer, 2002; Marrs et al., 2009).

ينص السؤال الرابع من الدراسة الحالية على: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال مهارات ما وراء المعرفة (تحديد الأهداف، المراقبة والتحكم، التقييم الذاتي)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis وظهرت النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis للتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية من مهارات ما وراء المعرفة

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	قيمة "ف"	معامل R	معامل التحديد (R^2)	بيتا Beta	قيمة "ت"
مهارة التخطيط	١٤٦,٣	٧٧,٩٢**	٠,٥٢٩	٠,٢٧٩	٠,٠٣٤	٠,٤٢٨
مهارة المراقبة					٠,٢٠٢	٢,٣٣**
مهارة التقييم					٠,٦٩٦	٨,٠٢**

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود تأثير دال إحصائياً لمهارتي المراقبة والتقييم فقط عند مستوى (٠,٠١) على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. حيث بلغ معامل تحديد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة (٠,٢٧٩)؛ أي يمكن تفسير ما يقارب (٢٧,٩%) في التباين من متغير التحصيل الدراسي بمعرفة مهارتي المراقبة والتقييم، ويتضح من انحدار المتغير التابع

على المتغيرات المستقلة أن بعض قيم الدلالة الإحصائية للمتغيرات المستقلة بلغت (٠,٠١)؛ لذلك فإن معامل (R^2) الكلي أو معادلة الانحدار ككل دالة إحصائياً لهذين المتغيرين عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبالتالي تكون معادلة الانحدار المقدرة كما يلي:

$$\text{التحصيل الدراسي} = ١٤٦,٤ + ٠,٢٠٢ \times \text{مهارة المراقبة} + ٠,٦٩٦ \times \text{مهارة التقييم}.$$

ينص السؤال الخامس من الدراسة الحالية على: ما أفضل نموذج يوضح التأثيرات السببية المباشرة بين توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل المسار Path Analysis، والجدول التالي يوضح تأثيرات توجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي.

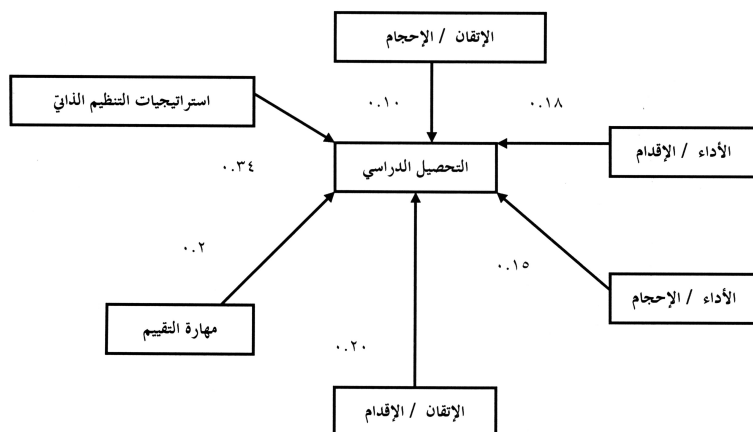
جدول رقم (٩)

يوضح التأثيرات السببية المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي

المتغيرات المستقلة						
	الإنقنان/ الإحجام	الإنقنان/ الإقدام	الأداء/ الإحجام	الأداء/ الإقدام	استراتيجيات التنظيم الذاتي	مهارة التقييم
التأثير	٠,١٠٢	٠,٢٠٦	٠,١٥٨	٠,١٨٦	٠,٣٤٢	٠,٢١٢
خ	٠,١٩٣	٠,٢٠٩	٠,١٥٠	٠,٢٢٢	٠,٠٩٩	٠,١٠٢
قيمة "ت"	٢,٩٤**	٥,٨٣**	٤,٦٩**	٤,٩٦**	٨,٤٦**	٥,٥١**

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود تأثير دال لكل من الإنقنان/ الإحجام، الإنقنان/ الإقدام، الأداء/ الإحجام، الأداء/ الإقدام، استراتيجيات التنظيم الذاتي، ومهارة التقييم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وكان هذا التأثير على الترتيب: استراتيجيات

التنظيم الذاتي (٠,٣٤٢)، مهارة التقييم (٠,٢١٢)، الإتقان/ الإقدام (٠,٢٠٦)، الأداء/ الإقدام (٠,١٨٦)، الإتقان/ الإحجام (٠,١٠٢)، الأداء/ الإحجام (٠,١٥٨) يوضحها الشكل رقم (٢).



شكل رقم (٢) - يوضح التأثيرات السببية المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي

هذا وبلغ معامل الارتباط المتعدد (R^2) لتحليل المسار (٠,٥٦٥) أي يمكن تفسير ما يقارب (٥٦,٥%) من التباين على متغير التحصيل الدراسي بمعرفة متغيرات استراتيجيات التنظيم الذاتي، مهارة التقييم، الإتقان/ الإقدام، الأداء/ الإقدام، الإتقان/ الإحجام، ويتضح من انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة أن بعض قيم الدلالة الإحصائية للمتغيرات المستقلة بلغت (٠,٠١)؛ لذلك فإن معامل (R^2) الكلي أو معادلة الانحدار ككل دالة إحصائياً لهذين المتغيرين عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تشير النتيجة إلى ارتفاع مستوى الدلالة العلمية للنموذج المقترح، وبالتالي يمكن صياغة المعادلة البنائية على النحو الآتي:

$$\begin{aligned} \text{التحصيل الدراسي} = & ٠,٢٤٢ + ١٠,٠٢ \times \text{استراتيجيات التنظيم الذاتي} + ٠,٢١٢ \times \text{مهارة} \\ & \text{التقييم} + ٠,٢٠٦ \times \text{الأداء/ الإقدام} + ٠,١٨٦ \times \text{الإتقان/ الإقدام} + ٠,١٥٨ \times \text{الأداء/} \\ & \text{الإحجام} + ٠,١٠٢ \times \text{الإتقان/ الإحجام}. \end{aligned}$$

ويفسر الباحث وجود تأثيرات سببية مباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز وما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي إلى أهمية دور هذه المكونات النفسية والماوراء معرفية في العملية التعليمية، فالتحصيل الدراسي يتطلب قدراً ومستوى عال من المعايير الداخلية الخارجية للكفاءة الذاتية الموجبة خاصة تجاه العمل الأكاديمي والنجاح فيه؛ لأنها تركز على اعتبار هذا العمل فرصة للتنافس في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المهمة، أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز، كما يتطلب هذه المهمة استخدام وسائل فعالة في اكتساب المعرفة، وإنجاز مهام التعلم، واستيعاب محتوى المقررات الدراسية، وتنمية القدرة على تحمل المسؤولية الشخصية في التعلم، وربط عملية التعلم بالأهداف التعليمية وتحقيق النجاح الأكاديمي والتي تتمثل باستراتيجيات التعلم بشكل عام والتنظيم الذاتي بشكل خاص، وفق تنظيم وضبط وتقويم عمليات التعلم ومعالجة المعلومات وكذلك لمساهمتها في الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات؛ (Lennia et al., 2007; Vrugt & Oort, 2008; Andrew & David, 2007).

التوصيات

- ١ - إعداد برامج إرشادية للطلاب منخفضي التحصيل تراعي التأثيرات السببية المباشرة لمتغيرات الدراسة (توجهات أهداف الإنجاز وما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم).
- ٢ - الاهتمام ببرامج تنمية التوجهات الإنجازية الموجبة، واستراتيجيات التعلم الفاعلة لتحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب مختلف مراحل التعليم ممام يقلل من معدلات الهدر التربوي وزيادة جودة مخرجات التعليم الجامعي.
- ٣ - اختبار النموذج مع مراحل دراسية مختلفة تراعي الفروق بين الجنسين، والتخصص الدراسي.

Modulating the Casual Influences of Achievement Goals Orientation and Metacognition - Skills and Learning Strategies on Academic Achievement of the University Students

Dr. Marwan A. Al-Harbi

College of Education - King Abdul-Aziz University
K.S.A

Abstract

The present study aims to disclose the best structural model that illustrates the tracks of the direct causal influences of the Achievement Goals Orientation and Metacognition-skills and Learning Strategies an academic achievement of university students. The study sample consisted of (341) students at the College of Education King Abd Al-Azeez University. Three instruments were applied on them: Achievement Goals Orientation scale, study and learning strategies list, and Metacognition-skills scale. Results analyses were conducted using the correlation coefficient and the multi regression analyses, and Path Analysis. The results of the study revealed the following: There is a statistically, significant positive correlation between the majority of the Achievement Goals Orientation and learning strategies, and Meta cognition-skills, except the orientation toward performance/ avoidance. Also there is a significant positive correlation between learning strategies, and Meta cognition skills. There is a positive correlation relationship with statistical significance between each of the directions of the goals of achievement for Undergraduate students through profiles of achievement goals orientation and through cognitive learning strategies and self discipline, and through observation and assessment skills. The results also showed that a direct causal effects for learning self discipline strategies, the skill of assessment, proficiency/ courage, perofrmance/ courage and proficiency/ avoidance.

المراجع

- ١ - أبو راسين، محمد بن حسن (٢٠٠٥). نموذج سببي مقترح لتفسير مشكلات طلاب جامعة الملك خالد. الإرشاد النفسي - مصر، ١٩، ١٣٩-٢١٨.
- ٢ - آل عمرو، محمد عبدالله وإبراهيم، الشافعي إبراهيم (٢٠٠٧). دراسة لبعض سمات الشخصية المرتبطة بكل من: عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي، وأثر برنامج إرشادي مقترح عليها لدى طلاب كلية المعلمين بالسعودية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧ (٥٤)، ٥-٤٧.
- ٣ - باخوم، رأفت عطية وحبشي، نجدي ونيس (٢٠٠٠). استراتيجيات الاستذكار لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة المنيا. حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٦، ٥٢٩-٥٩١.
- ٤ - بشارة، موفق بشارة والعزو، ختام (٢٠٠٨). مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٢ (٦)، ١٧١٥-١٧٧٨.
- ٥ - جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- ٦ - الحربي، مروان علي (٢٠١١). الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء (٣)، ٧٥، ١٣٩-١٩٠.
- ٧ - حسن، عزت عبدالحميد (٢٠٠٠). الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (التحليل العاملي التوكيدي، تحليل المسار، نموذج المعادلة البنائية). القاهرة، دار زاهد القدسي للطباعة النشر.
- ٨ - حافظ، عبدالستار حافظ (٢٠٠٣). استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز والأداء الأكاديمي بمعرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز

- العمرى: دراسة تحليلية في إطار نموذج ثلاثية هدف الإنجاز. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٣ (٤٠)، ١٦١-٢٠٦.
- ٩ - الحسيني، نادية السيد (٢٠٠١). علاقة توجهات الهدف باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٧ (١)، ١٦١-١٩٤.
- ١٠ - رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- ١١ - الشربيني، هانم أبو الخير والفرجاني، السيد محمود (٢٠٠٤). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ٧، ١٠١-١٤٨.
- ١٢ - المساعيد أصلان صبح (٢٠٠٨). تطوير مقياس لمهارات ما وراء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢١ (٤)، مركز النشر العلمي، جامعة الملك سعود.
- ١٣ - الوطبان، محمد سليمان (١٤٢٧هـ). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية، ٢٧. <http://www.gesten.org>
- ١٤ - الوهر، محمود وأبو عليا، محمد (٢٠٠١). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. *مجلة دراسات تربوية*، ٢٨ (١)، ٢-٦.
- ١٥ - وقاد، الهام إبراهيم محمد (٢٠٠٩). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- about problem - solving methods. **British Journal of Educational Psychology**, 70(1), 1-16.
- 17 - Albard, K. E.; & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. **Journal of Educational Psychology**, 90, 94-100.
 - 18 - Arunkumar, R.; Midgley, C.; & Urdan, T. (1999). Cultural dissonance between home and school: Longitudinal effects on adolescent emotional adjustment. **Journal of Research on Adolescence**, 9, 441-446.
 - 19 - Coutinho, Savia A. (2007). The relationship between goals, Metacognition, and academic success, **Educate**, 7(1), 39-47.
 - 20 - Creed, P. A.; King, V.; Hood, M.; & McKenzie, R. (2009). Goal orientation, self-regulation, and job-seeking intensity. **Journal Applied Psychology**, 94, 806-813.
 - 21 - Ee, J., Wang, C.; Koh, C.; Tan, O.; Liu, W. (2009). Goal Orientations and Metacognitive Skills of Normal Technical and Normal Academic Students on Project Work. **Asia Pacific Education Review**, 10(3), 337-344.
 - 22 - Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Journal of Educational Psychology**, 80, 260-267.
 - 23 - Elliot, E. & Church, M. (1997). A hieracrchial model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72, 218-232.
 - 24 - Elliot, E.S.; McGregor, H. A.; Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, 91, 549-563.
 - 25 - Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbrin, D. A., Gully, S. M., and Salas, E. (2002). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. **Journal of Applied Psychology**, 83, 218-233.
 - 26 - Francis, Prevatt et al. (2006). The Revised Learning and Study Strategies Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, 66(3), 448-458.
 - 27 - Garabalia, L. S., & Gredler, M. E. (2002). An exploratory study of

- academic goal setting achievement calibration and self-regulated learning. **Journal of Instructional Psychology**, 29(4), 221-230.
- 28 - Getulio, R. & Joaquim, E. (2007). The Relationship of Learning Environment, Quality of Life, and Study Strategies Measures to Anesthesiology Resident Academic Performance. **Economics, Education, and Policy**, 104(6) June, 1476-1472.
- 29 - Harackiewicz, J. M.; Barron, K.E.; Tauer, J. M.; & 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, 562-575.
- 30 - Howell, Andrew J., & Watson, David C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. **Personality and Individual Differences**, 43, 167-178.
- 31 - Jared, M., & Jackson, S. (2009). Approach-avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. **Learning and Individual Differences**, 19, 459-463.
- 32 - Kwong, T. et al. (2009). Institutional - Level Integration of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). **Interactive Technology and Smart Education**, 6(4), 286-292.
- 33 - Lennia, Matos; Willy, Lens & Maarten, Vansteenkiste (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students **Psychological Belgica**, 47(1-2), 51-70.
- 34 - Marazano, R. et al. (1998). Dimension od Thinking: A framework for curriculum and instruction. Alexandria, Briginia: Association for supervision and Curriculum Development.
- 35 - Marrs, H, et al. (2009). Study strategy predictors of performance in introductory pshychology. **Journal of Instructional Psychology**, 37-56.
- 36 - McWhaw, K., & Abram, P. C. (2002). Student goal orientation and interest: Effects on students' ise of self-regulated learning strategies. **Contemporary Educational Pshychology**, 26, 311-329.
- 37 - Midgley, C. et al. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning

- Scales. Retrieved November 2nd 2004, from <http://www.umich.edu/~pals/manuals.html>.
- 38 - ÖZSOY, Gokhan; MEMIS, Aysel; TEMUR, Turan (2009). Metacognition, Study habits and attitudes. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 2(1), 154-166.
 - 39 - Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, 95(4), 667-685.
 - 40 - Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivation and self - regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82.
 - 41 - LAI Po Yin, CHAN Kwok Wai & WONG Kit Yim Angel (2006). A study of intrinsic motivation, achievement goals and study strategies of Hong Kong Chinese secondary students, Australian Association for Research in Education (AARE) Conference, 2006. Retrieved Jun 30, 2009, from: <http://aare.edu.au/06pap/lai06321.odf>
 - 42 - Schraw G. (1988). Promoting general met cognitive awareness. **Instructional Science**, 26(1), 113-125.
 - 43 - Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and students classroom achievement. **Contemporary Educational Psychology**, 20, 359-368.
 - 44 - Somuchuoglu, Y. & Yildirim, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. **The Journal of Educational Research**, 92(5), 267-277.
 - 45 - Vrugt, A. & Oort, F.J. (2008). Metacognition, Achievement Goals, Study strategies and Academic Achievement. *Metacognition and Learning*, 30, 123-146.
 - 46 - Weinstein, C. and Palmer, D. (2002), **LASSI User's Manual**, 2nd ed. H&H Publishing Company, Clearwater, FL.
 - 47 - Weinstein, C., Goetz, E., & Alexander, P. (1988). **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation**. New York: Academic Press.
 - 48 - Young, John W. (2007). Predicting college grades: the value of achieve-

- ment goals in supplementing ability measures. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 14(2), July, 233-249.
- 49 - Yumusak, S., Sungur, S.m & Cakiroglu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. **Educational Research and Evaluation**, 13(1), 53-69.
- 50 - Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2005). Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes. **Contemporary Educational Psychology**, 397-417.

