علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن

ثائر أحمد غباري* وجلال كايد ضمرة ويحيى حياتي نصار

الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٣/٣/٤ عُدل بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١١ قُبل بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٧

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية. تكونت عينة الدراسة من ٣٣٠ طالباً وطالبة من أربع شعب اختيرت عشوائياً من شعب متطلبات الجامعة والتي اختيرت أصلاً بشكل قصدي لأنها تضم طلبة من مختلف الكليات والتخصصات، وقد استجابوا لمقياسي التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة. أظهرت النتائج أن التوجهات الهدفية لطلبة الجامعة الهاشمية، ذكوراً وإناثاً، كانت نحو أهداف تعلم- إقدام، وخصوصاً لدى الإناث بينما كانت التوجهات الهدفية للذكور نحو أهداف أداء- إقدام. وبخصوص سلوك البحث عن التغذية الراجعة فقد كان سعي الطلبة نحو التغذية الراجعة التأييدية، وخصوصاً الطلبة الذكور، بينما سعت الإناث نحو التغذية الراجعة التطويرية. وفيما يتعلق بالعلاقة بين التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة فقد بينت النتائج أن هناك ارتباط سالب بين أهداف أداء- إقدام وبعد تطوير الذات من مقياس البحث عن التغذية الراجعة، وهناك ارتباط موجب بين بعد أهداف أداء- إقدام وبعد تأييد الذات. وبخصوص بعد تعلم- إقدام فقد ارتبط بشكل موجب مع بعد تطوير الذات وارتبط سلباً مع بعد تأييد الذات. وقد تم التوصل إلى عدد من التوصيات في هذا المجال.

كلمات مفتاحية: التوجهات الهدفية، سلوك البحث عن التغذية الراجعة، تطويرالذات، تأييد الذات، الجامعة الهاشمية.

Relationship between Goal Orientations with Feedback-Seeking Behavior among Sample from the Hashemite University Students

Thaer A. Ghbari*, Jalal K. Damra & Yahya H. Nassar
The Hashemite University, Zarqa, Jordan

This study aimed at exploring the relationship between goal orientation (GO) and the feedback-seeing behavior (FSB). The sample consisted of 330 students from four sections which were chosen randomly from the university requirements of the Hashemite University.These courses were chosen purposively because they contain students from different faculties and majors. The students completed the GO and the FSB questionnaires. The results showed that the females adopted learning-approach goals, but the males adopted performance-approach goals. Concerning the FSB, students sought self-validation feedback. In respect to gender differences in FSB, males sought self-validation feedback, whereas females sought self-improvement feedback. The results also showed that there was a negative correlation between performance-approach goals and self-improvement feedback, but there was a positive correlation between performance-approach goals and self-improvement feedback. Learning-approach goals were positively correlated with self-improvement feedback, but correlated negatively with self-validation feedback.

Keywords: goal orientation, feedback-seeking behavior, self-improvement feedback, self-validation feedback, Hashemite University.

*thaera@hu.edu.jo

تلعب الأهداف دوراً مهماً في التعلم والدافعية، حيث يقوم الطلبة ببنائها ليتم بواسطتها تقويم تعلمهم، وتعد صياغة الأهداف مهارة مهمة من مهارات الدراسة، فقبل البدء بالعمل ينبغي مساعدة الطلبة على تحديد أهدافهم وتحديد مقدار الجهد الذي سيبذلوه لإنجاز المهمة من أجل توفير طاقاتهم نحو المهمات الضرورية، ولكي تكون الأهداف فعالة ينبغي أن تتصف بالتحديد والقابلية للتحقق وذات مدى قصير ومستوى معقول من الصعوبة (Elliott , Kratochwill, Cook & Traves , 2000).

وبجانب صياغة أهداف تعلم فعالة هناك عامل مهم يجعلها أكثر فاعلية، وهو التغذية الراجعة، فلكي يكون الطالب مدفوعاً بالتناقض بين ما هو عليه الآن وما ينبغي عليه أن يكون، عليه أن يفهم أين هو الآن بالضبط وما مدى الجهد الذي يريد أن يبذله، وعندما تخبر التغذية الراجعة الطالب بأنه مقصر في مجال ما، فإنه سيبذل قصارى جهده وسيجرب استراتيجية أخرى لإنجاز المهمة، وعندما تخبره بأنه حقق الهدف فسيشعر بالرضا والكفاية مما يدفعه لوضع هدف ذي مستوى أعلى (Woolfolk, 1995). هذا ويقف الطلبة أمام أمرين، إما انتظار الحصول على التغذية الراجعة أو السعي بطلبها من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، لذا سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التوجهات الهدفية وأنماط سلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

التوجهات الهدفية

يكمن العنصر الأساسي في العمل من أجل أداء أفضل في صياغة أهداف حقيقية يشعر الفرد من خلالها بالفخر والاعتزاز عند نجاحه في تحقيقها (غباري، ٢٠٠٨). وتوضح الأهداف طريق الطلبة، وتوجه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء إنهماكهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، كما تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات؛ لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم بالوصول إلى أهداف هامة في حياتهم مما يحسن من استغلالهم للوقت ويشعرهم بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام (Ames,1992; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Lock & Latham, 1990; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988).

وقد تنوعت محاولات تعريف الأهداف بتنوع الاتجاهات والمدارس النفسية حيث يعرف واز (Was, 2006) الأهداف بأنها ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، ويعرفها إليوت ومورياما (Elliot & Murayama, 2008) بأنها دينامية معرفية يكون التركيز فيها على كفاءة الطلبة وقدراتهم، ويعرفها الزغول (٢٠٠٦) بأنها تطلعات مستقبلية يرغب الأفراد والمجموعات في الوصول إليها، ويسعون جاهدين لتحقيقها، وتتضمن مهمات نسعى إلى إنجازها وأغراضاً نحاول الوصول إليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها، وهذا يقودنا إلى الخروج بتعريف للهدف بأنه ما يتطلع الفرد والجماعة إلى تحقيقه في المستقبل، بحيث يتضمن مهمات وأسباباً للقيام بتلك المهمات، كما يرافقها معايير للتحقق من إنجازها.

وحسب الكثير من المنظرين يمكن أن تقسم الأهداف إلى أنواع عدة، منها ما يسمى بأهداف التحصيل والتي تركز على استعراض قدرات الفرد بالنسبة للآخرين، وهناك أهداف الإتقان والتي تركز على نمو القدرات وإتقان المهارات (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). ووسع إليوت وزملاؤه (Elliot, & et al, 1999) مفهوم الأهداف وأشاروا إلى أنها تتكون من بعدي الإقدام والتجنب، وبهذا يصبح تصنيفها ضمن ثلاث فئات هي: أهداف تمكن، وأهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء- تجنب. وبالتالي فإن من يضع لنفسه أهداف تمكن فإنه يحاول تطوير ذاته وتنميتها من خلال تحسين المهارات التي يملكها، وأما من يتبنى أهداف أداء-إقدام يكون همه منافسة الآخرين والتفوق عليهم أو نيل استحسانهم، ومن كانت أهدافه أهداف أداء-تجنب فإنه يركز على تجنب الظهور بمظهر غير الكفؤ، كما يتجنب المهمات الصعبة خوفاً من الفشل، ويرى بمبينوتي (Bembenutty, 2010) أن نظرية التوجه نحو الأهداف Goal Orientation تبين أن نوعية الأهداف التي يختارها الطلاب تقودهم إما إلى النجاح أو الفشل، كما يرى أن هناك نوعان من الأهداف: أهداف موجهة نحو المهمة، وأهداف موجهة نحو الأداء.

ولأغراض الدراسة الحالية تم اعتماد تصنيف إليوت ومماكغريغور وغابل (Elliot & McGregor & Gable, 1999; Elliot, 1999) الذي صنف الأهداف إلى أربع فئات، هي: أهداف تعلم-إقدام، حيث يركز الأفراد الذين يتبنون هذا النوع من الأهداف على تطوير الكفاءة والنمو الشخصي، مثل العمل على فهم المواد الدراسية وإتمام المهمات، ويشبه هذا النوع من الأهداف بما يسمى بأهداف التعلم، وهناك أهداف تعلم-تجنب وهي السعي وراء تجنب فقدان المهارات والقدرات وتدهور الأداء، مما يجعل نموها راكداً، مثل نسيان ما تم تعلمه وعدم فهم المواد الدراسية وترك المهمات غير مكتملة، ويتبنى الطلبة هذا النوع من الأهداف عندما يشعرون أن مهاراتهم وقدراتهم تتدهور، وهناك أيضاً

أهداف أداء-إقدام والتي يسعى بها الأفراد إلى استعراض القوة والتفوق على الآخرين. وأما أهداف أداء-تجنب فيسعى فيها الأفراد إلى تجنب الخبرات المؤلمة عند مواجهة الفشل. فلا يهمهم التعلم بمقدار ما يهمهم عدم الفشل. وقد قدم هذا التصنيف نظرة موسعة للأهداف ولأسباب تبنيها من قبل الطلاب. فيمكن للطلاب أن يتبنوا أكثر من نمط من أنماط الأهداف. بحيث يكون هدف بعض الطلاب التعلم وفي الوقت نفسه نراهم يرغبون بالتفوق على الآخرين. ويسعون كذلك إلى تجنب خبرات الفشل المحبطة. وهذا ما لاحظه الباحثون على الطلبة الجامعيين من عدم وضوح للأهداف التي تم تبنيها وعدم اتساقها مع سلوكهم الأكاديمي. مما دفعهم لإجراء هذه الدراسة للتعرف على أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية وعلاقتها بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لديهم.

وعن الفروق الجنسية حول تبني الأهداف فقد ذكر وينتزل (Wentzel, 1989) وهيندرسون ودويك (Hendersson & Dweck, 1990) أن الإناث يبحثن غالباً عن الاستحسان الاجتماعي بينما يسعى الذكور إلى التفوق والتنافس وهذا ينعكس على تبنيهم لنمط معين من الأهداف حيث تتبنى الإناث أهداف أدائية ويميل الذكور إلى تبني أهداف إتقانية. أما ميس وهولت (Meece & Holt, 1993) فقد وجدا العكس فقد تبين لديهما أن الإناث يتبنين أهداف تعلم وإتقان. بينما يتوجه الذكور إلى تبني أهداف أدائية.

سلوك البحث عن التغذية الراجعة

تعد التغذية الراجعة وسيله هامة لتسهيل عملية التعليم والتعلم وزيادة الدافعية لدى الطلبة. حيث يحتاجون غالباً للمساعدة في تحديد أسباب خطأ استجابتهم. وبدون تغذية راجعة يمكن أن يكرر الطلاب الأخطاء نفسها (Woolfolk, 1995). وقد رافق هذا المفهوم معظم نظريات التعلم. وأصبح جزءاً من مفاهيم ومصطلحات تلك النظريات. فخلال النصف الأول من القرن العشرين. كان ينظر للتغذية الراجعة بطرق ثلاث: كدافع لزيادة معدل دقة الأداء وكمعلومات يستخدمها المتعلم لتأكيد استجابته السابقة أو تغييرها أو للشعور بالرضا (غباري والعتوم، ٢٠٠٥). لذا يمكن القول أن التغذية الراجعة هي المعلومات التي تعطى للمتعلم حول طبيعة استجاباته بشكل منتظم ومستمر من أجل تعديل أو تغيير الاستجابات غير المقبولة وتثبيت الاستجابات الصحيحة. وهناك ظروف لا تعطى فيها التغذية الراجعة للطالب. بل هو من يسعى في طلبها ممن هم أكثر منه خبرة ودراية ، وهو ما يسمى بسلوك البحث عن التغذية الراجعة Feedback Seeking Behavior. وغالباً ما يختار الفرد بين أمرين إما إنتظار التغذية الراجعة من الآخرين أو البحث عنها والسعي في طلبها. وتتحدد أهمية المبادرة في البحث عن التغذية الراجعة بدلاً من انتظارها في مساهمتها في رفع مستوى الأداء والرضا الوظيفي والمواظبة والانضباط التنظيمي والمشاركة في البرامج المتنوعة. وتعمل كذلك على التقليل من التغيير المستمر في الأهداف (Ashford & Cummings, 1983; Ashford, Blatt & VandeWalle, 2003; Kudisch, Fortunado & Smith, 2006; Whitaker, Dahling & Levy, 2007)

ويعرف سلوك البحث عن التغذية الراجعة FSB بأنه تكريس الجهود الواعية نحو تحديد مدى صحة وملاءمة السلوك للحصول على قرارات ذات قيمة (Ashford, 1986). حيث يرى هذا الأخير في نموذجه عن التغذية الراجعة أن الأفراد يبحثون عن التغذية الراجعة لتخفيض مستوى الشك بالأهداف المراد متابعتها والسلوكات المطلوبة لتحقيق تلك الأهداف. كما يبحث الأفراد عنها لتقييم سلوكاتهم من قبل الآخرين من أجل تحقيق فهم جيدعن كفايتهم. كما يرى فانداويل (VandeWalle, 2003) أن الحصول على معلومات حول كيفية تقييم الناس ذوي المعرفة والاطلاع -مثل المشرفين والأقران والرؤوساء- لمرؤوسيهم وطلبتهم يساعد في تطوير فهم أعمق لكفايتهم.

ويعتقد فانداويل (VandeWalle, 2003) بوجود ستة أبعاد لسلوك البحث عن التغذية الراجعة, وهي كالآتي: الطريقة وهي أن يتم البحث عن التغذية الراجعة بمراقبتها وملاحظتها من الناس بطريقة غير مباشرة أو بتقصيها وطلبها مباشرة منهم. وهناك التكرار وهو عدد مرات السعي نحو البحث عن التغذية الراجعة. والنمط وهو البحث عن التغذية الراجعة المتعلقة بالنواتج أو بالعمليات. والتوقيت وهو سلوك البحث عن التغذية الراجعة مباشرة أم مؤجلة. والمصدر وهو البحث عن التغذية الراجعة من الأفراد ذوي العلاقة القوية أم ممن لديهم المعرفة. والإشارات وهي كيفية إدراك التغذية الراجعة إيجابية أم سلبية.

ويرى آشفورد (Ashford, 1986) أن هناك استراتيجيتان لسلوك البحث عن التغذية الراجعة هما استراتيجية المراقبة Monitoring وهي قيام الفرد بملاحظ ومراقبة سلوك واتجاهات الناس نحوه. حيث يجمع معلومات منهم حول كفاءته دون طلب مباشر منهم. وهناك استراتيجية الطلب والتقصي Inquiry وهي قيام الفرد بالطلب المباشر من الآخرين بتزويده بتغذية راجعة عن أدائه وعن اتجاهاتهم نحوه.

وتحدث آشفورد وكمنغز (Ashford and Cummings, 1983) عن نوعين من المحددات التي تقف وراء سلوك البحث عن التغذية الراجعة، والتي تساعد في فهم سبب قيام الأفراد بالبحث عنها، وهذان المحددان هما: القيمة Value والكلفة Cost. ففيما يتعلق بالقيمة، هناك قيمتان يسعى الفرد إلى تحقيقهما من وراء البحث عن التغذية الراجعة، وهي القيمة التطويرية (تطوير الذات) وتتمثل بالفائدة من معلومات التغذية الراجعة لتطوير الأداء والكفاية وتحقيق الأهداف (VandeWalle & Cummings, 1997; VandeWalle, Ganesan, Challagalla, & Brown, 2000). والقيمة الأخرى تتمثل في إدارة الانطباع أو قيمة (تأييد الذات) وتتجسد بالبحث عن التغذية الراجعة لجذب انتباه الآخرين ذوي الخبرة ليكونوا انطباعًا جيدًا عن الفرد (Ashford, Blatt & Vande Walle, 2003).

أما بخصوص المحدد الآخر وهو الكلفة، فقد تم تحديده بثلاثة أنواع، هي: كلفة الاستعراض الذاتي Self-Presenting cost وهي شعور الفرد بالحرج من طلب التغذية الراجعة خوفًا من لفت انتباه الآخرين له وكشف نواحي القصور لديه (Ashford, 1986; VandeWalle & Cummings, 1997). والنوع الثاني هو كلفة الأنا Ego cost وهي أن يتلقى الفرد تغذية راجعة غير مرضية له وبالتالي تشعره بالتقصير (Ashford, 1989). والنوع الثالث يسمى كلفة الجهد Effort cost وهو مقدار الجهد المبذول للحصول على التغذية الراجعة (Ashford, 1986; Ashford & Cummings, 1983).

علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية

يفترض فانداويل (VandeWalle, 2003) أن التوجهات الهدفية تؤثر في الأبعاد الستة سابقة الذكر لسلوك البحث عن التغذية الراجعة، كما قام العديد من الباحثين (Janssen & Prins, 2007; VandeWalle & Cummings, 1997) بدراسة أثر التوجهات الهدفية في سلوك البحث عن التغذية، وقد تم التوصل إلى ارتباط أهداف التعلم Learning Goals بشكل موجب بسلوك البحث عن التغذية الراجعة، بينما ترتبط أهداف الأداء Performance goals سلباً مع ذلك السلوك. كما وجد أيضاً أن الأفراد الذين يتبنون أهداف تعلم أكثر بحثاً عن التغذية الراجعة من أولئك الذين يتبنون أهداف أداء، وأن أهداف الأداء بشقيها الإقدام والتجنب ترتبط سلباً مع سلوك البحث عن التغذية الراجعة، حيث أن الطلبة ذوي أهداف الأداء-التجنب أكثر إظهاراً لهذه العلاقة.

هذا ويعتمد نموذج التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة لفانداويل (VandeWalle, 2003) على افتراض مفاده أن التوجهات الهدفية تؤثر في كيفية تفسير الفرد لقيمة وكلفة البحث عن التغذية الراجعة، فالأفراد الذين يتبنون أهداف تعلم يبحثون عن التغذية الراجعة التي يستفيدون منها في تطوير سماتهم الشخصية وقدراتهم ومهاراتهم وهي ما يسمى بالقيمة الغرضية للبحث عن التغذية الراجعة، بينما يهتم الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء بالبحث عن التغذية الراجعة التي تؤكد قدراتهم وتفوقهم على الآخرين (Elliot & McGregor and Gable, 1999; VandeWalle, 2003). وتوصل رين وفيدور (Renn & Fedor, 2001) إلى ارتباط التغذية الراجعة المعتمدة على التوجهات الهدفية بشكل موجب مع سلوك البحث عن التغذية الراجعة وأداء المهمات.

الدراسات السابقة

لاقى موضوع التوجهات الهدفية اهتمام العديد من الباحثين، حيث درسوه مع علاقته بمتغيرات أخرى. فقد سعت دراسة فاليه وزملائه (Valle et al, 2003) إلى الكشف عن الأهداف الأكاديمية التي يتبناها طلاب الجامعات، تكونت عينة الدراسة من ٦٠٩ طلاب من تخصصات مختلفة من جامعة أوفيدو بإسبانيا استجابوا لمقياسي نمط الأهداف الأكاديمية واستراتيجيات التعلم، وقد بينت النتائج أن معظم الطلاب يتبنون أهداف متعددة بالدرجة الأولى، ثم أهداف أداء، يليها أهداف تعلم.

وفي دراسة رشوان (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى البحث في العلاقة بين أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة قنا بمصر، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالباً وطالبة استجابوا لمقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً ومقياس موضع الضبط الأكاديمي ومقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، استنتجت الدراسة أن هناك صيغ تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الإنجاز، فقد كان الطلبة الذين يتبنون أهداف إتقان-أقدام أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والطلبة الذين يتبنون أهداف إتقان- إحجام أقل استخداماً لتلك الاستراتيجيات.

وجاءت دراسة الزغول (٢٠٠٦) لتهدف إلى استقصاء علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة، وإلى الكشف عن نسبة تبني طلاب جامعة مؤتة لأنماط الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 337 طالبًا وطالبة طبق عليهم مقياس التوجهات الهدفية؛ وقائمة طرق الدراسة المنقحة، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الأهداف التي يتبناها طلبة جامعة مؤتة هي أهداف تمكن، ثم أهداف أداء-إقدام، ومن ثم أهداف أداء-تجنب، وأن

معظمهم يستخدمون استراتيجية الدراسة العميقة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة: العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء-إقدام واستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء-تجنب واستراتيجية الدراسة السطحية.

وقام فاولادتشانغ ومرزوقي وشمشيري (Fouladchang, Morzooghi, & Shemsheri, 2009) بدراسة هدفت إلى تقصي نمط الأهداف لدى طلاب البكالوريوس في جامعة شيراز بإيران ومدى تأثره بمتغيرات الجنس والمعدل، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٢ طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً بالطريقة العشوائية العنقودية، استجابوا لاستبانة نمط توجه الأهداف، وقد أشارت النتائج إلى أن الجنس والمعدل يؤثران في الفروق في نمط الأهداف، حيث بينت أن الذكور أكثر اختياراً لأهداف الأداء من الإناث، كما بينت أن ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى تبني أهداف الإتقان أكثر من ذوي المعدلات الأخرى، ولم يكن هناك تفاعل بين الجنس والمعدل.

كما أجرى بني مفرج (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية بالفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك، فقد تكونت عينة الدراسة من ٦٨٤ طالباً وطالبة أكملوا مقاييس التوجهات الهدفية والفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتبنون عدة أنماط من الأهداف لكن أكثرها هو أهداف الإتقان، كما بينت أن الطالبات أكثر تبنياً لأهداف الإتقان من الذكور، في المقابل لم يكن هناك فروق دالة في أهداف الأداء – إقدام تعزى إلى متغير الجنس.

كما أجريت العديد من الدراسات الأجنبية على العلاقة بين سلوك البحث عن التغذية الراجعة والتوجهات الهدفية، ومنها دراسة جانسين وبرنس (Janssen & Prins, 2007) التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين سلوك البحث عن التغذية الراجعة والتوجهات الهدفية، طبقت الدراسة على ١٧٠ من العاملين في المستشفى الألماني في هولندا أجابوا على مقياسي التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الرجعة، وقد أشارت النتائج إلى أن أهداف التعلم ترتبط إيجاباً مع سلوك البحث عن التغذية الراجعة الهادف إلى تطوير الذات، ولكنها ترتبط سلباً مع سلوك البحث عن التغذية الراجعة الهادف إلى تأييد الذات، وبينت النتائج كذلك أن أهداف الأداء ترتبط سلباً مع سلوك البحث عن التغذية الراجعة الهادف إلى تطوير الذات، وإيجاباً مع سلوك البحث عن التغذية الراجعة الهادف إلى تأييد الذات.

وفي دراسة لبارك وشمدت وشيو وديشون (Park, Schmidt, Scheu & DeShon, 2007) هدفت إلى الكشف عن أنماط سلوك البحث عن التغذية الراجعة وعلاقة تلك الأنماط بالتوجهات الهدفية، طبقت الدراسة على ٢٢٨ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة ميتشغان، تم استخدام مقاييس الاستعداد الدراسي والتوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين أبعاد سلوك البحث عن التغذية الراجعة والتوجهات الهدفية، حيث وجد أن الطلبة الذين يتبنون أهداف التمكن بحثوا عن التغذية الراجعة من أجل تطوير الذات، بينما الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء يبحثون عن التغذية الراجعة التي تهدف إلى تأييد الذات.

كما أجرت إنج وإيرل (NG & Earl, 2008) دراسة هدفت إلى استقصاء دور التغذية الراجعة والفروق الفردية في التوجهات الهدفية والكفاية الذاتية من خلال التقدير الدقيق للقدرات الذاتية، طبقت الدراسة على ٩٤ طالباً من المدرسة العليا التابعة لجامعة ولاية نيو ساوث ويلز في استراليا، ولتقييم متغيرات الدراسة تم استخدام مقياس مصادر التغذية الراجعة ومقياس الكفاية الذاتية وأداة التوجهات الهدفية والاتجاه نحو التغذية الراجعة واختبارات استعداد مختلفة، وبينت النتائج أن أهداف التعلم ترتبط بشكل موجب مع استخدام التغذية الراجعة.

وأجرى ياناجيزاوا (Yanagizawa, 2008) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين صعوبة الهدف وسلوك البحث عن التغذية الراجعة من جهة واكتساب الهدف والتعلم من جهة أخرى، طبقت الدراسة على ١٠٥ أفراد من العاملين في أحد مصانع الأدوية في اليابان قاموا بتحديد صعوبة أهدافهم، وبعد ستة أشهر استجابوا لاستبانة تقيس تكرار سلوك بحثهم عن التغذية الراجعة، وقد بينت النتائج أن صعوبة الهدف وتكرار البحث عن التغذية الراجعة كانا يرتبطان بشكل موجب ودال مع التعلم واكتساب الهدف.

وهدفت دراسة كراسمان (Krasman, 2011) إلى التعرف على أثر التنظيم الهرمي الوظيفي في المؤسسات في سلوك البحث عن التغذية الراجعة، طبقت الدراسة على طلبة الماجستير العاملين في مؤسسات مختلفة في كندا استجابوا لمقاييس الروتين الوظيفي، ومعيارية الأداء، والضبط، والمركزية، والتشكيل، والبحث عن التغذية الراجعة، وقد أشارت النتائج ارتباط سلوك البحث عن التغذية الراجعة مع معيارية الأداء من قبل معظم المشرفين وزملاء القسم وموظفي الأرشيف ضمن السلم الوظيفي المعتمد.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك العديد منها هدف إلى استطلاع طبيعة الأهداف التي يتبناها الطلبة، وقد تباينت نتائجها بين من وجد أن معظم الأهداف التي يتبناها الطلبة هي أهداف إتقان مثل دراسات رشوان (٢٠٠٥) والزغول (٢٠٠٦) وبين من وجد أن الطلبة يتبنون أهداف متعددة ومتنوعة مثل دراسة فاليه وزملائه (Valle et al, 2003) وبني مفرج (٢٠١١). وتوجه القليل من تلك الدراسات نحو دراسة العلاقة بين التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى العاملين في المؤسسات والشركات المختلفة مثل دراسات (Janssen & Prins, 2007) و (Yanagizawa, 2008) و (Krasman, 2011). و لدى الأطفال والمراهقين مثل (NG & Earl, 2008). وجميعها بينت أن هناك ارتباط موجب بين التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة، ولكن القليل منها درس هذا الموضوع على طلبة الجامعات؛ لذا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف العلاقة بين هذين المفهومين لدى الطلبة الجامعيين للتأكد من وجود علاقة بين هذين المفهومين في المواقف التربوية، كما تحاول الكشف عن الفروق الجنسية في سلوك البحث عن التغذية الراجعة، وهذا ما افتقدته الدراسات السابقة، مما يضفي عليها أهمية إضافية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن أنماط التوجهات الهدفية وأنماط سلوك البحث عن التغذية الراجعة والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وبالتحديد فإن الدراسة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أنماط التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية؟
٢. هل تختلف أنماط التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنسهم؟
٣. ما أنماط سلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية ؟
٤. هل يختلف نمط سلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنسهم؟
٥. ما علاقة أنماط التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة ؟

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة التي تبحث في العلاقة بين أنماط التوجهات الهدفية وسلوك البحث عن التغذية الراجعة والتي يتبناها طلبة الجامعة، فلا توجد أية دراسة عربية تناولت موضوع سلوك البحث عن التغذية الراجعة –على حد علم الباحثين- ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حداثة الموضوع.

إن معرفة أنماط سلوك البحث عن التغذية الراجعة وأنماط الأهداف التي يتبناها الطالب يمكن التربويين من التنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطلبة من حيث التعرف على خياراتهم السلوكية ومستوى نشاطهم ونوعيته واستراتيجيات العمل لديهم (Lock & Latham, 1990).

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بمجموعة من العوامل والتي من أهمها:

١. اقتصار إجراء البحث على طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣.
٢. طريقة اختيار العينة، فقد كانت عينة مقصودة من الطلبة المسجلين في شعب متطلبات الجامعة؛ كونها تضم طلبة من مختلف الكليات والتخصصات، ولكن تم اختيار أربع شعب منها عشوائياً.
٣. تعتمد مصداقية نتائج الدراسة على الخصائص السيكومتيرية التي تتمتع بها أدواتها من حيث الصدق والثبات.

التعريفات الإجرائية

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تعرف إجرائياً على النحو التالي:

١. سلوك البحث عن التغذية الراجعة: هي مجموعة التصرفات التي يقوم بها الأفراد للحصول على معلومات حول مدى صحة ملائمة سلوكهم الأكاديمي، وهي تهدف إما إلى تطوير الأداء والكفاية (تطوير الذات)، أو إلى جذب انتباه الآخرين لتكوين انطباعات جيدة لديهم (تأييد الذات)، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على المقياس المعد لذلك والمطور من قبل (Janssen & Prins, 2007).
٢. التوجهات الهدفية: يشير هذا المصطلح إلى سعي الأفراد لتعزيز معارفهم ومهاراتهم وكفاياتهم وهي بناء نفسي ينطوي على اتجاهات وسلوكيات تتعلق بالإنجاز، كما تعد مؤشراً قوياً لسلوك الأفراد وأداءهم، وتتكون من أربع أنماط: أداء-إقدام، وأداء-تجنب، وتعلم-إقدام، وتعلم-تجنب وقيست في هذه

الدراسة بمقياس أنماط الأهداف الذي أعده بايموند ويبرين (Biemond & Ypren,2001) وتم تكييفه لأغراض هذه الدراسة.

٣. أهداف أداء-إقدام: والتي يسعى بها الأفراد إلى استعراض القوة والتفوق على الآخرين. وتقاس من خلال العلامة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات ١-٥ من مقياس التوجهات الهدفية.

٤. أهداف- أداء-تجنب: ويسعى فيها الأفراد إلى تجنب الخبرات المؤلمة عند مواجهة الفشل، فلا يهمهم التعلم بمقدار ما يهمهم عدم الفشل. وتقاس من خلال العلامة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات ٦-١٠ من مقياس التوجهات الهدفية.

٥. أهداف تعلم-إقدام: ويركز فيها الأفراد على تطوير كفاءتهم ونموهم الشخصي من خلال فهم المواد وإتقانها، وتقاس من خلال العلامة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات ١١-١٥ من مقياس التوجهات الهدفية.

٦. أهداف تعلم-تجنب: وهي السعي وراء تجنب فقدان المهارات والقدرات وتدهور الأداء، مما يجعل نموها راكداً، مثل نسيان ما تم تعلمه وعدم فهم المواد الدراسية وترك المهمات غير مكتملة. وتقاس من خلال العلامة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات ١٦-٢٠ من مقياس التوجهات الهدفية.

الطريقة والإجراءات

المنهج: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية، المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣ والبالغ عددهم ٢٦١٩٠ طالبًا وطالبة ويتوزعون على ١٣ كلية، ويمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات: كليات إنسانية وكليات علمية وكليات تقنية.

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة ٣٣٠ طالباً وطالبة، وهي عينة مقصودة من الطلبة المسجلين في مواد متطلبات الجامعة، وقد اختير أربع منها بالطريقة العشوائية، وتم اختيار هذه المواد كونها تضم طلاباً من مختلف الكليات والتخصصات.

أداتا الدراسة

أولاً، مقياس التوجهات الهدفية

تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية المطور من قبل بايموند ويبرين (Biemond & Ypren, 2001)، وهو أساساً معتمد على مقياس (Elliot & McGregor, 2001). ويتألف من ٢٠ فقرة تمثل أربعة أبعاد، البعد الأول يشمل أهداف أداء-إقدام وهي الفقرات ١-٥، البعد الثاني وهي أهداف أداء-تجنب ويتضمن الفقرات ٦-١٠، والبعد الثالث ويسمى أهداف تعلم-إقدام ويضم الفقرات ١١-١٥، والبعد الرابع ويسمى أهداف تعلم-تجنب وهي الفقرات ١٦-٢٠، والمقياس من نوع ليكرت ذي تدريج سباعي كالآتي: ليس مهماً على الإطلاق=١، مهم بدرجة قليلة جداً=٢، مهم بدرجة قليلة =٣، محايد=٤، مهم بدرجة مقبولة=٥، مهم بدرجة جيدة =٦، مهم جداً=٧ . وقد تم ترجمته إلى اللغة العربية من قبل متخصص باللغة الإنكليزية، كما أعيد ترجمته عكسياً من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية للتأكد من صحة الترجمة، وكانت جميع فقرات المقياس تتناسب مع المجتمع الأردني، لذلك لم يتم استبدال أية فقرة لتنافيها مع قيم ذلك المجتمع وخصوصياته، كما تم استخراج دلالات الصدق والثبات مرة أخرى لغايات الدراسة الحالية.

إجراءات الصدق: للتحقق من صدق المقياس تم عرض المقياس بصورته الجديدة على عشرة مختصين في علم النفس التربوي والقياس، وإبداء رأيهم في مدى إنتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه ووضوح صياغتها، ولم يتم إدخال أو حذف فقرات من المقياس، ولكن تم تعديل صياغة بعضها وهي الفقرات التي اتفق أقل من ٨٠ % من المحكمين على وضوحها .

إجراءات ثبات المقياس: تم استخراج قيم ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، وقد كانت قيم معاملات الثبات كما هو مبين في جدول ١، وتراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس من ٠.٢١ – ٠.٦٦ وهي قيم ملاءمة لاستخدام المقياس في الدراسة.

جدول ١
قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التوجهات الهدفية

البعد	قيمة معامل الثبات
أداء-إقدام	٠.٣٢
أداء-تجنب	٠.٥٢
تعلم-إقدام	٠.٦٧
تعلم-تجنب	٠.٩٤

ثانياً، مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة: تم استخدام مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة المطور من قبل جانسن وبرنس (Janssen & Prins, 2007)، حيث تمت ترجمته من الإنكليزية إلى العربية، وبالعكس للتأكد من دقة الترجمة، ويتكون المقياس من ١٠ فقرات تمثل بعدين، البعد الأول تمثله الفقرات التي تقيس البحث عن التغذية الراجعة الهادفة إلى تطوير الذات، وهي

الفقرات من ١-٥. أما البعد الثاني فتمثله الفقرات التي تقيس البحث عن التغذية الراجعة الهادفة إلى تأييد الذات، وهي الفقرات من ٦-١٠. وجميع هذه الأبعاد من نوع ليكرت ذات تدرج خماسي، تتراوح درجة المفحوص فيه من ١-٥ كما يلي: أوافق بشدة =٥، أوافق=٤، محايد=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة=١. وقد تم استخراج خصائص الصدق والثبات لهذا المقياس بهدف تكييفه على البيئة الأردنية.

إجراءات الصدق: للتحقق من صدق المقياس تم عرض المقياس بصورته الجديدة على عشرة مختصين في علم النفس التربوي والقياس، ليقوموا بإبداء رأيهم في مدى إنتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه ووضوح صياغتها، ولم يتم إدخال أو حذف فقرات من المقياس، ولكن تم تعديل صياغة بعضها وهي الفقرات التي اتفق أقل من ٨٠ % من المحكمين على وضوحها .

ثبات المقياس: تم استخراج قيم ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، وقد كانت قيم معاملات الثبات كما هو مبين في جدول ٢ وتراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٣٠-٠.٦٥) وهي قيم ملاءمة لاستخدام المقياس في الدراسة.

جدول ٢
قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة

البعد	قيمة معامل الثبات
تطوير الذات	٠.٨٢
تأييد الذات	٠.٧٩

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من ملائمة الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة تم الحصول على إذن من إدارة الجامعة لتوزيع المقياسين على الطلاب الذين تم اختيارهم عشوائياً من أربع شعب من متطلبات الجامعة وهي مواد مدخل إلى علم النفس وتاريخ العرب والمسلمين والقانون في حياتنا والإسلام وقضايا العصر، حيث تم توزيع المقياسين على ٥٠٠ طالباً وطالبة، وتم اعتماد ٣٣٠ منها بعد استبعاد عدد منها والتي أظهر أصحابها عدم جدية في الإجابات واعتماد الاستجابة الآلية وعدم إكمال الإجابة على المقاييس بشكل كامل. وتم ادخال البيانات على برنامج SPSS واستخراج النتائج في ضوء متغيرات الدراسة واهدافها.

المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبارات (ت) ومعاملات الارتباط.

النتائج

نتائج السؤال الأول والذي نص على " ما أنماط التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية ؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عن الفروق بين متوسطات المقياس ومتوسطات استجابات الطلبة على مقياس أنماط التوجهات الهدفية، وجدول ٣ يبين تلك القيم:

يلاحظ من الجدول ٣ وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات الطلبة ومتوسطات أبعاد مقياس التوجهات الهدفية، فقد كانت متوسطات أبعاد أهداف أداء-إقدام و أهداف أداء-تجنب و أهداف تعلم-تجنب أقل من متوسط المقياس، وبعد استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة بينت النتائج أن هناك فروق دالة بين متوسطات الطلبة على تلك الأبعاد والمتوسطات الفعلية لها؛ مما يعني أنهم لا يتبنون ذلك النوع من الأهداف. كما أظهرت النتائج أن متوسط الطلبة على أهداف تعلم-إقدام أكبر من متوسط ذلك البعد وبشكل دال مما يعني أنهم يتبنون ذلك النوع من الأهداف، وبهذا فإن نمط الأهداف السائد الذي يتبناه طلبة الجامعة هو أهداف تعلم-إقدام.

جدول ٣
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عن الفروق بين متوسطات مقياس التوجهات الهدفية ومتوسطات استجابات الطلبة على ذلك مقياس.

البعد	متوسطات أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط المقياس ومتوسط استجابات الطلبة	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أهداف أداء-إقدام	٢٠ درجة	١١,٩٣	٢,٥٥	-٨,٠٧	-٥٧,٥٠٣	٣٢٩	*٠,٠٠٠
أهداف أداء-تجنب		١٠,٣٥	٢,٧٨	-٩,٦٥	-٦٤,٠٥٤	٣٢٩	*٠,٠٠٠
أهداف تعلم-إقدام		٢٩,٦٠	٢,٤٥	٩,٦٠	٧١,٢٤٦	٣٢٩	*٠,٠٠٠
أهداف تعلم-تجنب		١٢,٨٨	١,٧٥	-٧,١٢	-٧٤,١٦٢	٣٢٩	*٠,٠٠٠

***ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥**

نتائج السؤال الثاني والذي نص على" هل تختلف أنماط التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنسهم؟"

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة من الذكور والإناث على مقياس التوجهات الهدفية، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في استجابات الطلبة على المقياس تبعاً لمتغير الجنس، وجدول ٤ يبين تلك القيم:

يبين الجدول ٤ أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات استجابات الذكور ومتوسطات استجابات الإناث على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، حيث تبين أن هناك فروق ذات دلالة بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث على بعد أهداف أداء-إقدام لصالح الذكور مما يشير إلى أن الذكور أكثر ميلاً لتبني ذلك النمط من الأهداف، ويبين الجدول كذلك أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث على بعد أهداف أداء-تجنب لصالح الذكور أيضاً مما يشير إلى أن الذكور أكثر ميلاً لتبني ذلك النمط من الأهداف، بينما كان هناك فروق بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث على بعد أهداف تعلم –إقدام لصالح الإناث مما يشير إلى أنهن أكثر ميلاً لتبني ذلك النمط من الأهداف، وأخيراً يظهر الجدول أن هناك فرق بسيط إلا أنه دال إحصائي بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث على بعد أهداف تعلم –تجنب لصالح الذكور مما يشير إلى أنهم أكثر ميلاً لتبني ذلك النمط من الأهداف من الإناث.

نتائج السؤال الثالث والذي نص على " ما أنماط سلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟"

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عن الفروق بين متوسطات المقياس ومتوسطات استجابات الطلبة على مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة، وجدول ٥ يبين تلك القيم:

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات الطلبة ومتوسطات بعدي مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة، وقد أظهرت نتائج استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة أن متوسط الطلبة على بعد البحث عن التغذية الراجعة لغايات تطوير الذات أقل من متوسط ذلك البعد وبشكل غير دال، مما يعني أنهم لا يبحثون عن التغذية الراجعة من أجل تطوير ذواتهم؛ أي أن هناك ميلاً قليلاً لديهم للبحث عن التغذية الراجعة لأجل تأييد الذات، وهذا ما أكدته نتيجة البعد الثاني التي بينت أن متوسط الطلبة على بعد البحث عن التغذية الراجعة لغايات تأييد الذات كان أكبر من متوسط ذلك البعد وبشكل دال، مما يعني أنهم يبحثون عن التغذية الراجعة لأجل تأييد الذات لا لتطوير أنفسهم.

جدول ٤
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في استجابات الطلبة على مقياس التوجهات الهدفية تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أهداف أداء-إقدام	ذكور	١٦٠	١٣,٩٧	١,٢١	٣,٩٥	٢٢,٢٨٦	٣٢٨	٠,٠٠٠ *
	إناث	١٧٠	١٠,٠٢	١,٩١				
أهداف أداء-تجنب	ذكور	١٦٠	١٢,٧٨	١,٥١	٤,٧٢	٣١,٠١٦	٣٢٨	٠,٠٠٠ *
	إناث	١٧٠	٨,٠٦	١,٢٥				
أهداف تعلم-إقدام	ذكور	١٦٠	٢٧,٣٨	١,٠٩	-٤,٣١	-٣٣,٦٧٦	٣٢٨	٠,٠٠٠ *
	إناث	١٧٠	٣١,٦٩	١,٢٣				
أهداف تعلم-تجنب	ذكور	١٦٠	١٣,٣٢	١,٣٢	٠,٨٦	٤,٦٠٩	٣٢٨	٠,٠٠٠ *
	إناث	١٧٠	١٢,٤٦	١,٩٨				

***ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥**

جدول ٥
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عن الفروق بين متوسطات مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة ومتوسطات استجابات الطلبة على ذلك المقياس

أبعاد سلوك البحث عن التغذية الراجعة	متوسطات بعدي المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط المقياس ومتوسط استجابات الطلبة على الابعاد	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تطوير الذات	١٥	١٤,٥٧	٥,٨٠	-٠,٤٣	-١,٣٤٧	٣٢٩	٠,١٧٩
تأييد الذات		١٥,٨٥	٢,٥٧	٠,٨٥	٥,٩٧٣	٣٢٩	*٠,٠٠٠

***ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥**

جدول ٦
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في استجابات الطلبة على مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تطوير الذات	ذكور	١٦٠	٩,٠٧	١,٥٢	-١٠,٦٨	-٤٢,٨٠٦	٣٢٨	*٠,٠٠٠
	إناث	١٧٠	١٩,٧٥	٢,٧٩				
تأييد الذات	ذكور	١٦٠	١٧,٥٩	٢,٢٥	٣,٣٨٨	١٥,٨٣٧	٣٢٨	*٠,٠٠٠
	إناث	١٧٠	١٤,٢١	١,٥٩				

*ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥

نتائج السؤال الرابع والذي نص على "هل يختلف نمط سلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنسهم؟"

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة من الذكور والإناث على مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة، وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في استجابات الطلبة على المقياس تبعاً لمتغير الجنس، وجدول ٦ يبين تلك القيم:

يبين الجدول ٦ أن هناك فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات الذكور ومتوسطات استجابات الإناث على أبعاد مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، حيث تبين أن هناك فروق ذات دلالة بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث على بعد سلوك البحث عن التغذية الراجعة لغايات تطوير الذات لصالح الإناث، مما يشير إلى أنهن يبحثن عن التغذية الراجعة لتطوير أدائهن، ويبين الجدول كذلك أن هناك فروق ذات دلالة بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث على بعد سلوك البحث عن التغذية الراجعة لغايات تأييد الذات لصالح الذكور مما يشير إلى أنهم أكثر ميلاً للبحث عن التغذية الراجعة للتأكيد على إظهار قدراتهم.

نتائج السؤال الخامس والذي نص على " ما علاقة أنماط التوجهات الهدفية التي تبناها طلبة الجامعة الهاشمية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد سلوك البحث عن التغذية الراجعة وأبعاد التوجهات الهدفية، وهذا ما يظهره جدول ٧:

يبين جدول ٧ وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين أهداف أداء-إقدام وبعد تطوير الذات من مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة، بينما كان هناك ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أداء-إقدام وبعد تأييد الذات، وبينت النتائج أيضاً وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين أهداف أداء-تجنب وبعد تطوير الذات من مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة، وكان هناك ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أداء-تجنب وبعد تأييد الذات، وبخصوص بعد تعلم-إقدام فقد ارتبط بشكل موجب ودال إحصائياً مع بعد تطوير الذات وارتبط سلباً وبشكل دال مع بعد تأييد الذات من مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة، وأخيراً، ارتبط بعد تعلم-تجنب مع بعد تطوير الذات من مقياس سلوك البحث عن التغذية الراجعة بشكل سالب ودال إحصائياً، ولكنه ارتبط بشكل موجب ودال مع بعد تأييد الذات.

مناقشة النتائج

جدول ٧
معاملات الارتباط بين أبعاد سلوك البحث عن التغذية الراجعة وأبعاد التوجهات الهدفية

المتغير	تطوير الذات	تأييد الذات
أداء-إقدام	-٠,٨٦(**)	٠,٥٤(**)
أداء-تجنب	-٠,٨٠(**)	٠,٤٩(**)
تعلم-إقدام	٠,٧٦(**)	-٠,٦٦(**)
تعلم-تجنب	-٠,٢٥(**)	٠,١٢٣(*)

**ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١
*ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥

مناقشة نتائج السؤال الأول، والذي نص على " ما أنماط التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية ؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال أن الأهداف التي يتبناها الطلبة هي أهداف تعلم (إتقان) بالإضافة إلى تبنيهم أنماطًا أخرى من الأهداف ولو بدرجات منخفضة وغير دالة، مما يشير إلى توجهات أولئك الطلاب إلى إتقان المهمات والمواد الدراسية التي يواجهونها وبالمقابل يحاول الطلبة المحافظة على مظهرهم الاجتماعي والأكاديمي أمام الآخرين، في الوقت الذي يتجنبون فيه التعرض لخبرات الفشل لما لها من انعكاسات سلبية على ذواتهم، فالخوف من الفشل دافع هام من دوافع السلوك الإنساني، ومما يدعم توجهات الطلاب نحو تبني أنماط أهداف تحصيلية عدة هو اختلاف تخصصاتهم، حيث اشتملت عينة الدراسة على تخصصات تقنية وعلمية وإنسانية، والمعروف عن التخصصات التقنية والعلمية أنها تركز على النواحي العملية التطبيقية وإتقان المهارات، وذلك

عكس ما هو متعارف عليه في الكليات الإنسانية والتي تركز على النواحي النظرية أكثر من التطبيقية، وهذا ما اكده فاليه وزملاؤه (Valle & et al, 2003) أن اختلاف التخصصات ينعكس على نمط الأهداف الذي يتبناه الطلاب، فلو كانوا جميعهم يتبنون أهداف تعلم فقط لكانت مستوياتهم الأكاديمية مرتفعة جداً، وهذا ما يفسر الاختلاف والتباين في درجاتهم على مقياس التوجهات الهدفية، كما تمثل هذه النتائج سعي الجامعة الهاشمية وعبر مناهجها إلى البحث عن التميز لدى الخريجين من خلال العمل على تخريج طلاب يتوجهون نحو التعلم والإتقان وتجنب الفشل لما له من انعكاسات سلبية على أدائهم وعلى صورتهم أمام مدرسيهم وزملائهم ومجتمعهم، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (الزغول،٢٠٠٦) (Valle & et al, 2003) اللتان وجدتا أن الطلاب يتبنون أهداف تعلم (تمكن) بالدرجة الأولى.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على "هل تختلف أنماط التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنسهم؟"

بينت نتائج هذا السؤال أن الطلبة الذكور أكثر ميلاً من الإناث إلى تبني أهداف أداء- إقدام وأداء - تجنب وتعلم – تجنب من الطالبات، بينما تميل الطالبات إلى تبني أهداف تعلم-إقدام أكثر من الذكور، وهذا يعكس توجه الطلاب الذكور إلى محاولة إنجاز المهمات والنجاح فيها فقط بغض النظر عن مستوى الإتقان، فما يهمهم النجاح فقط، والحصول على المؤهل الذي يمكنهم من الحصول على عمل لتوفير حياة كريمة في المستقبل، ومن أجل المحافظة على صورتهم الجيدة أمام الآخرين، وإشعارهم بأنهم متفوقين (Roeser, Midgely & Urdan, 1996)، كما أنهم أكثر ميلاً من الإناث من حيث المنافسة الصفية والرغبة بالتفوق، ويشير الأدب التربوي إلى أن الذكور أكثر ثقة بالنفس من أجل السيطرة على البيئة وحل المشكلات(Omrod, 1995)، ولهذا فهم يميلون إلى تبني أهداف أداء من أجل تعزيز الصورة النمطية عن الذكور والحفاظ على صورتهم الاجتماعية أمام الآخرين، كما بينت النتائج أن الإناث أكثر ميلاً من الذكور لتبني أهداف تمكن، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الإناث لديهن دافعية في التحصيل الكلي في التعيينات الصفية أكثر من الذكور، ويبذلن جهداً أكبر من الذكور فيما لو انخرطن في المهام (Omrod, 1995)، فهن أكثر صبراً وويقضين وقتاً أطول في معالجة المهمات، ولهذا يتوجهن للاتقان.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على " ما أنماط سلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية ؟"

بينت النتائج أن الطلبة الجامعيين يميلون إلى البحث عن التغذية الراجعة لأجل تأييد الذات أكثر من ميلهم إلى تطوير الذات، حيث يسعى الطلبة من وراء هذا السلوك إلى جذب انتباه الآخرين، وخصوصًا ذوي الخبرة مثل أعضاء الهيئة التدريسية، ولعل سبب هذه النتيجة هو الاهتمام الزائد من قبل الطلبة بالعلامة المرتفعة في المساق الأكاديمي على حساب التعلم ذي المعنى، فبالرغم من التوجه العام للطلبة نحو أهداف التعلم إلا أنهم يرغبون بمسايرة النظام التعليمي الذي يعتمد على العلامة المرتفعة في تصنيف الطلاب والقبول بالدراسات العليا وتوزيع المنح والمكافآت مما يدفع الطلبة إلى الاهتمام بالتفوق وإظهار القدرات ولو على حساب التعلم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراستي (Janssen & Prins,2007) و (Park, Schmidt, Scheu, & DeShon, 2007) واللتان أشارتا إلى ميل الطلبة للبحث عن التغذية الراجعة التأييدية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على " هل يختلف نمط سلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنسهم؟"

بينت نتائج السؤال أن الإناث يبحثن عن التغذية الراجعة التطويرية التي تهدف إلى تطوير الذات أكثر من الذكور، بينما كان الذكور أكثر سعيًا من الإناث وراء التغذية الراجعة التأييدية والتي تهدف إلى إظهار القدرات والتفوق على الآخرين، ويمكن تفسير التباين في اختلاف القصد في البحث عن التغذية الراجعة بين الذكور والإناث في ضوء الصورة النمطية للإناث أو شيوع ما يسمى بمفهوم النوع الاجتماعي (Gender) في المجتمعات الشرقية، والذي يجسد الإناث في صورة المرأة السلبية التابعة للرجل والتي تحتل مرتبة ومكانة أقل من مكانته، مما يدفع الإناث نحو إحداث تغييرات ذات دلالة في تلك الصور النمطية السلبية من خلال محاولة تطوير الذات أو ما يسمى بتمكين الذات (Self Empowerment) .

مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي ينص على "ما علاقة أنماط التوجهات الهدفية التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية بسلوك البحث عن التغذية الأكثر الراجعة ؟"

بينت نتائج هذا السؤال وجود ارتباط سالب عكسي بين أهداف أداء-إقدام وبعد تطوير الذات ، وأن هناك ارتباط موجب بين أداء-إقدام وبعد تأييد الذات، وبينت النتائج أيضاً أن هناك ارتباط سالب عكسي بين أهداف أداء-تجنب وبعد تطوير الذات ، و كان هناك ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أداء-تجنب وبعد تأييد الذات، وبخصوص بعد تعلم-إقدام فقد ارتبط بشكل موجب ودال إحصائياً مع بعد تطوير الذات وارتبط سلباً وبشكل دال مع بعد تأييد

الذات. وأخيراً، ارتبط بعد تعلم-تجنب مع بعد تطوير الذات بشكل سالب ودال إحصائياً، ولكنه ارتبط بشكل موجب ودال مع بعد تأييد الذات. وتعد هذه النتائج منطقية ومتسقة، حيث أن من يتبنى أهداف تعلم يقصد من ورائها إتقان المواد الدراسية من الضروري أن يتوجه إلى أستاذه مستفسراً عن مستواه الأكاديمي وعن مواطن القوة والضعف لديه وذلك بهدف تحسين إمكاناته وقدراته ومهاراته، ومن يتبنى أهداف أداء يقصد من ورائها إظهار التفوق فهو يسعى حتماً إلى الطلب من مدرسه تغذية راجعة تأييدية لتعزيز فكرة المدرس عنه وتأكيد فكرة التفوق لديه. هذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Janssen & Prins, 2007) و (Park, Schmidt, Scheu, & DeShon, 2007) و(NG and Earl, 2008) والتي أظهرت نتائجها وجود ارتباط موجب بين أهداف التعلم والتغذية الراجعة التطويرية، وبين أهداف الأداء والتغذية الراجعة التأييدية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

١. مساعد الطلبة على تبني أهداف تعلم بدلاً من أهداف الأداء، وخصوصًا لدى الذكور.

٢. تدريب الطلبة على السعي في طلب التغذية الراجعة التطويرية لتحسين مستويات تعلمهم، وخصوصًا لدى الذكور.

٣. إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التوجهات الهدفية لما له من أهمية في المجال التعليمي، وذلك من خلال تناول متغيرات أخرى مثل العمر والمرحلة الدراسية، أو من خلال دراسة علاقته بمتغيرات أخرى مثل استراتيجيات الدراسة، وحل المشكلات، وأنماط التعلم ...الخ.

٤. إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع سلوك البحث عن التغذية لما له من أهمية في المجال التعليمي وذلك من خلال دراسة علاقته بمتغيرات أخرى.

المراجع
References

بني مفرج ، أحمد يوسف سالم (٢٠١٢). **التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك و علاقتها بكل من الفاعلية الذاتية و التعلم المنظم ذاتياً**. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة. أطروحة دكتوراه، جامعة جنوب الوادي، قنا، مصر.

الزغول، رافع. (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢** (٣)، ١١٥-١٢٧.

غباري، ثائر. (٢٠٠٨). **الدافعية: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

غباري، ثائر؛ و العتوم، عدنان. (٢٠٠٥). أثر زمن عرض التغذية وأنماطها والتفاعل بينهما في تحصيل طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك لبعض المفاهيم الإحصائية. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٢١)**، العدد (٣ أ)، ٦٥٥-٦٧٦.

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

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology, 80* (3), 260-267.

Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal, 29*, 465–487.

Ashford, S. J. (1989). Self-assessments in organizations. In L. L. Cummings & B. Staw (Eds.). *Research in organizational behavior* (Vol. 11, pp. 133–174). Greenwich, CT: JAI Press.

Ashford, S. J., Blatt, R., & Vande Walle, D. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management, 29*, 773–799.

Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance, 32*, 370–398.

Bembenutty, H. (2010). A Latent Class Analysis of Teacher Candidates' Goal Orientation, Perception of Classroom Structure, Motivation, and Self-regulation, *A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.*

Biemond, J. M., & Van Yperen, N. W. (2001). Generalized achievement goal orientation: Development and validation of a questionnaire. *Paper presented at the WAOP-conference 2001, Tilburg, the Netherlands.*

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis**.** *Journal of Educational Psychology, 91*, 549–563.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application**.** *Journal of Educational Psychology, 3*, 613-628.

Elliott, N., Kratochwill, T., Cook; J., & Traves, J. (2000) *Educational Psychology: Effective Learning*. New York: McGraw Hill

Fouladchang, M; Marzooghi, R., & Shemshiri, B. (2009). The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students**.** *Journal of Applied Sciences, 9* (5), 968-972.

Hendersson, V., & Dweck, C. S. (1990). Adolescence and achievement. In S. Feldman & G. Elliot (Eds). *At the Treshold: adolescent development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Janssen, O., & Prins, J. (2007). Goal orientations and the seeking of different types of feedback information. *Journal of Occupational and Organizational Psychology 80*, 235–249.

Krasman, J. (2011). Taking Feedback-Seeking to the Next "Level": Organizational Structure and Feedback-Seeking Behavior. *Journal of Managerial Issues 23*(1), 9-30.

Kudisch, J.D., Fortunado, V.J., & Smith, A.F.R (2006). Contextual and Individual Difference Factors Predicting Individual's Desire to Provide Upward Feedback. *Group & Organization Management 31*(4): 503-529.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students'goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.

Meece, J., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582–590.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.

NG, J. R., & Earl, J.K. (2008). Accuracy in self-assessment: The role of ability, feedback, self-efficacy and goal orientation . *Australian Journal of Career Development, 17*(3) , 39-50.

Ormrod, J. (1995). *Educational Psychology: Principles and applications*. U.S.A: Printice Hall.

Park, G., Schmidt, A.M., Scheu, C., & DeShon, R.P. (2007). A Process Model of Goal Orientation and Feedback Seeking**.** *Human Performance, 20*(2), 119–145.

Renn, R. W., & Fedor, D. B. (2001). Development and field test of a feedback seeking, self-efficacy, and goal setting model of work performance. *Journal of Management, 27*(5), 563–583.

Roeser, R. W., Midgely, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88***,** 408–422.

Valle, A., Cabanach, R. G., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Rodriguez, S., & Pineiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 71-87.

VandeWalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behaviour. *Human Resource Management Review, 13*, 581–604.

VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology, 82***,** 390–400.

VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N., & Brown, S. P. (2000). An integrated model of feedback seeking behavior: Disposition, context, and cognition**.** *Journal of Applied Psychology, 85*, 996–1003.

Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation: Taking Another Look, *Electronic Journal of Research in Educational psychology, 4*(3), 529-550.

Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology, 81*, 131–142.

Whitaker, B., J. Dahling., & Levy, P (2007).The Development of a Feedback Environment and Role Clarity Model of Job Performance. *Journal of Management 33*(4): 570- 591.

Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology***.** New York: McGraw Hill.

Yanagizawa, S. (2008). Effect of goal difficulty and feedback seeking on goal attainment and learning. *Japanese Psychological Research*, *50* (3) 137–144.

Hseih, P., Cho, Y., & Liu, M. (2008). Examining the interplay between middle school students achievement goals and self-efficacy in technology-enhanced learning environment. The university of Texas at san Antonio.

Kim, Y. (2008). Effects of achievement goal orientation of dental school students on self-motivation, self-

regulated learning strategies, and self-efficacy. *Korean Journal of Medical education, 20*(3), 199-208.

McWhaw, K. & Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational psychology.*26 (3), 311-329.

Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach**.** *Journal of Early Adolescence**.15,* 90-113.

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, objective experience, task choice, and performance. *Psychological Review.*91(3), 328-346.

Pajares, F. (2010).Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Singh, P. (n.d.). An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. Retrieved December 25, 2011.from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.

Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 224-235.

Wolters, C., Shirley, L., & Pintrich, P. (1996).The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning.*Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-233.

Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (2002).The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning.*Individual Differences*, 8(3), 211-238.

Zimmerman, B. (1989).A social cognitive view of self-regulated academic learning.*Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognitions: a social cognitive perspective. *Educational Psychology*, 30(4), 217-22