مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: مستوى توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان
اسم الكاتب: ميمونة بنت درويش الزدجالية، علي مهدي كاظم
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9232
تاريخ الاسترداد: 2026/11/01 18:13 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية



المجلد 19، العدد 4
جمادي الثاني 1444هـ / ديسمبر 2022م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

ديسمبر 2022م مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 19 العدد 4
https//:doi.org/10.36394/jhss/19/4/7

مستوى توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان

ميمونة بنت درويش الزدجالية[1]

علي مهدي كاظم[2]

تاريخ الاستلام: 07-12-2020 **تاريخ القبول: 23-01-2021**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة 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 617 فردًا من طلبة برنامج إعداد المعلمين في جامعة السلطان قابوس، وجامعة الشرقية، وكلية التربية بالرستاق للعام الأكاديمي 2019/ 2020. وتم استخدام أداتين هما: مقياس توجهات أهداف الإنجاز لرشوان (2006) تكون من 31 عبارة موزعة على أربعة محاور، ومقياس استراتيجيات التعلم لـ Alkharusi (2013) تكون من 37 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. وفي ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات الدالة: توجهات أهداف الإنجاز، استراتيجيات التعلم، الأداء الأكاديمي، برامج إعداد المعلم.

(1) كلية التربية - جامعة السلطان قابوس (السيب - سلطنة عمان)
maimuna@squ.edu.om

(2) كلية التربية - جامعة السلطان قابوس (السيب - سلطنة عمان)

المقدمة:

تغيرت النظرة التربوية تجاه الطلبة؛ فلم يعد الطالب اليوم هو ذلك الذي كان بالأمس يحفظ المعرفة وتنقل له من الآخرين؛ فهو طالب يمتلك القدرات العقلية والمهارات التي تمكنه من البحث عن المعرفة وإعادة بناءها وفقا لتوجهاته الفكرية والعقلية، مما يُسهم في تأطير فكري بنائي لديه يكسبه مهارات التعلم الذاتي، وقد أسهم التطور الذي شهده العالم نتيجة للانفجار المعرفي والتطور التقني في تسارع المعرفة وتواجدها بصورة غير تقليدية، مما وجه الطالب نحو التعلم الذاتي والاستفادة مما يمنح له العالم من امكانيات تؤهله للقيام بدوره في عملية التعلم، ولكن هذا التعلم يختلف من طالب إلى أخر.

وتعد مرحلة التعليم الجامعي المرحلة الفاعلة في البناء الفكري والعقلي لدى الطلبة الجامعيين، وترتبط هذه المرحلة بالعديد من المتغيرات التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلبة، لما لها من أثر في تطوير الأداء خلال السنوات الدراسية، وتعد اتجاهات الطلبة نحو أهداف الإنجاز ومدى رغبتهم في عملية التعلم أحد المتغيرات المؤثرة على الأداء الأكاديمي، إلى جانب استراتيجيات التعلم التي يعتمد عليها الطالب في علمية التعلم.

ويعتبر الأداء الأكاديمي من الموضوعات المهمة في التعليم الجامعي؛ لأنه يعد مقياسا لتعلم الطالب؛ لذا فإن من أهم القضايا التي شغلت التربويين هي معرفة العوامل المؤثرة على أداء الطلبة وتحديدها.

وتعتبر توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم من المتغيرات التربوية والنفسية التي تسهم في تحسين عمليات التعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلبة (الحربي، 2013)، ويشير يانج (Young, 2007) إلى أن أهداف الإنجاز تعتبر منبئا جيداً بالأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

وفي أواخر السبعينات وبداية الثمانينات من القرن العشرين ظهرت نظرية أهداف الإنجاز، فمرت بمراحل من التطور والتغير، وظهرت بعدة نماذج بدءا من النموذج الثنائي وانتهاء بالنموذج الرباعي، حيث ظهرت العديد من التصورات المختلفة إلا أنها تتشابه في بعض الجوانب المتعلقة بالأهداف.

تعد نظرية أهداف الإنجاز منبئا جيدا بالأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية (Young, 2007)؛ فهي تسهم في تحقيق التوافق الدراسي والحصول على تقدير وحماية الذات (Pintrich, 2003). وقد أسهمت هذه النظرية منذ ظهورها في أواخر القرن العشرين في الإجابة عن العديد من التساؤلات حول عملية تعلم الطلبة، وتفسير كيفية تحسين كفاءتهم نحو عملية التعلم، وأثرها على الأداء الأكاديمي.

وتعد نظريات توجهات أهداف الانجاز من النظريات التي فسرت الدافع للإنجاز تفسيرا كيفيا يعتمد على نوع الدافع وليس كمية أو درجة وجوده، ويستخدمها الباحثون في مجال علم النفس التربوي لشرح كيفية تعلم الطلبة المهارات الأكاديمية نظرا 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 نمطا متكاملا ومنظما من المعتقدات عن الأغراض أو الأسباب العامة للإنجاز فقط، بل يقدم المستويات والمحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضا (الحسيني، 2001). كما أنها تعبر عن المقاصد السلوكية المحددة لفهم الطلبة لنشاطات التعلم واندماجهم فيها، وتعد هذه الأهداف وسيطا مهما للتأثيرات ذات الصلة بخصائص المتعلم، وموقف التعلم وتتضمن جوانب عقلية، ووجدانية، وسلوكية تعبر عن نشاط الفرد، في سبيل تحقيق الهدف، وتمثل أفكارا إنجازية مختلفة، وأسبابا متباينة للانشغال بالتعلم (الشربيني؛ والفرحاتي، 2004).

ويرى بينترش (Printrich, 2004) أن نظرية الهدف من أهم النظريات التي فسرت الأداء لدى الطلبة، حيث تركز على التوجهات العامة للأهداف التي يرغب الطلبة في تحقيقها، ويرى إليوت وتشرج ((Elliot & Church, 1997 أن أهداف الأداء لا تؤدي إلى نتائج سلبية، فقد تقود الطلبة أحيانا إلى تبني أنماط تكيفية للإنجاز تسهم في تحسين مخرجاتهم الدافعية والأكاديمية.

وفي دراسة أجراها الزعبي وظاظا (2016) لغرض فحص علاقة الأهداف التحصيلية بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي، أظهرت النتائج أن هناك أثرا للتخصص في توجهات الطالبات نحو الأهداف بشكل عام، وفي الأهداف التعليمية إحجام على وجه الخصوص. وذكرت المكتومي (2011) في دراستها أنه يمكن تصنيف الكفاءة من خلال مكونين هما:

أ. تحديد الكفاءة: تنقسم الكفاءة إلى بُعدين هما المقارنة والتي تتمثل في أهداف الأداء من خلال الكفاءة المعيارية، والتي يكون المحك فيها مقارنة الأداء بالآخرين. أما البعد الآخر عبارة عن الطلاقة والتي تتمثل في أهداف الإتقان، والتي يكون المحك فيها إتقان المهمة ذاتها.

ب. القيمة النفسية: وتعكس الميول الدافعية للفرد، والتي قد تكون إيجابية كالحاجة للإتقان أو سلبية كالخوف من الفشل.

لذلك نجد أن الدراسات التربوية في مجال توجهات أهداف الإنجاز توصلت إلى تفسيرات ونماذج نظرية حديثة أدت إلى نتائج أكثر استقرارا ومنطقية عما سبق. ويذكر

بينترش (Pintrich, 2004) أن هناك بنية خاصة بأهداف الإتقان- الإحجام، كما في حالة أهداف الأداء_ الإحجام، لذا فقد صنف أهداف الإنجاز إلى أربعة تصنيفات وهي كالآتي:

أهداف الإتقان- الإقدام ((Mastery Approach Goals: وترتبط برغبة الفرد في تطوير أو إتقان المهارات المطلوبة لمهمه ما، ويكون التركيز فيها على الإتقان والتعلم وتطوير الكفاءة، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات لتحسين الذات، ومدى التقدم، والفهم العميق.

أهداف الإتقان- الإحجام ((Mastery Avoidance Goals: وترتبط بميول الفرد إلى تجنب الفشل في التعليم أو عدم الوصول إلى التمكن، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات في التعرف على الأخطاء.

أهداف الأداء- الإقدام ((Performance Approach Goals: وترتبط بميول الفرد إلى إظهار قدراته الخاصة أمام الآخرين وتلقى الأحكام المفضلة منهم وتجنب الأحكام الغير مفضلة والتركيز على التفوق على الآخرين. ويستخدم هنا الفرد مجموعة من المحكات أو معايير لمقارنة على أعلى الدرجات ومحاولة الظهور أمام الآخرين بشكل أفضل من الآخرين ومنافستهم.

أهدف الأداء- الإحجام ((Performance Avoidance Goals: وتركز على ميول الفرد إلى تجنب الظهور بمظهر أقل من الآخرين، ويعتمد على استخدام معايير المقارنة لتجنب الحصول على أقل الدرجات أو الظهور أقل من الآخرين.

وهذه النظرية تكشف حقا كيف يمكن تفسير تعلم الطلبة للمهارات الأكاديمية والرغبة في عملية التعلم، مما يعطي تصورات حول توجهات الأهداف والرغبة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الطلبة، فهي توضح المقاصد السلوكية للطلبة، وكيفية رغبتهم في عملية التعلم.

فالعلاقة بين نمط أهداف الإنجاز وبين الأداء الأكاديمي علاقة طردية؛ فالطلبة الذين تكون لديهم أهداف الإنجاز موجهه نحو اتقان المادة الدراسية والتمكن منها، يكونون أكثر مقدرة على تحقيق أداء أكاديمي عالي (Ames,1992). وكشفت دراسة هاركيوبر (Harackiewicz et, al, 1997) أن الطلبة الذي يمتلكون أهداف الإنجاز التي تركز على الأداء والاتقان تكون درجاتهم التحصيلية مرتفعة، ويؤكد (Ames, 1992) على ارتباط أهداف الأداء بمخرجات سلبية على عكس أهداف الاتقان التي ارتبطت بمخرجات تعلم إيجابية.

ويشير العتيبي (2016) إلى وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية، على توجهات أهداف الإنجاز، مع إمكانية للتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية التكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية، وكذلك إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإحجامية من خلال الكمالية اللاتكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية.

وتعتبر استراتيجيات التعلم التي يعتمد عليها الطلبة في عملية التعلم وتحقيق مستوى عال من الأداء الأكاديمي من الأدوات التي تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة، وإنجاز مهام التعلم، واستيعاب محتوى المقررات الدراسية، وتطوير قدراتهم على القيادة وتحمل المسؤولية (باخوم، وحبشي، 2000).

وتقسم استراتيجيات التعلم والدراسة إلى ثلاثة استراتيجيات رئيسة هي: (Weinsten et al., 1988)

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

ويلاحظ أن الاستراتيجيات التي وضعها وينستين وآخرون (Weinsten et al., 1988) تتعلق بثلاثة أطر مهمة في شخصية الطالب متى ما تمكن من إيجاد علاقة تفاعلية بينها كان أكثر مقدرة على تحقيق أداء عالي في الأداء الأكاديمي، وهذا ما أكده الباحثون مثل: أليوت وآخرون (Elliot et al., 2011) بأن هناك علاقة ما بين أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة وأثر ذلك على الأداء الأكاديمي. وكريد وآخرون ((Greed et al., 2009 بأن هناك علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (الضبط الانفعالي، التحكم بالدافعية، الالتزام بالعمل) وأخرى ارتباطية بين التوجه نحو التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

وتؤكد نظرية قيمة الضبط Control- Value theory المرتبطة بانفعالات التحصيل على "أن اعتقاد المتعلم بانه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة مثل الاستماع، ويحدان من الانفعالات السلبية النشطة مثل الغضب والملل، وكذلك فإن اعتقاد المتعلم بأنه

قـادر علـى التحكـم بنواتـج عمليـة التحصيـل والقيمـة الشـخصية الإيجابيـة التـي يحملهـا لهـذه النواتـج يعـززان الانفعـالات الإيجابيـة المرتبطـة بالنواتـج مثـل: الأمـل والفخـر. ويكـون اعتقـاد المتعلـم بأنـه غيـر قـادر علـى التحكـم بنواتـج عمليـة التحصيـل والقيمـة الشـخصية السـلبية التـي يحملهـا لهـذه النواتـج يعـززان ظهـور انفعـالات سـلبية مرتبطـة بالنواتـج مثـل القلـق واليـأس والخجـل" (الوطبـان، 2013، ص81).

مـن هنـا لاحـظ الباحثـان فـي الدراسـة الحاليـة أن توجهـات أهـداف الإنجـاز تعتبـر مـن المتغيـرات الهامـة فـي عمليـة التعلـم؛ حيـث أنهـا تدفـع الطلبـة للوصـول إلـى نواتـج علميـة جيـدة، كمـا أنهـا تمكنهـم مـن تقييـم سـلوكهم، وهـذا يعنـي أن اسـتخدام الطالـب لاسـتراتيجيات جديـده تعينـه علـى تنظيـم المعـارف والمعلوماتـ وضبـط بيئـة التعلـم، والتـي قـد تنشـأ مـن قدرتـه علـى تحديـد أهدافـه لتحقيـق النجـاح والتحصيـل الدراسـي، ومـن ثـمّ اتخـاذ قراراتـه والالتـزام بهـا.

بنـاءً علـى مـا تقدم، جـاءت هـذه الدراسـة لتعـرف توجهـات أهـداف الإنجـاز واسـتراتيجيات التعلـم وعلاقتهـا بالكفـاءة الذاتيـة المدركـة والتحصيـل الأكاديمـي لـدى طلبـة برامـج إعـداد المعلـم بسـلطنة عمـان. وتهتـم الدراسـة الحاليـة بتوجهـات أهـداف الإنجـاز فـي إطـار التصنيـف الربـاعي وإطـار تعدديـة أهـداف الإنجـاز.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعـد توجهـات أهـداف الإنجـاز مـن المتغيـرات الهامـة فـي عمليـة التعلـم، وتؤثـر علـى الأداء الأكاديمـي، كمـا أن دراسـة هـذه التوجهـات تُسـهم فـي معالجـة العديـد مـن الإشـكاليات المتعلقـة بالطلبـة فـي التعليـم الجامعـي، حيـث أنهـا تدفـع الطلبـة للوصـول إلـى نواتـج علميـة جيـدة، كمـا أنهـا تمكنهـم مـن تقييـم سـلوكهم، وهـذا يعنـي أن اسـتخدام الطالـب لاسـتراتيجيات جديـده تعينـه علـى تنظيـم المعـارف والمعلوماتـ وضبـط بيئـة التعلـم، والتـي قـد تنشـأ مـن قدرتـه علـى تحديـد أهدافـه لتحقيـق النجـاح والأداء الأكاديمـي، ومـن ثـمّ اتخـاذ قراراتـه والالتـزام بهـا.

وبنـاءً علـى مـا تقدم، جـاءت هـذه الدراسـة لتعـرف توجهـات أهـداف الإنجـاز واسـتراتيجيات التعلـم وعلاقتهـا بالكفـاءة الذاتيـة المدركـة والتحصيـل الأكاديمـي لـدى طلبـة برامـج إعـداد المعلـم بسـلطنة عمـان. وهـو مـا تهـدف الدراسـة الحاليـة إلـى تحقيقـه مـن خـلال الإجابـة عـن السـؤال الرئيـس الآتـي: مـا مسـتوى توجهـات أهـداف الإنجـاز واسـتراتيجيات التعلـم وعلاقتهـا بـالأداء الأكاديمـي لـدى طلبـة برامـج إعـداد المعلـم بسـلطنة عمـان؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان؟
- ما مستوى استراتيجيات التعلم لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم وبين الأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان.
- التعرف إلى استراتيجيات التعلم السائدة لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان.
- الكشف عن طبيعة العلاقات بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم من جهة وبين الأداء الأكاديمي من جهة أخرى لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في:

الجانب النظري: في أنها تبحث في الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع توجهات أهداف الإنجاز والاستفادة منها في كتابة الإطار النظري وإعداد أدوات الدراسة ومناقشة نتائجها.

الجانب العملي: الكشف عن توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة كليات التربية بسلطنة عمان، من خلال أداة أعدت لهذا الهدف مما يُسهم في وضع البرامج التعليمية التي تتناسب مع توجهات الطلبة، وتحديد مجموعة من التوصيات التي تُساهم في رفع المستوى التحصيلي للطلبة في برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على طلبة برامج إعداد المعلم في الجامعات والكليات بسلطنة عمان.

الحدود المكانية: اقتصرت على طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وطلبة كلية التربية بجامعة الشرقية، وطلبة كلية العلوم التطبيقية بالرستاق.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في العام الدراسي 2019/2020م

مصطلحات الدراسة:

1. أهداف الإنجاز: تمثل "المستوى المتوسط الخاص بالأغراض أو الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما، والتي تعمل عادة في مجال التعلم الأكاديمي" (رشوان، 2006، ص122).
2. توجهات أهدف الإنجاز:

ويعرف رشوان (2005) توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientation-: عبارة عن "تمثيلات معرفية تفسر الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما، والتي تعمل عادة في مجال التعلم الأكاديمي، وتشمل هذه التمثيلات أهداف الإتقان إقدام/ إحجام، وأهداف الأداء الإقدام/ الإحجام" (ص118). وتقاس إجرائيا من خلال متوسط الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ويعرف زيارة (2016) توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientation-: عبارة عن "معتقدات الفرد حول الغرض من سلوك التحصيل الأكاديمي والتي تتمثل في أربعة أشكال هي: توجهات أهداف الإتقان – إقدام، توجهات أهداف الإتقان – إحجام، وأهداف الأداء – الإقدام، وأهداف الأداء- إحجام" (ص8).

ويعرف الصياد (2011) توجهات أهداف الإنجاز بأنها: "تمثيلات معرفية لما يحاول الفرد الوصول إليه وكذلك أغراضهم والأسباب التي يستندون إليها لأداء المهام المطلوبة منهم سواء كان ذلك توجها نحو الأداء والنجاح أو الإتقان والتمكن" (ص 59).

3. استراتيجيات التعلم: هي "مجموعة الأفكار والسلوكيات والمعتقدات أو المشاعر التي تسهل اكتساب وفهم أو نقل في وقت لاحق من معارف ومهارات جديدة" (Weinstein & Plamer, 2002, p. 315)

4. الأداء الأكاديمي: يعرف في الدراسة الحالية بأنه: المستوى الذي يصل إليه الطالب في تحصيله للمقررات الدراسية كما يقاس بالمعدل التراكمي في التعليم الجامعي وفق كشوفات درجاتهم من عمادة القبول والتسجيل.

5. برامج إعداد المعلم: يُعرف إعداد المعلم بأنه العملية التربوية المنظمة والمخططة التي تقوم بها كليات العلوم التربوية لإكساب الطالب المعلم المعارف، والمهارات، والاتجاه الايجابي نحو مهنة التعليم، ليكون قادرا على أداء مهامه الوظيفية، والقدرة على البحث العلمي، والتنمية المعرفية (زغير، 2020، ص711).

وعرف الخطيب (2016 :12) برامج إعداد المعلم بأنها: "البرامج التي تعمل على رفع كفاءة المعلمين قبل الخدمة في المجال التربوي عن طريق رفع مستوى كفاءة قيامهم بالتدريس لطلابهم بكفاءة وتعريفهم بأسس ومبادل العمليات التربوية وكيفية تطبيقها في مجال عملهم".

ويُعرف برنامج إعداد المعلم في الدراسة الحالية بأنه: برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية يقوم به مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة انتاجيتهم التعليمية.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ فقد جاءت دراسة ويسلي (Wesley, 2002) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين أهداف الإنجاز الاكاديمية والاتجاهات الدافعية وفاعلية الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الامريكية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية والانجاز الأكاديمي وفاعلية الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.

في حين هدفت دراسة الزغول (2006) إلى الكشف عن نسبة تبني طلبة جامعة مؤته لأنماط الأهداف ونسبة استخدامهم لاستراتيجيات الدراسة. وتوصلت نتائجها إلى أن (98,6%) من طلبة جامعة مؤته لديهم أهداف تمكن، و(41,1%) لديهم أهداف أداء-إقدام،

و(72,4%) لديهم أهداف أداء_ إحجام. كما أظهرت وجود ارتباط دال إحصائيا بين أهدف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء- الإقدام واستراتيجية الدراسة السطحية وبين أهداف الأداء والاحجام واستراتيجية الدراسة السطحية.

وأجرى وقاد (2008) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات المرحلة الجامعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير، وأسلوب التعلم التباعدي والتكيفي، وتوجهات أهداف الإنجاز (الأداء- الإقدام، الأداء- الإحجام) تبعا لمتغير العمر. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان- والإحجام) تبعا لمتغير المستويات التحصيلية وتفاوت العلاقة الارتباطية دالة إحصائيا ما بين مستوى (0.01 - و0.05) بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز (الإتقان-الإقدام- والاتقان-الإحجام، والأداء-الإقدام) بينما كانت العلاقة غير دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي والتقدمي) وأهداف (أداء- إحجام).

وهدفت دراسة الوطبان (2013) إلى تحديد دور توجهات أهداف الإنجاز (النموذج الرباعي في التنبؤ بانفعالات التحصيل (النموذج الرباعي). وكشفت نتائج الدراسة أن التوجه نحو الإتقان كان منبئا إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئا سلبياً بالملل، والتوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء كانا منبئين إيجابياً بالفخر، وتجنب الإتقان وتجنب الأداء كانا منبئين إيجابيا بالخجل والقلق واليأس، والتوجه نجو الإتقان كان منبئا سلبياً بالخجل والقلق واليأس.

كما أجرى العتيبي (2016) دراسة هدفت إلى تعرف الإمكانية المحتملة للتنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً لكل من مهارات ما وراء المعرفة والكمالية، وفاعلية الذات الأكاديمية، على توجهات أهداف الإنجاز، مع إمكانية للتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإقدامية من خلال مهارات ما وراء المعرفة والكمالية التكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية، وكذلك إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإحجامية من خلال الكمالية اللاتكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية، كما استطاعت الكمالية بنوعيها التكيفي واللاتكيفي بالتنبؤ بتوجهات أهداف الإتقان الإحجامية، في حين استطاعت الكمالية اللاتكيفية وحدها بالتنبؤ بتوجهات أهداف الأداء الإقدامية.

أما دراسة الزعبي وظاظا (2016) فهدفت إلى فحص علاقة الأهداف التحصيلية بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن هناك أثر للتخصص

في توجهات الطالبات نحو الأهداف بشكل عام، وفي الأهداف التعليمية إحجام على وجه الخصوص، وكان الفرق بين الطالبات في تخصص التربية الخاصة وتخصص معلم صف، لصالح التخصص التربية الخاصة، وأظهرت نتاج تحليل الانحدار للتحصيل على الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الأهداف أن نسبة التباين المفسر من التحصيل بمتغير الكفاءة الذاتية وحده بلغت (8%)، وعند إدخال التوجه نحو الأهداف فقد زادت هذه النسبة لتصبح (15%)، ولفحص الفرق في الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً للتحصيل والتخصص والتفاعل بينهما، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطات الكفاءة الذاتية تعزى لاختلاف التخصص لصالح الطالبات في تخصص معلم الصف.

كما أجرى أبو جودة (2017) دراسة هدفت إلى تعرف دور عوامل الميل وقيمة التخصص الأكاديمي والاستقلالية في دافعية الإنجاز في ضوء نظرية التوقع- القيمة، لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، وأظهرت نتائج الدراسة إنّ المستوى المتوسط للدافعية التي يعطيها طلبة الجامعة الهاشمية لتخصصاتهم الأكاديمية جاء بأعلى نسبة مئوية، بلغت 56.5%، بينما جاء مستوى الدافعية المنخفض بأدنى نسبة مئوية بلغت 0.6%. كما أظهرت النتائج أنّ القيمة المرتفعة للتخصص التي يعطيها طلبة الجامعة الهاشمية لتخصصاتهم الأكاديمية جاء بأعلى نسبة مئوية بلغت 83.0%، تلاه المستوى المتوسط بنسبة مئوية بلغت 16.4%، بينما جاء مستوى القيمة للتخصص المنخفض بأدنى نسبة مئوية، حيث بلغت 0.6%. كما أن مستوى الميل للتخصص المرتفع جاء بأعلى نسبة مئوية حيث بلغت 73.5%، تلاه المستوى المتوسط بنسبة مئوية بلغت 26.2%؛ بينما جاء مستوى الميل للتخصص المنخفض بأدنى نسبة مئوية حيث بلغت 0.3%؛ وبلغ المتوسط الحسابي للتخصص 73.72 وبانحراف معياري بلغ 8.597. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية تُعزى لأثر النوع الاجتماعي، ووجود فروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية والمعدل.

وهدفت رمضان (2017) دراسة إلى التحقق مما إذا كانت التباينات في التحصيل ترجع إلى أهداف الإنجاز والكمالية، وكشفت نتائج الدراسة إسهام الكمالية وأهداف الإنجاز في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، كما كشفت عن وجود علاقة دالة بين الكمالية وأهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وهدفت دارسة شناعة وصوالحة (2018) إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ودرجات المجموعة الضابطة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي. كما أظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الداخلية ودرجات المجموعة الضابطة، إذ أظهرت الدراسة أن حجم أثر التسويف الأكاديمي بلغ (0.55)، وحجم أثر دافعية الإنجاز (0.41).

مناقشة الدراسات السابقة:

يلاحظ الباحثان من خلال عرض الدراسات السابقة، أن هناك اهتماما واضحا من قبل الباحثين حول دراسة توجهات أهداف الإنجاز وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في موضوع أهداف الإنجاز في حين تختلف عنها في أنها ركزت على تأثير توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم على الأداء الأكاديمي، كما يتضح من نتائج الدراسات تأثير أهداف الإنجاز على الذات وعلى التنظيم الذاتي للطلبة، كما لم تظهر وجود دراسات عمانية ركزت على توجهات أهداف الإنجاز -على حد علم الباحثين-، وما يميز هذه الدراسة أنها تبحث في العلاقة ما بين توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم التي يعتمد عليها الطلبة، مما قد يعطي مؤشرات توضع هذه العلاقة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ لأنه المنهج الأنسب لهذا النوع من الدراسات، وذلك عن طريق وصف الظاهرة من خلال جمع بيانات ميدانية حولها بواسطة أداة تتمتع بالصدق والثبات.

مجتمع الدراسة:

بلغ حجم مجتمع الدراسة 2180 طالبا وطالبة من طلبة برامج إعداد المعلم في ثلاث مؤسسات جامعية بسلطنة عمان، وهي: كلية التربية بالرستاق، وكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وكلية التربية بجامعة الشرقية للعام الجامعي 2019/ 2020. والجدول 1 يتضمن توزيع مجتمع الدراسة.

الجدول 1 مجتمع الدراسة وفقا لمؤسسة الإعداد (ن=2180)

مؤسسة الإعداد	العدد	%
كلية التربية بالرستاق	1200	55
كلية التربية بجامعة السلطان قابوس	611	28
كلية التربية بالجامعة الشرقية	369	17
المجموع	2180	100

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 617 طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من ثلاث مؤسسات لإعداد المعلم، وقد روعي في اختيارهم أربعة متغيرات وهي: الجنس، ومؤسسة الإعداد، والدفعة، والتخصص، وهي تُشكل نسبة 28 % من حجم المجتمع. والجدول 2 يتضمن توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية.

الجدول 2 عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس، والكلية، والدفعة، والتخصص (ن=617)

المتغير	فئات المتغير	العدد	%
الجنس	ذكر	162	26.3
	أنثى	455	73.7
مؤسسة الإعداد	العلوم التطبيقية بالرستاق	246	39.9
	التربية بجامعة السلطان قابوس	218	35.3
	التربية بجامعة الشرقية	153	24.8
الدفعة	2015	94	15.2
	2016	206	33.4
	2017	112	18.2
	2018	205	33.2
التخصص	علمي	367	59.5
	إنساني	250	40.5

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها أُستخدمت أداتين هما: مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس استراتيجيات التعلم، وفيما يلي عرض لكل أداة:

مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

أعدَّ مقياس توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientation رشوان عام (2006). وتم تطبيقه على طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في دراسة الزدجالي (2013)، كما تم تطبيقه على طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في دراسة كاظم وآخرون (2020). يتكون المقياس من (31) عبارة تقيس توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعي (أهدف الإتقان إقدام/ إحجام، وأهداف الأداء إقدام/ إحجام). يجاب عليها بمقياس تقدير خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، لا ينطبق)، تعطى لها على التوالي الدرجات الآتية (5، 4، 3، 2، 1).

وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بعرض المقياس على عشرة من أساتذة علم النفس، والمناهج والتدريس، والأصول والإدارة التربوية بجامعة السلطان قابوس للتأكد من انتماء العبارات للبعد وللمقياس وسلامة ووضوح اللغة، وتم الأخذ بآراء أغلبية المحكمين في تعديل العبارات، كما تم استخراج معامل الثبات للمقياس بطريقة (ألفا لكرونباخ)؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين 0.78، و0.88، وهي مؤشرات ثبات مقبولة. والجدول 3 يبين معاملات الثبات وأرقام العبارات في كل توجه.

الجدول 3 عدد العبارات وأرقامها ومعاملات الفا لمقياس توجهات أهداف الانجاز

التوجهات	عدد العبارات	أرقام العبارات	معامل ألفا
إتقان/ إقدام	9	1، 10، 14، 17، 18، 20، 24، 26، 28	0.79
إتقان/ إحجام	11	2، 4، 7، 9، 11، 13، 15، 19، 21، 23، 30	0.88
أداء/ إقدام	6	3، 6، 8، 12، 27، 29	0.78
أداء/ إحجام	5	5، 16، 22، 25، 31	0.78

مقياس استراتيجيات التعلم

وهو جزء من مقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم الذي يقيس توجهات الدافعية واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة في عملية التعلم، وقد تم استخدام النسخة العربية التي تم التحقق من خصائصها السيكومترية في البيئة العمانية الخروصي وآخرون (Alkharusi et al., 2013). وتم لاحقا استخدامها في دراسة تقييم برنامج المستكشف الناشئ الذي تقدمه طلبة جامعة السلطان قابوس (كاظم، 2019).

يتكون مقياس استراتيجيات التعلم من 50 عبارة، ويقيس استخدام الطلبة لمختلف استراتيجيات التعلم؛ مثل التكرار، والتوضيح، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة، وبيئة التعلم. وتتم الاستجابة من خلال تدرج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، لا ينطبق)، تعطى لها على التوالي الدرجات الآتية (5، 4، 3، 2، 1)، مراعاة إعادة ترميز العبارات السالبة الآتية (19، 26، 33، 37، 38، 39، 41) لاحتساب درجة كل مستجيب.

وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بعرض المقياس على عشرة من أساتذة علم النفس، والمناهج والتدريس، والأصول والإدارة التربوية بجامعة السلطان قابوس للتأكد من انتماء العبارات للبعد وللمقياس وسلامة ووضوح اللغة، وتم الأخذ بآراء أغلبية المحكمين في تعديل العبارات، ومن بينها حذف العبارة رقم 2 "عندما أذاكر، فأنني أقرأ الكتاب وما كتبته في المحاضرة مرة تلو الأخرى"، وبذلك أصبح المقياس مكون من 49 عبارة. كما تم استخراج معامل الثبات للقائمة بطريقة (ألفا لكرونباخ)؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس 0.91، وتراوحت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بين 0.25 (تنظيم الجهد)، و0.81 (التفكير الناقد)، في حين بلغ معامل الثبات للاستراتيجيات ككل 0.91. والجدول 4 يبين معاملات الثبات وأرقام العبارات في كل مقياس فرعي.

الجدول 4 توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم على المقاييس الفرعية

#	المقاييس الفرعية	عدد العبارات	أرقام العبارات	معامل ألفا
1	استراتيجية الحفظ في التعلم	3	3 - 1	0.70
2	استراتيجية التوضيح في التعلم	6	9 - 4	0.83
3	استراتيجية التنظيم في التعلم	4	13 - 10	0.78
4	التفكير الناقد	5	18 - 14	0.81

5	التنظيم الذاتي المعرفي	12	30 - 19	0.68
6	بيئة ووقت الدراسة	8	38 - 31	0.49
7	تنظيم الجهد	4	42 - 39	0.25
8	تعلم الرفاق	3	45 - 43	0.71
9	البحث عن مساعدة	4	49 - 46	0.60
	استراتيجيات التعلم	49	49 - 1	0.91

يتضح من الجدول 4 انخفاض حاد في ثبات المقياسين الفرعيين السادس والسابع وهما: بيئة ووقت الدراسة، وتنظيم الجهد. كما يتضح تمتع المقاييس الفرعية الأخرى بمعاملات ثبات بين المتوسط (للمقياسين الفرعيين الخامس والتاسع)، وبين الجيد (للمقاييس الفرعية الأخرى). ولأغراض تحليل بيانات في هذه الدراسة تم استبعاد المقياسين الفرعيين السادس والسابع، وتم إعادة حساب الثبات الكلي للعبارات المتبقية (37 عبارة) وقد بلغ معامل ألفا 0.92، وهو معامل ثبات مرتفع جدا.

إجراءات الدراسة:

تكونت الأداة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، اشتمل الجزء الأول على المعلومات الديمغرافية للمستجيبين وهي: (الجنس، مؤسسة الإعداد، الدفعة، التخصص، المعدل التراكمي)، واشتمل الجزء الثاني على عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز وعددها 31 عبارة، أما الجزء الثالث فقد اشتمل على عبارات عن مقياس استراتيجيات التعلم وعددها 49 عبارة.

تم تطبيق الأداة على أفراد العينة، بالطريقة الإلكترونية باستخدام نماذج جوجل. كما تم تطبيقها بالطريقة الورقية وذلك لعدم استجابة عدد من طلبة كلية الرستاق مما استدعى توزيع الأداة عليهم ورقيا.

تم إدخال بيانات التطبيق الورقي كملف في برنامج أكسل، وتم تحويل الإجابات الالكترونية إلى ملف أكسل أيضا، وبعد ذلك تم تحويل البيانات إلى برنامج SPSS لغرض التحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل ألفا لكرونباخ.
- معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجيهات الأربعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.01 إلى 3.97، وتمت مقارنة متوسطات العينة مع المتوسط النظري 3.50 (الذي يُقابل المستوى 70%) باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى التوجه "إتقان/ إقدام"، يليه "أداء/ إقدام"، ومن ثم "إتقان/ إحجام"، وفي المرتبة الأخيرة جاء "أداء/ إحجام"، والجدول 5 يبين نتائج السؤال الأول.

الجدول 5 نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان (ن=617)

التوجهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الاحتمال	المستوى
إتقان/ إقدام	3.97	0.62	18.74	0.001>	مرتفع
إتقان/ إحجام	3.42	0.75	2.80-	0.005	منخفض
أداء/ إقدام	3.47	0.88	0.92-	0.361	متوسط
أداء/ إحجام	3.01	0.98	12.42-	0.001>	منخفض

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى استراتيجيات التعلم لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقاييس الفرعية لاستراتيجيات التعلم، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمقاييس الفرعية بين

3.32 إلى 4.11، وبلغ المتوسط العام 3.62، وتمت مقارنة متوسطات العينة مع المتوسط النظري 3.50 (الذي يُقابل المستوى 70%) باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى 6 استراتيجيات (الحفظ في التعلم، والتنظيم في التعلم، والتوضيح في التعلم، والتفكير الناقد، والبحث عن مساعدة، والتنظيم الذاتي المعرفي)، واستراتيجية واحدة بمستوى متوسط (تعلم الرفاق)، في حين جاء المتوسط العام للاستراتيجيات مرتفعا، والجدول 6 يبين نتائج السؤال الثاني.

الجدول 6 نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى استراتيجيات التعلم لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان (ن=617)

المقاييس الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الاحتمال	المستوى
استراتيجية الحفظ في التعلم	4.11	0.76	19.74	0.001>	مرتفع
استراتيجية التوضيح في التعلم	3.92	0.74	14.20	0.001>	مرتفع
استراتيجية التنظيم في التعلم	3.95	0.83	13.57	0.001>	مرتفع
التفكير الناقد	3.67	0.76	5.57	0.001>	مرتفع
التنظيم الذاتي المعرفي	3.54	0.48	2.17	0.030	مرتفع
تعلم الرفاق	3.52	0.87	0.58	0.564	متوسط
البحث عن مساعدة	3.60	0.75	3.27	0.001	مرتفع
استراتيجيات التعلم	3.62	0.46	6.79	0.001>	مرتفع

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائيا مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم وبين الأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم من جهة، وبين الأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان ممثلا بالمعدل التراكمي من جهة أخرى، وأظهرت النتائج دلالة ثلاثة توجهات لأهداف الإنجاز، وعدم دلالة جميع استراتيجيات التعلم؛ حيث ارتبط التوجه "إتقان/ إقدام" بشكل موجب ودال مع المعدل الأداء الأكاديمي (المعدل التراكمي)، مما يشير إلى العلاقة الطردية بينهما، في حين ارتباط التوجهين "إتقان/ إحجام"، و"أداء/ إحجام" بالأداء الأكاديمي بشكل سالب ودال، مما يشير إلى العلاقة العكسية بينهما. والجدول 7 يبين

خلاصــة نتائـج السـؤال الثالـث.

الجدول 7 معاملات ارتباط بيرسون بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان (ن=617)

التوجهات	معامل الارتباط	الاحتمال
إتقان/ إقدام	0.08	0.042
إتقان/ إحجام	0.11-	0.008
أداء/ إقدام	0.01-	0.730
أداء/ إحجام	0.18-	0.001>
استراتيجية الحفظ في التعلم	0.03	0.446
استراتيجية التوضيح في التعلم	0.07	0.084
استراتيجية التنظيم في التعلم	0.03	0.447
التفكير الناقد	0.00	0.926
التنظيم الذاتي المعرفي	0.05	0.209
تعلم الرفاق	0.04-	0.282
البحث عن مساعدة	0.05-	0.210
استراتيجيات التعلم بشكل عام	0.07	0.083

مناقشة النتائج:

مناقشــة نتائـج السـؤال الأول: أظهـرت النتائـج ارتفـاع مسـتوى التوجـه "إتقـان/ إقـدام"، يليـه "أداء/ إقدام"، ومـن ثـم "إتقان/ احجـام"، وفـي المرتبـة الأخيـرة جـاء "أداء/ إحجـام". ومـا كشـفته هـذه الدراسـة مـن نتائـج بشـأن مسـتوى توجهـات الإنجـاز لـدى الطلبـة، يكشـف حقيقـة أن لـدى الطلبـة رغبـة فـي إتقـان عمليـة التعلـم مـع الاهتمـام علـى الاسـتمرار فـي رفـع الكفـاءة وتطويـر القـدرات الذاتيـة، ممـا يعطـي دلالـة علـى وجـود توجهـات إيجابيـة لـدى الطلبـة فـي عمليـة التعلـم فـي مؤسسـات إعـداد المعلميـن بسـلطنة عمـان. بالإضافـة إلـى أن لـدى الطلبـة الاتجـاه نحـو المحافظـة علـى درجـة النجـاح وتجنـب الفشـل والاخفـاق فـي عمليـة التعلـم، ممـا يعطـي دلالـة تربويـة علـى الاهتمـام المتزايـد مـن قبـل الطلبـة فـي عمليـة التعلـم. وتتفـق نتيجـة هـذه الدراسـة مـع دراسـة الزغـول (2006) التـي كشـفت نتائجهـا أن (98,6%) مـن الطلبـة لديهـم أهـداف تمكـن، و(41,1%) لديهـم أهـداف أداء-إقـدام، و(72,4%) لديهـم أهـداف أداء- إحجـام.

مناقشــة نتائـج السـؤال الثانـي: أظهـرت النتائـج ارتفـاع مسـتوى 6 اسـتراتيجيات (الحفـظ فـي التعلـم، والتنظيـم فـي التعلـم، والتوضيـح فـي التعلـم، والتفكيـر الناقـد، والبحـث عـن مسـاعدة،

والتنظيم الذاتي المعرفي)، واستراتيجية واحدة بمستوى متوسط (تعلم الرفاق)، في حين جاء المتوسط العام للاستراتيجيات مرتفعا. وما كشفته هذه النتائج تعطي دلالة على أن الطلبة لديهم اهتمام بالتعلم التقليدي أكثر من التعلم الذي يركز على مهارات التفكير العليا من خلال تركيزهم على الاستراتيجيات المعرفية التي جاءت في المرتبة الأولى، وربما يعزى ذلك إلى طبيعة الدراسة في مؤسسات إعداد المعلمين التي تركز على المحاضرة والحوار والمناقشة، مما أثر على استراتيجيات التعلم التي يعتمد عليها الطلبة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0,05) لتوجهات أهداف الإنجاز، وعدم وجود دلالة لجميع استراتيجيات التعلم؛ حيث ارتبط التوجه "إتقان/ اقدام" بشكل موجب ودال مع المعدل الأداء الأكاديمي (المعدل التراكمي)، مما يشير إلى العلاقة الطردية بينهما، في حين يوجد ارتباط التوجهين "إتقان/ إحجام"، و"أداء/ إحجام" بالأداء الأكاديمي بشكل سالب ودال، مما يشير إلى العلاقة العكسية بينهما. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين الأداء الأكاديمي والتوجه "إتقان/ إقدام" حيث أن زيادة الاتجاه الإيجابي نحو الإتقان يؤدي إلى الارتفاع في المعدل الأكاديمي للطلبة، مما يؤكد إلى وجود تأثير في الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، وهذه المؤشرات تعزى إلى تأثير التعليم الجامعي على الطلبة وتنمية الرغبة في عملية التعلم. وكشفت نتائج الدراسة أيضا عن وجود علاقة عكسية حيث ينقص أحد المتغيرين بزيادة الأخر، ما بين التوجيهين "إتقان/ إحجام" و"أداء/ إحجام" بشكل سالب، الأمر الذي يعزى إلى وجود اتجاهات تدفع الطلبة على تحقيق التنافسية والرغبة في التعلم؛ فالطلبة الذين يمتلكون اتجاهات الأداء والاحجام يؤثر ذلك على المعدل الأكاديمي حيث انخفض المستوى لديهم نتيجة ارتفاع التوجهات التي ترتبط بالإتقان والاحجام، والأداء والاحجام، مما يؤكد على صحة نظرية الاتجاهات نحو الإنجاز وأثرها في تعلم الطلبة وارتباط ذلك بالتوجهات لديهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ويسلي (Wesley, 2002) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية والانجاز الأكاديمي وفاعلية الذات، ودراسة الزغلول (2006) التي كشفت نتائجها أن (98,6%) من الطلبة لديهم أهداف تمكن، و(41,1%) لديهم أهداف أداء-إقدام، و(72,4%) لديهم أهداف أداء_ إحجام. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا بين أهدف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء- الإقدام واستراتيجية الدراسة السطحية وبين أهداف الأداء والاحجام واستراتيجية الدراسة السطحية. ودراسة وقاد (2008) التي أظهرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير، وأسلوب التعلم التباعدي والتكيفي، ودراسة رمضان (2017) كشفت نتائجها عن وجود علاقة دالة بين الكمالية وأهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي بضرورة:

الاهتمام بتوجهات الطلبة في عملية التعلم وعند تصميم الخطط والمناهج الدراسية في مؤسسات إعداد المعلمين بسلطنة عمان.

الاهتمام باستخدام استراتيجيات تدريس التعلم الجامعي التي تركز على عمليات التفكير العليا والتعلم الذاتي والابتعاد عن الأساليب التقليدية كما أشارت نتائج الدراسية الحالية.

الاهتمام بتنمية اتجاهات الطلبة خاصة تلك التي تدفعهم على تحقيق التنافسية والرغبة في التعلم، لما لها من أثر إيجابي في رفع معدلهم الأكاديمي.

وتقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات؛ لتعرف العلاقة بين الممارسات التقويمية والتوجهات نحو الأهداف التحصيلية، وتعرف العلاقة بين التحصيل والتوجه نحو الأهداف التعلمية لدى طلبة الدراسات العليا.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

باخوم، رأفت عطية وحبشي، نجدي ونيس (2000). استراتيجيات الاستذكار لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائية بكلية التربية جامعة المنيا. مجلة كلية التربية، جامعة قطر، *16*، 591-529.

البنا، عادل السعيد (2007). محددات توجهات الهدف (تمكن- إقدام-إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية، *17*(2)، 116-23.

أبو جودة، سهى طالب منصور (2017). دور عوامل الميل وقيمة التخصص الأكاديمي والاستقلالية في دافعية الإنجاز في ضوء نظرية التوقع - القيمة لدى طلبة الجامعة الهاشمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

الحربي، مروان علي (2013). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية، *27* (108)، 383-345.

الحسيني، نادية السيد (2001). علاقة توجهات الهدف باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، *7*(1)، 194-161.

الخطيب، عامر (2016). نموذج لتدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في مصر وقطاع غزة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة.

رشوان، ربيع عبده (2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة. عالم

الكتب.

رشوان، ربيع عبده (2005). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتي لدى طلاب الجامعة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.

رمضان، هاله عبد اللطيف محمد (2017). الاسهام النسبي للكمالية وأهداف الإنجاز في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس- جمعية المعلمين العرب، *82*، 322-199. https://doi.org/10.12816/0042122

الزدجالي، محمد (2013). علاقة توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الزعبي، رفعة رافع وظاظا، حيدر (2016). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، *43*(2)، 1030-1009. https://doi.org/10.12816/0033613

الزغول، رافع (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، *2(3)*، 127-115.

زغير، رهام نصار (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية: دراسة نوعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، *28*(3)، 708- 724.

زيارة، عبد القادر سليم (2016). تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

الشربيني، هاشم أبو الخير والفرحاتي، السيد محمود (2004). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الانجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، *7*، 148-101.

شناعة، هشام عبد الرحمن وصوالحة، محمد أحمد (2018). أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز. مجلة القدس المفتوحة للدراسات التربوية والنفسية، *26*، 223- 243. https://doi.org/10.33977/1182-009-026-015

الصياد، وليد عاطف. (2011). أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الإنجاز. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، *146*(4)، 55- 108.

العتيبي، خالد ناهس الرقاص (2016). مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية كمنبئات لتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية (40)، 1- 27.

أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية، *27*(108)، 111- 154.

كاظم، علي مهدي (2019). المستكشف الناشئ. جامعة السلطان قابوس.

كاظم، علي مهدي والزبيدي، عبد القوي سالم والبلوشي، باسمة سالم (2020). القدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز بأساليب الهوية لدى طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عمان. مجلة العلوم

التربوية، جامعة قطر، *15*، 114-94.

المكتومي، جميلة (2011). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز في مادة العلوم لدى طلبة الصف الحادي عشر بمنطقة شمال الباطنة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الهسي، جمال حمدان إسماعيل (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

أبو هلال، ماهر محمد والخطيب، صالح أحمد (2011). العلاقات بين توجهات الأهداف والفعالية الذاتية وعمليات ما بعد التفكير والتحصيل الدراسي، التشابه حسب النوع. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، *5* (1)، 14-1.

الوطبان، محمد سليمان (2013). توجهات أهداف الإنجاز (نموذج 2×2) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية- جامعة المجمعة، (3)، 121-80. https://doi.org/10.12816/0003682

وقاد، إلهام إبراهيم محمد. (2008). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. .(2013). The impact of students' perceptions of assessment tasks on self-efficacy and perception of task value: A path analysis. *Social Behavior and Personality*, *41*(10), 1681-1692. https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.10.1681

Ames, C. (1992). Classrooms; Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, (84), 261-271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Creed, P. A., King, V, Hood., M., & Mckenzie, R. (2009). Goal orientation, self-regulation, and Job-seeking intensity. *Journal Applied Psychology*, (94), 806-813. https://doi.org/10.1037/a0015518

Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2×2-achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology and Social Psychology*, *80*, 501-519. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, *13*(2), 139-156. https//:doi.org/10.1023/A1009057102306:

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2-achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 632-648. https://doi.org/10.1037/a0023952

Harackiewicz, J., Barron, K., Carter, S., Lehto, A., & Elliot, J. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom; maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 1284-1295. https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1284

Harackiewicz, J., Barron, K., 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*(3), 562-575. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562

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. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and Self-regulated learning in college students. *Educational psychology Review*, *16*(4), 385-407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). *LASSI-HS user's manual* (2nd ed.). H & H Pub.

Weinstein, C., Goetz, E., & Alexander, P. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation.* New York: Academic Press.

Wesley, J. (2002). *A study of academic achievement, attitude, motivation, general self- efficacy, and selected demographic characteristics of community college* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Mississippi.

Young, W. (2007). Predicting college grades; the value of achievement goals in supplementing ability measures. *Assessment in Education; Principles, Policy Practice, 14*(2), 233-249. https://doi.org/10.1080/09695940701479709

Romanized Arabic References: **الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية:**

bākhwm ra'afat 'aṭiyyatun waḥabashiyyun najdiyyun wanīsa 2000). astrātyjyāt alistidhkāra ladā ṭulā'ābi sha'bati al-tta'līmi alibtidā'iyyati bikulliyyati al-ttarbiyati jāmi'ata alminyā majallatu kulliyyati al-ttarbiyati jāmi'ata qaṭarin 16591 529- ،.

ulbunā 'ādila al-ssa'īdi 2007). muḥaddadāti tawajjuhāti alhadafi tamakkun- 'iqdām- 'iḥjāma ladā al-ṭṭālibi almu'allimi fī ḍaw'i alwa'y bimā warā'i alma'rifati wa-al-fa"āliyyati al-ddhātiyyati wa-al-mu'taqadāti alma'rifiyyati majallatu kulliyyati al-ttarbiya#i- jāmi'ata al-'iskndryh 17(2)، 116 23-.

'abū jawdatin sahhā ṭālibu manṣūri 2017). dawra 'awāmili almayli waqīmati al-ttakhaṣṣuṣi al'akādīmiyyi wa-al-istiqlāliyyati fī dāfi'iyyatu al'injāzi fī ḍaw'i naẓariyyati al-ttawaqqu'i-alqīmata ladā ṭalabati aljāmi'ati alhāshimiyyati risālata mājistīri ghayri manshūratin aljāmi'ata alhāshimiyyata

alḥarbiyyu mrwāni 'uliya 2013). nmdhjat al-tta'ashīrāti al-ssababiyyati litawajjuhātin 'ahuddāfa al'injāzi wamahārātin mā warā'u alma'rifati wāstrātyjyāt al-tta'alluma 'alā al-ttaḥṣīli al-ddirāsiyyi ladā ṭulā'ābi almarḥalati aljāmi'iyyati almajallatu al-ttarbawiyatu 27(108)345- ،

383.

ilḥasīnī nādiyata al-ssayyidi 2001). ʻalāʾāaqata tawajjuhāti alhadafi bāstrātyjyāt al-ttaʻalluma almaʻrifiyyata wamā warāʾi almaʻrifati waqalaqi alikhtbāri ladā al-ṭṭulāʾāabi almutafawwiqīna majallatu dirāsātin tarbawiyatin wijtimāʻiyyatin 7(1)194 161- ،.

alkhaṭību ʻāmira 2016). namūdhajun litadrībi muʻallimiyyi almarḥalati al-tthānawiyyati ʾathnāʾa alkhidmati fī miṣrin waqiṭāʻi ghazzati risālata duktwrāhi ghayri manshūratin jāmiʻata almanṣūrati

rashwānun rabīʻa ʻabdihi 2006). al-ttaʻalluma almunaẓẓama dhātiyyan watawajjuhātin ʾahuddāfa alʾinjāzi namādhija wadirāsātin muʻāṣiratin ʻālamu alkutubi

rashwānun rabīʻa ʻabdihi 2005). tawajjuhātin ʾahuddāfa alʾinjāzi wa-al-muʻtaqadāti al-ddhātiyyati waʻalāʾāaqatihimā bāstrātyjyāt al-ttaʻalluma almunaẓẓama dhātiyyu ladā ṭulāʾāabi aljāmiʻati risālata duktwrāhi ghayri manshūratin jāmiʻata janūbi al-wādy

ramaḍānu hālahu ʻabdu al-llaṭīfi muḥammada 2017). al-ashām al-nnisbiyya lil-kamāliyyati waʾahdāfi alʾinjāzi fī al-ttanabbuʾui bi-al-ttaḥṣīli alʾakādīmiyyi ladā ṭalabati aljāmiʻati majallatu al-ddirāsāti alʻarabiyyati fī al-ttarbiyati waʻilmi al-nnafsi- jamʻiyyata almuʻallimīna alʻaraba 82، 322 199-. https://doi.org/10.12816/0042122

al-zdjāly muḥammada 2013). ʻalāʾāaqata tawajjuhātin ʾahuddāfa alʾinjāzi wamuʻtaqadāti alfa"āliyyati al-ddhātiyyati alʾakādīmiyyti bi-al-ttaḥṣīli alʾakādīmiyyi ladā ṭalabatin jāmiʻatin al-ssulṭāna qābūsa risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʻata al-ssulṭāni qābūsan

al-zzuʻbiyyu rafʻata rāfiʻa wẕāẓā ḥaydara 2016). alʾahdāfa al-ttaḥṣīliyyata waʻalāʾāaqatahā bi-al-kafāʾti al-ddhātiyyati almudrikati wa-al-ttaḥṣīli alʾakādīmiyyi majallatu dirāsāti alʻulūmi al-ttarbawiyati aljāmiʻata alʾurduniyyata 43(2)1030 1009- ،. https://doi.org/10.12816/0033613

al-zghwl rāfiʻa 2006). ʾanimāṭa alʾahdāfi ʻinda ṭalabatin jāmiʻatin muʾutatu waʻalāʾāaqatahā bāstrātyjyāt al-ddirāsata allatī yastakhdimūnahā almajallatu alʾurduniyyatu fī alʻulūmi al-ttarbawiyati 2(3)127 115- ،.

zghyr rhām nuṣāru 2020). wāqiʻa barāmiji ʾiʻdādi almuʻallimīna fī kulliyyāti alʻulūmi al-ttarbawiyati dirāsatu nawʻiyyatu majallatu aljāmiʻati alʾislāmiyyati lil-ddirāsāti al-ttarbawiyati wa-al-nnafsiyyati ghazzatan 28(3)724 708- ،.

zīāratun ʻabda alqādiri salīma 2016). tanẓīma al-dhāt waʻalāʾāaqatahu bitawajjuhātin ʾahuddāfa alʾinjāzi ladā ṭalabati al-ṣṣaffi alʻāshiri bighazzati risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʻata alʾazhari

al-ssharbīniyyu hāshima ʾabū alkhayri wa-al-farḥātiyyi al-ssayyida maḥmūdu 2004). ʻalāʾāaqata mahārātin mā warāʾu almaʻrifati biʾahdāfi al-anjāz waʾuslwba ʻazwi alfashali ladā ṭulāʾāabi aljāmiʻati majallatu dirāsātin fī al-ttaʻlīmi aljāmiʻiyyi 7148 101- ،.

shanāʻatun hishāma ʻabdi al-Raḥmāni waṣawāliḥati muḥammadun ʾaḥamida 2018). ʾathir barnāmajayni tadrībiyyayni yastanidānni ʾilā alfāʻiliyyati al-ddhātiyyati wa-al-ddāfiʻiyyati al-ddākhiliyyati fī al-ttaswīfi alʾakādīmiyyi wadāfiʻiyyati alʾinjāzi majallatu alqudsi almaftūḥati lil-ddirāsāti al-ttarbawiyati wa-al-nnafsiyyati 26243 223- ،. https://doi.org/10.33977/1182-009-026-015

al-ṣṣayyādu waliyadi ʻāṭifi (2011). ʾasālība al-ttafkīri al-ssāʾidati ladā al-ṭṭulāʾābi alʻādiyyīna wadhawī ṣuʻūbāti al-ttaʻallumi waʻalāʾāaqatihā biʾasālībi al-ttaʻallumi watawajjuhāti alʾinjāzi majallatu kulliyyati al-ttarbiyati jāmiʻata alʾazhari 146(4)108 55- ،.

alʻutaybiyyu khālida nāhs al-rraqqāṣa 2016). mahārātin mā warāʾu almaʻrifati wa-al-kamāliyyati wafāʻiliyyatin al-dhāt alʾakādīmiyyta kmnbʾiāt litawajjuhātin ʾahuddāfa alʾinjāzi ladā ʻaynatin min ṭulāʾābi al-ddirāsāti alʻulyā fī kulliyyati al-ttarbiyati almajallatu al-ddawliyyatu lil-ʾābḥāthi al-ttarbawiyati 40)27 1- ،.

ʾabū ghazālin muʻāwiyatan wa-al-ḥumūriyya farāsin wa-al-ʻajlūniyyu maḥmūda 2013). tawajjuhāti alʾahdāfi waʻalāʾāaqatihā bitaqdyri al-dhāt wa-al-ttaswīfa alʾakādīmiyya ladā ṭalabatin jāmiʻatin alyarmūka bi-al-mamlakati alʾurduniyyati alhāshimiyyati almajallatu al-ttarbawiyatu 27(108)، 154 111-.

kāẓimun ʻuliya mahduy 2019). almustakshifa al-nnāshiʾia jāmiʻatu al-ssulṭāni qābūsan

kāẓimun ʻuliya mahdiyyun wa-al-zzabīdiyyu ʻabda alquwwiyyi sālimun wa-al-balūshiyyu bismatin sālimin 2020). alqudrata al-ttanabbuʾuiyyata litawajjuhātin ʾahuddāfa alʾinjāzi biʾasālībi alhūʾiyyati ladā ṭalabati al-ṣṣaffayni alḥāddiyya ʻushura wa-al-thāny ʻushurun bisalṭanati ʻammāni majallatu alʻulūmi al-ttarbawiyati jāmiʻata qaṭarin 15114 94- ،.

almaktūmiyyu jamīlata 2011). alʻalāʾāaqata bayna al-ttaʻallumi almunaẓẓami dhātiyyan watawajjuhātin ʾahuddāfa alʾinjāzi fī māddati alʻulūmi ladā ṭalabati al-ṣṣaffi alḥāddiyyi ʻushurun biminṭaqati shamāla albāṭinati risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʻata al-ssulṭāni qābūsan

ilhasī jamāla ḥamdāni ʾismāʻyl 2012). wāqiʻa ʾiʻdādi almuʻallimi fī kulliyyāti al-ttarbiyati bijāmiʻātin qiṭāʻin ghazzatan fī ḍawʾi maʻāyīri aljawdati al-sshāmilati risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʻata alʾazhari

ʾabū halāalin māhira muḥammada wa-al-khaṭība ṣāliḥun ʾaḥamida 2011). alʻalāʾāaqāti bayna tawajjuhāti alʾahdāfi wa-al-faʺāliyyati al-ddhātiyyati waʻamaliyyātin mā baʻda al-ttafkīri wa-al-ttaḥṣīli al-ddirāsiyyi al-ttashābuha ḥasbu al-nnawʻi majallatu al-ddirāsāti al-ttarbawiyati wa-al-nnafsiyyati jāmiʻata al-ssulṭāni qābūsan 5(1)14 1- ،.

alwaṭbāni muḥammada salīmāni 2013). tawajjuhātin ʾahuddāfa alʾinjāzi namūdhaja 2 × 2) biwaṣfihā mnbʾiāt binfiʻālāti al-ttaḥṣīli ladā ṭulāʾābi aljāmiʻati fī almamlakati alʻarabiyyati

al-ssu'ūdiyyati majallatu al'ulūmi al'insāniyyati wa-al-'idāriyya#i- jāmi'ata almajma'ati 3)80- ، 121. https://doi.org/10.12816/0003682

waqqādun 'ilhāma 'ibrāhym muḥammadun (2008). 'asālība al-ttafkīri wa'alā'āaqatihā bi'asālībi al-tta'allumi watawajjuhāti alhadafi ladā ṭālibāti almarḥalati aljāmi'iyyati bimadīnati makkati almukarramati 'uṭrwḥata duktwrāhi ghayri manshūratin jāmi'atan 'ami alqurā

The level of orientations of achievement goals, learning strategies and their relationship to academic performance among students at a teacher preparation program in the Sultanate of Oman

Maimoona Darwish Al Zadjali(1)

Ali Mahdi Kazem(2)

Abstract:

The study aims to explore achievement goal orientations and learning strategies among students in a teacher preparation program. It also seeks to identify the relationship between goal orientations, learning strategies and academic performance. For this purpose, we selected a random sample of 617 male and female students from a teacher preparation program at Sultan Qaboos University, Al Sharqiya University and Al Rustaq College of Education during the academic year 2019/2020. Two measures were applied, including: (1) achievement goal orientation (Rashwan, 2006) consisting of 31 items with 4 dimensions; and (2) learning strategies scale (Alkharusi et al., 2013) consisting of 37 items with 7 dimensions. Reliability and validity of these measures were obtained. Results showed a high-level use of mastery/approach goal orientation and a low-level use of mastery/avoidance and performance/avoidance goal orientation, while there was an average level in performance/approach orientation. Results also showed that the use of learning strategies was high in six strategies including rehearsal, elaboration organization, critical thinking, seeking help and self-regulated learning, and low in peer learning strategy. Furthermore, there is a positive correlation between mastery/approach and academic performance

(1) College of Education - Sultan Qaboos University (Seeb - Oman)
maimuna@squ.edu.om

(2) College of Education - Sultan Qaboos University (Seeb - Oman)

and a negative correlation between mastery/avoidance, performance avoidance and academic performance. On the basis of these results several recommendations and proposals for further research were presented.

Keywords: achievement goals orientations, learning strategies, academic performance, teacher preparation programs.