القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة الجامعيين

محمود "محمد رمضان" المناصره[i]

أ.د محمد احمد صوالحة[ii]

تاريخ الاستلام
2021/5/19

تاريخ القبول
2021/7/26

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة الجامعيين. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (1762) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. قام الباحثان باستخدام مقياس التوجيهات الهدفية لأبو غزال وآخرون (2013) ومقياس المرونة المعرفية للفريحات ومقابلة (2018). أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد عينة الدراسة على درجة مرتفعة في التوجهات الهدفية ككل وأبعاده، كما حصلت العينة على درجة متوسطة في مقياس المرونة المعرفية ككل وبُعد التحكم، بينما بُعد البدائل جاء بدرجة مرتفعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد التحكم تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في بُعد التحكم تبعًا لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى والخامسة. ووجود فروق في بُعد البدائل تبعًا لمتغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، ووجود فروق في بُعد التحكم تبعًا لمتغير المعدل التراكمي لصالح طلبة المعدل الممتاز. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي أداء–إقدام وأداء–تجنب تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، في حين لم يظهر هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين على بُعد إتقان–إقدام. وفي متغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى والثانية والخامسة؛ وفي متغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية. ووجود فروق في متغير المعدل التراكمي لصالح ذوي المعدل الممتاز والجيد والمقبول.

الكلمات المفتاحية: المرونة المعرفية، التوجهات الهدفية، الطلبة الجامعيين.

---

[i] جامعة اليرموك
[ii] جامعة اليرموك

Predictive Ability of Goal Orientations in Cognitive Flexibility Among a Sample of University Students

Abstract:

The aim of this study is to reveal the predictive ability of mental alertness and the target trends of cognitive flexibility among a sample of Yarmouk University students. The study consisted of 1,762 students chosen randomly. The researchers used the Goal Orientations Scale by Abu-Ghazal et al. (2013) and the Cognitive Flexibility Scale by Al-Fraihat & Muqabalah (2018). The results showed that the sample obtained a high degree in overall objective orientation and its dimensions. The sample also obtained a moderate score in the overall measure of cognitive flexibility and the control dimension, while the alternatives dimension scored high. The results indicated statistically significant differences in the control dimension according to the gender variable, favoring females. There were also differences in the control dimension according to the academic year, specifically between the first and fifth years. Differences were observed in the alternatives dimension according to the specialization variable, favoring humanities students. Additionally, differences in the control dimension were noted according to the cumulative GPA, favoring students with excellent performance. The results also indicated statistically significant differences in the two dimensions of performance (courage & avoidance) based on the gender variable, favoring males. Differences in goal orientation dimensions were observed according to the academic year, particularly between the first, second, and fifth years. Differences in goal orientation dimensions were also attributed to the specialization variable, favoring humanities students, and to the cumulative GPA variable, favoring students with excellent, good, and acceptable performance.

Keyword: Cognitive Flexibility, Goal Orientation, University Student.

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة من حياة الأفراد بشكل عام وطلبة الجامعات بشكل خاص تطورات هائلة في مجالات الحياة المختلفة، مما أثرت على الجانب الأكاديمي للطلبة، علمًا إنّ فقدان الطلبة لعملية المرونة يجعلهم يفقدون معها جزءاً من حياتهم الجامعية، وبالتالي يصعب عليهم التطور والتفاعل مع البيئة الأكاديمية، الأمر الذي يخلق لديهم مشكلات أكاديمية جمة. ولكي يجتاز الطالب هذه المرحلة بنجاح يتوجب عليه بذل الجهد والمثابرة وتحمل الأعباء والمتطلبات الدراسية، إضافة إلى مواجهة المشاكل والضغوط في الحياة اليومية الأخرى، وهذا يتطلب مستوى مناسب من المرونة المعرفية.

وتعتبر المرونة المعرفية مهمة حاسمة للنجاح في إعدادات الصفوف الدراسية، وعنصر حيوي في المجال التعليمي، كما إنّها تقوم بدور هام في العملية التعليمية من خلال فكرة " كيف يتم تعليم المتعلمين" والتي تؤثر تأثيراً كبيراً على طبيعة وتشكيل هياكلهم المعرفية، الأمر الذي يؤثر بدروه على قدرة المتعلمين على تخزين المعلومات والوصول إليها بسهولة، وتمثل أحد الأهداف الحاسمة للتعليم لمساعدة المتعلمين في التعلم وتطبيق ما تعلموه في المواقف الجديدة (Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007).

ينظر للمرونة المعرفية بإنّها عنصر من عناصر الأداء التنفيذي، والإدراك العالي للمستوى الذي ينطوي على القدرة على التحكم في التفكير. ويشمل الأداء التنفيذي جوانب من الإدراك كالتثبيط، والذاكرة، والاستقرار الانفعالي، والتخطيط. فالمرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بهذه القدرات (Miyake, et al., 2000). وتؤثر المرونة المعرفية بشكل إيجابي على الصحة الجسدية والنفسية للفرد، وتلعب دوراً هاماً في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Koesten, Schrodr & Ford, 2009). وكما تقدم مساعدة للطلبة لاستجاباتهم التلقائية تجاه المواقف والمشكلات الجديدة، والتعامل مع المهام الأكاديمية والمواقف، لإنّها تفيدهم وتساعدهم في البدائل الجديدة، وإنّتاج الأفكار المتعددة (Ciairano, Bonino & Miceli, 2006).

وعرّف روس (Rose, 2011) المرونة المعرفية بإنّها بناء المعرفة بطرق مختلفة ومتنوعة لموقف التعلم وتعزيز التكيف معها.

كما عرّف أرمبروستر وأولتزوفر وباستن وفيباش (Armbruster, Ueltzhöffer, Basten & Fiebach, 2012) المرونة المعرفية بإنّها القدرة على ضبط سلوك الفرد بشكل مناسب وفقاً

لبيئة متغيرة. في حين يعرفها جونوز (Gündüz, 2013) بإنّها كيفية التعامل مع المواقف الجديدة وكبقية إنّتاج الأفكار الجديدة والفاعلة.

ويشير المحسن وأحمد (2016) إلى إنّ المرونة المعرفية لها دور هام في النمو المعرفي للفرد، ويمكن تطورها من خلال الاستفادة من الخبرات التي يواجهها الفرد في حياته، وكما إنّ تنميتها يولد من الطلبة القدرة والفاعلية العالية في التعامل مع المشكلات التي تواجههم، وإيجاد حلولًا قيّمة وذات مستوى عالي وفعّال لها. ويرى بياجيه (2003) أنّ المرونة المعرفية تتكون لدى الفرد نتيجة تغيير في التفكير الناشئ عن النضج والنمو، أي بمعنى إنّها تزداد كلما نضج الأفراد وتقدمهم بالعمر، وأصبحوا أكثر قدرة على الاستنباط والاستقرار. ويرى جونوز (Gündüz, 2013) إنّ تنمية المرونة المعرفية ليس أمرًا بسيطًا يتم تعلمه بأداء بعض المهمات المحددة، إذ تتطلب أمرًا أبعد من النجاح في أداء مهمة معينة.

إنّ الأفراد بطبيعة الحال يبذلون الجهد لبلوغ أهدافهم، ويتبعون كل الوسائل لتحقيقها، حيث إنّها تعمل على تنظيم سلوك الفرد ضمن مهمات ومعايير وأغراض تحدد ما يجب إنّجازه من خلالها، والطريقة والكيفية التي تتبع ونطبق بها، وصولًا إلى ما ينشده الفرد (الزغول، 2006). ويرى لوك ولاثام (Lock & Latham, 1990) إنّ الهدف هو كل ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، والأهداف التي يقوم بوضعها الفرد تساعد في مجموعه من المزايا المكونة لدافعية الإنجاز، لإنّها تعمل على تطوير استراتيجيات جديدة، وتوجه انتباهنا للمهمة التي نريدها، حيث تلعب الأهداف دورًا في استمراريتها، وتعمل على تحفيز السلوك، والمحافظة عليه.

ينظر للتوجهات الهدفية إلى إنّها إحدى أشكال الدافعية التي تعمل على توجيه الانماط السلوكية للأفراد، وتركز على ما يحاول الطالب إنّجازه (عبد الحميد، 2011). ويشير توجه هدف الإتقان إلى إنّ الطالب يركز على إتقان المهمة، ويرغب في اكتساب مهارات جديدة في الجوانب المعرفية، ويظهر المزيد من الجهد والمثابرة من أجل أداء المهمة بشكل فعال، ويعمل على زيادة كفاءته المعرفية، ويرتبط توجه هدف الإتقان بالدافع الداخلي للطالب؛ لتحقيق المعرفة والمهارات الجديدة المرتبطة بعملية الحصول على المعرفة وتحسين الذات، ويرتبط بشكل إيجابي بالتطوير المعرفي (Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2011).

وتشير بيكرون وإليوت وماير (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) إلى إنّ أهداف الإتقان لها آثار إيجابية إلى حد كبير، حيث تتنبأ بمزيد من المتعة وانخفاض مستوى القلق، وزيادة استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية، واستخدام أكبر للتفكير النقدي والمعرفي كاستراتيجية للتعلم. ويشير

ديست وكوبيلفدت (Diseth & Kobbeltvedt, 2010) إلى إنّ توجهات أهداف تجنب–الأداء لها تأثيرات سلبية في القلق، والمعالجة السطحية للمعلومات.

ويرى إندمان وباتريك (Anderman & Patrick, 2012) إنّ الأهداف التي يتبناها الطلبة ترتبط بالاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستخدمونها أثناء الانغماس في المهمات الأكاديمية. وترى دراسة ماكجريجور وإليوت (McGregor & Elliot, 2002) إنّ أهداف إقدام–الأداء لها ارتباط إيجابي بالاستخدام المختلف للاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، مما يؤدي إلى معالجة أعمق للمعلومات، وإنّ الطلبة الذين يتبنون أهداف إقدام–الأداء يظهرون مستويات أعلى من الوعي بما وراء المعرفة، والمراقبة الذاتية.

وعرف أبو غزال والحموري والعجلوني (2013) التوجهات الهدفية إنّها السلوك لدى الفرد ويتحدد من خلال التفصيلات، والمعتقدات، والتفسيرات، في سلوكه ودرجة استمراريته لدى الفرد. وعرفها كايا (Kaya, 2017) بأنّها أحد المتغيرات التي تنظم وتواجه الأنماط السلوكية للفرد، وهي أحد النشاطات المعرفية والمهام التي ترتبط بالنجاح أو الفشل، وتكون لدى الأفراد انشطة ومهام، ويتبنون توجهات هدفية مختلفة.

وتصنف التوجهات الهدفية إلى: أهداف الإتقان وتصف الطلبة المجتهدين والمجدين لاكتساب مهارات جديدة، وفهمها بشكل أفضل وموسع عند دراستها، ويميلون للاستقلالية في التعلم والاندماج في المهمات التعليمية، واختيار المهام الصعبة، وهم يعتمدون على انفسهم في الحصول على المعرفة (بني مفرج، 2014)؛ أمّا التصنيف الثاني: أهداف الأداء وتصف الطلبة الذين يقارنون أدائهم بأداء الآخرين، ويرغبون بالبرهنة على إظهار قدراتهم، ويكون لديهم تفكير بالقدرة أكثر من التفكير بالمهمة، ويركزون على الاهتمام بحسب اعتقاداتهم إنّها هامة وحفظ الحقائق والمعلومات، وتحقيق مستويات أعلى من أقرانهم (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال، 2011).

وميز نموذج اليوتوهاركويكز (Elliot & Harackiewicz, 1996) بين نوعين من أهداف الأداء، وهما: أهداف الأداء – الإقدام والأداء – الاحجام، حيث ينظرون الطلبة ذو أداء – إقدام إلى انفسهم بإنّهم يمتلكون القدرة وإثبات قدرتهم لأنفسهم من خلال أداء الآخرين، بينما الطلبة ذو أهداف أداء – إحجام فإنّهم يتجنبون الإنّجاز لما لديهم من افتقار لقدرتهم، ويبنون إحساسهم بالقدرة بناءً على تحصيلهم بالماضي، والمحافظة على قيمة الذات لديهم، وتتمثل لهم جهود ضعيفة، لإنّهم يبنون استراتيجيات التجنب، ووضع أهداف غير حقيقية ويتجنبون المخاطر (Elliot & Harackiewicz, 1996; Was, 2006).

الدراسات السابقة

بمراجعة الأدب التربوي السابق، نجد العديد من الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية والمرونة المعرفية، التي نتضمن هذه الجزئية عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، ونظراً لأنّ هذه الدراسة تسعى للتعرف إلى القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة الجامعيين، فسوف يتم تقديم عرضٍ موجزٍ لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المتغيرات المشار إليها من جانب أو آخر.

أجرى ميرن–سبيكتور وبينين (Miron–Spektor & Beenen, 2015) دراسة حول آثار التعلم المتسلسل والمتزامن والأهداف على تحقيق الأداء في أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (189) مشاركًا. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المرونة المعرفية توسطت التأثير الأهداف الأدائية على الإبداع، وإنّ الإغلاق المعرفي المفرط يؤدي إلى الإحباط.

وقامت عبد العزيز (2016) بدراسة هدفت للتعرف على قدرة توجهات أهداف الإنجاز، والمرونة المعرفية، والاستقلالية في التعلم بمصر. وتكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الجنسين في كل من توجهات الأهداف والمرونة المعرفية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الكليات النظرية والعملية في كل من توجهات الأهداف والمرونة المعرفية، كما أشارت النتائج إلى إسهام المرونة المعرفية والاستقلالية في التنبؤ بدرجات الطلاب على الاختبارات تنبؤاً دالاً إحصائياً، وعدم إسهام توجهات أهداف الإنّجاز في التنبؤ بدرجاتهم على الاختبارات.

وهدفت دراسة بوير (Boer, 2017) إلى معرفة علاقة التوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة تويتني في هولندا، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة إنّه يمكن التنبؤ بالمرونة المعرفية والقدرة على التكيف من خلال توجيه الإتقان، وتم تقييم المرونة المعرفية من خلال المهام المعرفية المتعددة. وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين التوجهات الهدفية وتأثير التدريب على التكيف كمعالجة لمكون المرونة المعرفية.

وقام ترينه (Trinh, 2019) بدراسة هدفت إلى معرفة كيف يساعد التواضع والتوجهات الهدفية للوصول إلى المرونة المعرفية في الغرب الأوسط الأمريكي، وتكونت عينة الدراسة من (83) مشاركًا. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المستويات المنخفضة من التواضع والمرونة لها آثار سلبية على التوجهات الهدفية، وإنّ التوجه نحو التعلم كان له جزء من التأثير غير المباشر على المرونة من خلال التوجهات الهدفية للأداء.

وتناولت دراسة هودسون وماكاليم وواتسون وبلاغروف (Hodson, MacCallum, Watson & Blagrove, 2020) تأثير التوجهات الهدفية والانغماس فيها على الأمل والمرونة المعرفية في المملكة المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (44) مشاركًا. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ديناميكية بين الأمل والمرونة المعرفية والتوجهات الهدفية، وإنّ الأمل كحالة والمرونة المعرفية مكن التوجهات الهدفية والانغماس فيها إلى تقليل السلبية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج الدراسات (Pidgeon & Keye, 2014; عبد العزيز، 2016; اسماعيل، 2017; Boer, 2017 Priyadarshi & Premchandran, 2019) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الهدفية والمرونة. حيث تعد المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية أمر ضروري للنجاح والإنجاز الأكاديمي والتفوق الدراسي، لإنّه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية الطالب وإنّجازه الأكاديمي، فهو لا يؤثر فقط على الأداء، ولكن على جميع الجوانب الأساسية الأخرى في مسيرة الطلبة الأكاديمية، مثل الثبات والمثابرة بشكل عام، فالمرونة المعرفية والتوجهات الهدفية من العوامل الأساسية والمهمة للطالب الجامعي، حيث تعمل هذه المتغيرات على تنمية قدراته وحل مشكلاته بالطرق المثلى، وبالتالي يكون قادرًا على تنميتها لدى الآخرين. كما لا يستطيع الطالب التركيز على الأفكار والجوانب المعرفية دون أنّ يكون لديه ممارسات منتظمة للتأمل، والبصيرة، وصفات إيجابية في الشخصية تعمل على تحديد توجهاته، وهذا الأمر يتطلب منه التمتع بنوع من المرونة المعرفية في هذه المواقف، إذْ تعتبر المرونة من المهارات الأساسية في التفكير. وفي حدود علم الباحثان لم تحظَ متغيرات هذه الدراسة بالإثراء ودراستها بشكل أوسع. لذا جاءت هذه الدراسة لتبحث القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وبالتحديد للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كل من: المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسة، والمعدل التراكمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟
2. ما مستوى القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية: الكشف عن الفروق في مستوى المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية تبعاً لمتغيرات: الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، المعدل التراكمي والتعرف إلى مستوى القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.

أهمية الدراسة

تساهم هذه الدراسة من الناحية النظرية في إثراء الدراسات والبحوث النفسية التي أجريت على طلبة الجامعة، كما ستُضيف إلى المكتبة العربية عامة، وإلى مكتبة جامعة اليرموك رصيدًا معرفيًا يكون مرجع للمتخصصين والباحثين في مجال علم النفس التربوي، خاصه وإنّ هذه الدراسة تُعد من أوائل الدراسات في الجامعات الأردنية.

أمّا من الناحية التطبيقية فإنّ نتائج هذه الدراسة تساعد على تصميم بعض البرامج التربوية والنفسية التي يمكن أنّ تسهم في تنمية استراتيجيات المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة وتدريبيهم عليها، كما تزود هذه الدراسة المرشدين النفسيين في الجامعات بأدوات قياس تساعدهم في قياس المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية؛ ومن المتوقع أنّ تُفيد القائمين بالعمل في مجال الإرشاد وعلم النفس التربوي، والتعرف على العوامل المؤثرة في شخصية الطالب الأكاديمية، وكيفية التعامل معه. وتُبرز أيضاً أهمية هذه الدراسة بإنّها تمهد الطريق للباحثين في مجال علم النفس التربوي لدراسة نوعية التعامل مع هذه الفئة بشكل أعمق وإعداد برامج إرشادية تساهم في تحسين إنجازهم الأكاديمي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

المرونة المعرفية: هي قدرة الأفراد على التكيف مع استراتيجيات المعالجة المعرفية لمواجهة الظروف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة (Cañas, et al., 2003; 483)، وتعرف إجرائيًا بأنّها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على قياس المرونة المعرفية المستخدم في الدراسة.

التوجهات الهدفية: هي مجموعة من المعتقدات الخاصة التي تعكس ميول وتوجهات الطلبة لاختيار أهداف محددة وتفضيل نتائج معينة ضمن سياق التحصيل، وتتمثل هذه الأهداف بالإتقان والأداء، والتجنب (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012; 291).

وتعرف إجرائيًا بإنّها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوجهات الهدفية المستخدم في الدراسة.

القدرة التنبؤية: مدى قدرة متغير أو مجموعة من المتغيرات على تفسير التباين والاختلاف في متغير آخر أو أكثر، وذلك من خلال معادلة انحدار ناتجة عن وجود ارتباطات بين المتغيرات (عودة والخليلي، 2000؛ 34). وتعرف إجرائيًا بأنّها مقدار ما تفسره أبعاد للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة الجامعيين

طلبة الجامعات: هم أشخاص ينتمون بمكان تعليمي معين من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتّى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد تبعاً للشهادة التي حصل عليها (شلش، 2018). ويعرفوا إجرائيًا بأنّهم أشخاص يتابعون دروسا في الجامعة يسعون من خلالها الحصول على إحدى الشهادات الجامعية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1-المتغيرات المستقلة: الجنس: له فئتان (ذكر، وانثى)؛ والسنة الدراسية: ولها خمس فئات (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة، وسنة خامسة) والتخصص: وله فئتان (إنسانية، وعلمية)، والمعدل التراكمي: وله أربع فئات (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول).

2-المتغيرات التابعة: المرونة المعرفية: ولها فئتان (البدائل، والتحكم)، والتوجهات الهدفية: ولها ثلاث فئات (إتقان-إقدام، وأداء-إقدام، وأداء-تجنب).

حدود الدراسة ومحدداتها

يتحدد نطاق تطبيق الدراسة الحالية على ما يلي:

-الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020م.

-الحد المكاني: جامعة اليرموك في مدينة إربد.

-الحد البشري: طلبة جامعة اليرموك من مختلف التخصصات.

-طبيعة الأداتين المستخدمتين في الدراسة (التوجهات الهدفية والمرونة المعرفية) وما يتمتعان به من خصائص سيكومترية.

-تنحصر دلالات المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة بالتعريفات الإجرائية والمفاهيمية المحددة فيها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

سيتم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي من خلال الكشف عن مستوى كل من المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك، والمنتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020م، والبالغ عددهم (33490) طالب وطالبة.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (1762) طالباً وطالبة بواقع (908 طالب و854 طالبة) في مستويات وتخصصات أكاديمية مختلفة في جامعة اليرموك، والمسجلين به من كلا الجنسين ومختلف المستويات والتخصصات الأكاديمية، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وجدول (1) يوضح خصائص العينة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية	المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	908	%51.5	التخصص	إنسانية	859	%48.8
	انثى	854	%48.5		علمية	903	%51.2
	الكلي	1762	%100		الكلي	1762	%100
السنة الدراسية	الأولى	354	%20.1	المعدل التراكمي	ممتاز	516	%29.3
	الثانية	392	%22.2		جيد جداً	581	%33
	الثالثة	394	%22.4		جيد	539	%30.6
	الرابعة	391	%22.2		مقبول	126	%7.1
	الخامسة	231	%13.1		الكلي	1762	%100
	الكلي	1762	%100				

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأداتين التاليتين:

أولاً: مقياس المرونة المعرفية.

بهدف التعرف على المرونة المعرفية تم استخدام مقياس المرونة المعرفية للفريحات ومقابلة (2018) بما يناسب البيئة الأردنية، وقد تضمن المقياس (20) فقرة موزعة على مجالين رئيسين هما: البدائل، ويحتوي على (13) فقرة، والتحكم، ويحتوي على (7) فقرات.

دلالات صدق المقياس

قام الفريحات ومقابلة (2018) بعرض المقياس بصورته الأولية على (11) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس بالجامعات الأردنية، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته للطلبة، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لأبعاد المرونة المعرفية التي وضعت لقياسها. حيث اعتمد إجماع (72%) من المحكمين لاعتماد الفقرة، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات البسيطة المطلوبة.

أمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحثان بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه المقياس على (14) محكمًا متخصصًا في مجال علم النفس التربوي والإرشادي في الجامعات الأردنية من أجل مراجعتها من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى في الفقرة، والتداخل، ومناسبة الفقرات للمقياس الذي تنتمي إليه، وملائمتها للبيئة الأردنية. وتم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين، وكان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (78%) حيث أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (18) فقرة، حيث تم حذف فقرتان هما (11. عند مواجهة مواقف صعبة، فإني أتوقف وأحاول التفكير في طرق مختلفة لحلها؛ 16. عند مواجهة المواقف الصعبة، أشعر بضغط كبير حيث إنّني لا أستطيع التفكير في طريقة لحل المواقف)؛ كما تم تعديل عدة فقرات منها: الفقرة رقم (1. أنا قادر على تقدير حجم المواقف) حيث أصبحت (أقدّر حجم المواقف من وجهة نظري الشخصية.)؛ ويدل ذلك على الصدق الظاهري لجميع فقرات المقياس.

مؤشرات صدق البناء

قام الفريحات ومقابلة (2018) بحساب صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (70) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد الذي تنتمي له (0.28–0.87)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والمقياس الكلي (0.30–0.78)، وهذا يشير إلى صدق بناء مقبول للمقياس. أمّا في الدراسة الحالية فقد طبق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (54) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها ومن ثم حسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات كل بُعد. حيث تراوحت معاملات الارتباط لبُعد البدائل بين (0.33 – 0.79)، في حين أنّها لبُعد التحكم تراوحت بين (0.70–0.86)، وهي تشير إلى مستوى مقبول من الصدق.

دلالات ثبات المقياس

قام الفريحات ومقابلة (2018) بتقدير ثبات المقياس بطريقتين هما: الطريقة الأولى بحساب الاتساق الداخلي لمقياس المرونة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (30) طالباً وطالبة، ومن ثم حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وقد تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد بين (0.75–0.83) والمقياس ككل (0.78)، والطريقة الثانية بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه (test–retest) على نفس العينة الاستطلاعية، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للأبعاد ما بين (0.72–0.77) والمقياس ككل (0.74)، حيث يعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس.

في الدراسة الحالية، تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي الصورة النهائية للمقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (54) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وقد تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد ما بين (0.91–0.92)، والمقياس ككل (0.80)، حيث يُعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس.

كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة الاختبار (Test–Retest)، بفاصل زمني يبلغ أسبوعين، على عينة مكونة من (54) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، كما تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت قيم

معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد ما بين (0.83–0.87)، والمقياس ككل (0.78)، حيث يعد ذلك مؤشراً على ثبات الإعادة للمقياس.

تصحيح المقياس

اشتمل المقياس بصيغته النهائية على (18) فقرة موزعة على بُعدين، يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل: (لا تنطبق على الإطلاق تعطى عند تصحيح المقياس درجة واحدة، لا تنطبق وتعطى درجتين، تنطبق إلى حد ما وتعطى ثلاث درجات، تنطبق وتعطى أربع درجات، تنطبق تماماً تعطى خمس درجات). وجميع فقرات المقياس موجبة باستثناء الفقرات الآتية (12، 13، 14، 15، 16، 18) فهي سالبة. وبذلك تتراوح درجات بُعد البدائل ما بين (11 – 55)، وفي بُعد التحكم تراوحت ما بين (7–35)، بحيث كلما ارتفعت العلامة كأنّ ذلك مؤشراً على إنّ هذا البُعد هو السائد بينهما.

ثانيًا: مقياس التوجهات الهدفية.

بهدف التعرف على التوجهات الهدفية تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية لأبو غزال وآخرون (2013)، وقد تضمن المقياس (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: أهداف إتقان، وله (7) فقرات؛ وأهداف أداء–إقدام، وله (9) فقرات؛ وأهداف أداء–تجنب، وله (5) فقرات.

دلالات صدق المقياس

قام أبو غزال وآخرون (2013) بعرض المقياس بصورته الأولية على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته للطلبة، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لأبعاد التوجهات الهدفية التي وضعت لقياسها، حيث تم حذف بعض الفقرات.

أمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحثان بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه المقياس على (14) محكمًا متخصصًا في مجال علم النفس التربوي والإرشادي في الجامعات الأردنية من أجل مراجعتها من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى في الفقرة، والتداخل، ومناسبة الفقرات للمقياس الذي تنتمي إليه، وملائمتها للبيئة الأردنية. وتم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين،

وكإنّ الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (58.8%)، حيث تم حذف فقرة واحدة هي (7. أطمح أنْ أحصل على معرفة أشمل وأعمق عندما انتهي من دراسة المساق)؛ كما تعديل عدة فقرات منها: الفقرة رقم (8. تفوقي على زملاء الدراسة هو أمر مهم بالنسبة لي) حيث أصبحت (أتفوق على زملائي هو أهم اولوياتي)؛ حيث أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (20) فقرة، ويدل ذلك على الصدق الظاهري لجميع فقرات المقياس.

مؤشرات صدق البناء

قام أبو غزال وآخرون (2013) بحساب الصدق العاملي بعد تطبيق المقياس على عينة بلغت (641) طالباً وطالبة، حيث بينت نتائج التحليل وجود (3) عوامل زاد الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح، وفسرت مجتمعة (50.460) من التباين الكلي لدرجات المقياس. أمّا في الدراسة الحالية فقد طبق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية تكونت من (54) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، ومن ثم حسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات كل بُعد. حيث تراوحت معاملات الارتباط لبُعد إتقان–إقدام تراوحت بين (0.39–0.69)، في حين إنّها لبُعد أداء–إقدام تراوحت بين (0.57–0.82)، أما بُعد أداء–إقدام تراوحت بين (0.31–0.68)، وهي تشير إلى مستوى مقبول من صدق البناء للمقياس.

دلالات ثبات المقياس

قام أبو غزال وآخرون (2013) بتقدير ثبات المقياس بحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وقد تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد بين (0.61–0.79) والمقياس ككل (0.65)، حيث يعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس.

وفي الدراسة الحالية، تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بصورته النهائية بتطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (54) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وقد تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد ما بين (0.71–0.91)، والمقياس ككل (0.89)، حيث يُعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس. كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة الاختبار (Test–Retest)، بفاصل زمني يبلغ أسبوعين، على عينة مكونة من (54) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، كما تم استخراج

معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد ما بين (0.67–83)، والمقياس ككل (0.71)، حيث يعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس.

تصحيح المقياس

اشتمل المقياس بصورته النهائية على (20) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل: (غير موافق بشدة تعطى عند تصحيح المقياس درجة واحدة، غير موافق وتعطى درجتين، محايد وتعطى ثلاث درجات، موافق وتعطى أربع درجات، موافق بشدة تماماً تعطى خمس درجات). وجميع فقرات المقياس موجبة باستثناء الفقرات الآتية (8، 9، 12، 19، 20) فهي سالبة. وبذلك تتراوح درجات بُعد إتقان–إقدام ما بين (6–30)، وفي بُعد أداء–إقدام تراوحت ما بين (9–45)، وأما بُعد أداء–تجنب تراوحت ما بين (5–25)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة وكان ذلك مؤشراً على هذا البُعد هو السائد بينها.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أداتا الدراسة بصورتهما النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما، وبعدها تم توزيع المقياس على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك خلال شهر شباط لعام 2021، من خلال استبانة الكترونية في (Google Drive). حيث استغرقت الإجابة عليها من قبل أفراد العينة (14) يوم، وتم التأكيد لهم إنّ مشاركتهم طوعية، وإنّ البيانات التي سيدلون بها ستعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي. وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية أتضح أنّ الوقت الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية في استجاباتهم للمقياس تراوحت ما بين (20–30) دقيقة، وتم تفريغ الإجابات من الموقع على برنامج (SPSS)، ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة وفقاً لبرنامج (SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على الفروق في مستوى كل من المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص، تم استخدام اختبار (ت) T–Test. أما للإجابة على الفروق في مستوى كل من المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية تبعًا لمتغيرات السنة الدراسية والمعدل التراكمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. وللإجابة عن مستوى القدرة التنبؤية

للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multipe Regression (Step-Wise

نتائج الدراسة

فيما يأتي عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسة، والمعدل التراكمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات (MNOVA) للكشف عن الفروق في أبعاد المرونة المعرفية (البدائل، التحكم) تبعًا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي) والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في أبعاد المرونة المعرفية (البدائل، التحكم) تبعًا لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، المعدل التراكمي)

المتغيرات	الفئة	العدد	بُعد البدائل		بُعد التحكم	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	908	4.23	0.48	2.70	0.63
	انثى	854	4.24	0.50	2.81	0.66
السنة الدراسية	الأولى	354	4.27	0.59	2.80	0.84
	الثانية	392	4.24	0.57	2.70	0.80
	الثالثة	394	4.23	0.57	5.60	0.79
	الرابعة	391	4.21	0.56	2.70	0.78
	الخامسة	231	4.23	0.63	2.96	0.92
التخصص	علمي	859	4.20	0.49	2.73	0.65
	إنساني	903	4.27	0.49	2.78	0.65
المعدل التراكمي	ممتاز	516	4.28	0.53	2.87	0.73
	جيد جداً	581	4.24	0.51	2.81	0.68
	جيد	539	4.22	0.52	2.67	0.70
	مقبول	126	4.21	075	2.65	0.93

يتبين من جدول (2) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في بُعدي البدائل والتحكم تبعًا لمتغيرات (الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص، والمعدل التراكمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات (MNOVA) على بُعدي البدائل والتحكم، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات (MNOVA) للكشف عن الفروق في أبعاد المرونة المعرفية (البدائل، التحكم) تبعًا لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، المعدل التراكمي).

المتغير	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الجنس	البدائل	0.016	1	0.016	0.067	0.795
	التحكم	5.244	1	5.244	6.342	*0.012
السنة الدراسية	البدائل	0.523	4	0.131	0.543	0.704
	التحكم	20.761	4	5.190	6.277	*0.000
التخصص	البدائل	1.749	1	1.749	7.281	*0.007
	التحكم	0.997	1	0.997	1.206	0.272
المعدل التراكمي	البدائل	0.853	3	0.284	1.181	0.316
	التحكم	11.274	3	3.758	4.544	*0.004
الخطأ	البدائل	421.964	1752	0.241		
	التحكم	1448.740	1752	0.827		
المجموع المصحح	البدائل	425.736	1761			
	التحكم	1492.478	1761			

*P≤0.01

يظهر جدول (3) فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بُعد التحكم حيث بلغت قيمة (ف = 6.342؛ P<0.01)، ويتضح من جدول (2) إنّ متوسط درجات الإنّاث (س= 2.81) أعلى من متوسط درجات الذكور (س= 2.70)؛ بينما في بُعد البدائل لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية إذْ بلغت قيمة (ف= 0.067). كما يظهر جدول (3) فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير التخصص في بُعد البدائل حيث بلغت قيمة (ف = 7.281؛ P<0.01)، ويتضح من جدول (2)

والـذي يبـين متوسـط درجـات التخصصـات الإنسـانية (س= 4.27) أعلـى مـن متوسـط درجـات التخصصات العلمية (س= 4.20). بينما في بُعد التحكم لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية إذْ بلغت قيمة (ف = 1.206).

ويظهر جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السنة الدراسية لبُعد البدائل إذا بلغت قيمة (ف = 0.704)، وفي المعدل التراكمي إذ بلغت قيمة (ف = 0.316). ويظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع درجات بُعد التحكم ومتغيري السنة الدراسية والمعدل التراكمي، ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للفروق في درجة بُعد التحكم، وذلك كما هو واضح في جدول (4).

جدول (4): المقارنات البعدية بطريقة شافية (Scheffe) لدرجة بُعد التحكم تعزى لمتغيري السنة الدراسية والمعدل التراكمي

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
		2.88	2.74	2.60	2.70	2.94
الأولى	2.88					
الثانية	2.74	0.28*				
الثالثة	2.60	0.14	0.14			
الرابعة	2.70	0.18	0.04	0.10		
الخامسة	2.94	0.07	0.20	0.34*	0.25*	
المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	
		2.87	2.78	2.64	2.63	
ممتاز	2.87					
جيد جداً	2.78	0.09				
جيد	2.64	0.24*	0.15			
مقبول	2.63	0.25	0.16	0.01		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة السنة الأولى من جهة ومتوسط طلبة السنة الثانية من جهة أخرى، وجاءت الفروق طلبة السنة الأولى. كما بين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة السنة الخامسة من جهة ومتوسط طلبة السنة الثالثة والرابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الخامسة. كما أظهر جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة ذوي المعدل الممتاز من جهة ومتوسط طلبة ذوي المعدل الجيد من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة ذوي المعدل الممتاز.

وللكشف عن الفروق في أبعاد **التوجهات الهدفية** (اتقان–إقدام، وأداء–إقدام، وأداء–تجنب) تبعًا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي) تم تطبيق تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات (MNOVA)، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في أبعاد التوجهات الهفية تبعًا لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، المعدل التراكمي)

المتغيرات	الفئة	العدد	بُعد إتقان–إقدام		بُعد أداء–إقدام		بُعد أداء–تجنب	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	908	4.36	0.50	4.07	0.59	4.07	0.52
	انثى	854	4.37	0.52	3.94	0.62	4.00	0.52
السنة الدراسية	الأولى	354	4.45	0.63	4.11	0.77	4.10	0.66
	الثانية	392	4.37	0.60	4.00	0.73	4.05	0.63
	الثالثة	394	4.35	0.60	3.99	0.73	4.04	0.63
	الرابعة	391	4.31	0.59	3.89	0.72	3.96	0.62
	الخامسة	231	4.35	0.67	4.02	0.54	4.02	0.71
التخصص	علمي	859	4.32	0.51	3.90	0.60	3.99	0.53
	إنساني	903	4.41	0.52	4.11	0.61	4.07	0.53
المعدل التراكمي	ممتاز	516	4.40	0.56	3.83	0.67	3.95	0.58
	جيد جداً	581	4.31	0.53	3.94	0.63	4.05	0.56
	جيد	539	4.40	0.54	4.18	0.65	4.13	0.57
	مقبول	126	4.36	0.80	4.07	0.72	4.00	0.55

يتبين من جدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في أبعاد إتقان–إقدام، وأداء–إقدام، وأداء–تجنب تبعًا لمتغيرات (الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص، والمعدل التراكمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات (MNOVA) على أبعاد إتقان–إقدام، وأداء–إقدام، وأداء–تجنب، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات (MNOVA) للكشف عن الفروق في أبعاد التوجهات الهدفية (إتقان–إقدام، وأداء–إقدام، وأداء–تجنب) تبعًا لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، المعدل التراكمي).

مصدر التباين	العامل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الجنس	إتقان–إقدام	0.048	1	0.048	0.162	0.687
	أداء–إقدام	7.423	1	7.423	11.887	0.001*
	أداء–تجنب	1.805	1	1.805	4.918	0.027*
السنة الدراسية	إتقان–إقدام	3.229	4	0.807	2.700	0.029*
	أداء–إقدام	8.716	4	2.179	3.489	0.008*
	أداء–تجنب	3.497	4	0.874	2.381	0.050*
التخصص	إتقان–إقدام	2.765	1	2.765	9.252	0.002*
	أداء–إقدام	18.573	1	18.573	29.743	0.000**
	أداء–تجنب	2.574	1	2.574	7.010	0.008*
المعدل التراكمي	إتقان–إقدام	3.163	3	1.054	3.528	0.014*
	أداء–إقدام	29.556	3	9.852	15.777	0.000**
	أداء–تجنب	7.583	3	2.528	6.885	0.000**
الخطأ	إتقان–إقدام	523.688	1752	0.299		
	أداء–إقدام	1094.035	1752	0.624		
	أداء–تجنب	643.182	1752	0.367		
المجموع المصحح	إتقان–إقدام	533.605	1761			
	أداء–إقدام	1161.097	1761			
	أداء–تجنب	658.004	1761			

*$P \leq 0.01$، **$P \geq 0.0001$

يظهر جدول (6) فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بُعد الأداء–إقدام حيث بلغت قيمة (ف = 11.887؛ P<0.01)، ويتضح من جدول (5) إنّ متوسط درجات الذكور (س= 4.07) أعلى من متوسط درجات الإنّاث (س= 3.94)؛ وفي بُعد الأداء–تجنب حيث بلغت قيمة (ف = 4.914؛ P<0.01)، ويتضح من جدول (5) إنّ متوسط درجات الذكور (س= 4.07) أعلى من متوسط درجات الإنّاث (س= 4.00)؛ بينما في بُعد الإتقان–إقدام لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (ف= 0.162).

ويظهر جدول (6) فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير التخصص في بُعد الإتقان–إقدام حيث بلغت قيمة (ف = 9.252؛ P<0.01)، ويتضح من جدول (5) إنّ متوسط درجات التخصصات الإنسانية (س= 4.41) أعلى من متوسط درجات التخصصات العلمية (س= 4.32). وفي بُعد الأداء–إقدام حيث بلغت قيمة (ف = 29.743؛ P<0.0001)، ويتضح من جدول (5) إنّ متوسط درجات التخصصات الإنسانية (س= 4.11) أعلى من متوسط درجات التخصصات العلمية (س= 3.90)؛ بينما في بُعد الأداء–تجنب حيث بلغت قيمة (ف = 7.010؛ P<0.01)، ويتضح من جدول (5) إنّ متوسط درجات التخصصات الإنسانية (س= 4.07) أعلى من متوسط درجات التخصصات العلمية (س= 3.99). ويظهر جدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع درجات أبعاد التوجهات الهدفية ومتغيري السنة الدراسية والمعدل التراكمي، ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للفروق في درجة هذه الأبعاد، والجداول (7، 8، 9) توضح ذلك.

جدول (7): المقارنات البعدية بطريقة شافية (Scheffe) لدرجة بُعد الإتقان–إقدام تعزى لمتغيري السنة الدراسية والمعدل التراكمي

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
		4.45	4.37	4.35	4.31	4.35
الأولى	4.45					
الثانية	4.37	0.07				
الثالثة	4.35	0.10*	0.02			
الرابعة	4.31	0.14*	0.07	0.04		
الخامسة	4.35	0.09	0.02	0.01	0.05	
المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	
		4.40	4.31	4.40	4.36	
ممتاز	4.40					
جيد جداً	4.31	0.12*				
جيد	4.40	0.04	0.08			
مقبول	4.36	0.09	0.03	0.05		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة السنة الأولى من جهة ومتوسط طلبة السنة الثالثة والرابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الأولى. كما أظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة ذوي المعدل الممتاز من جهة ومتوسط طلبة ذوي المعدل جيد جداً من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة ذوي المعدل الممتاز.

جدول (8): المقارنات البعدية بطريقة شافية (Scheffe) لدرجة بُعد الأداء–إقدام تعزى لمتغيري السنة الدراسية والمعدل التراكمي

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
		4.11	4.00	3.99	3.89	4.02
الأولى	4.11					
الثانية	4.00	0.11				
الثالثة	3.99	0.12*	0.01			
الرابعة	3.89	0.23*	0.12*	0.11		
الخامسة	4.02	0.09	0.02	0.03	0.14*	
المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	
		3.83	3.94	4.18	4.07	
ممتاز	3.83					
جيد جداً	3.94	0.09				
جيد	4.18	0.32*	0.24*			
مقبول	4.07	0.23*	0.14	0.10		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة السنة الأولى من جهة ومتوسط طلبة السنة الثالثة والرابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الأولى؛ وبين متوسط طلبة السنة الثانية من جهة ومتوسط طلبة السنة الرابعة من جهة أخرى، وجاءت لصالح الفروق طلبة السنة الثانية؛ وبين متوسط طلبة السنة الرابعة من جهة ومتوسط طلبة السنة الخامسة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الخامسة. كما أظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة ذوي المعدل الممتاز من جهة ومتوسط طلبة ذوي المعدل الجيد والمقبول من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة ذوي المعدل الجيد والمقبول؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة ذوي المعدل الجيد جداً من جهة ومتوسط طلبة ذوي المعدل الجيد من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة ذوي المعدل الجيد.

جدول (9): المقارنات البعدية بطريقة شافية (Scheffe) لدرجة بُعد الأداء–تجنب تعزى لمتغيري السنة الدراسية والمعدل التراكمي

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
		4.10	4.05	4.04	3.96	4.02
الأولى	4.10					
الثانية	4.05	0.11				
الثالثة	4.04	0.06	0.01			
الرابعة	3.96	0.14*	0.12*	0.11		
الخامسة	4.02	0.08	0.02	0.03	0.06	
المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	
		3.95	4.05	4.13	4.00	
ممتاز	3.95					
جيد جداً	4.05	0.08				
جيد	4.13	0.15*	0.07			
مقبول	4.00	0.10	0.06	0.13		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة السنة الأولى والثانية من جهة ومتوسط طلبة السنة الرابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الأولى والثانية. كما أظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط طلبة ذوي المعدل الممتاز من جهة ومتوسط طلبة ذوي المعدل الجيد من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة ذوي المعدل الجيد.

السؤال الثاني: ما مستوى القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين؟

للإجابة عن هذا السؤال أجري تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للكشف عن مدى مساهمة أبعاد التوجهات الهدفية في التنبؤ بالمرونة المعرفية، ويبين جدول (10) نتائج هذا التحليل.

جدول (10): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى مساهمة أبعاد التوجهات الهدفية في التنبؤ بالمرونة المعرفية

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط المتعدد R	التباين R^2	F	مستوى الدلالة
المرونة المعرفية	إتقان – إقدام	0.33	0.37	0.13	272.386	0.000*
	أداء – تجنب	0.16	0.41	0.17	179.163	0.000*
	أداء – إقدام	−0.08	0.42	0.18	126.789	0.000*

*P < 0.0001

يُظهر جدول (10) أنّ أبعاد التوجهات الهدفية وضحا معاً حوالي (18%) من التباين في المرونة المعرفية. فقد وضحت بُعد الإتقان–الإقدام (13%) من التباين، وأضاف بُعد الأداء–تجنب (4%) من التباين، في حين إنّ الأداء–الإقدام أضاف (1%) أخرى للتباين. وبذلك يكون الأبعاد قد ساهمت بشكلٍ دالٍ في التنبؤ بالمرونة المعرفية عند مستوى الدلالة (P < 0.0001).

مناقشة النتائج

مناقشة السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كل من: المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسة، والمعدل التراكمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين؟

أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد التحكم تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإنّاث مقارنة بالذكور، وعدم وجود فروق في بُعد البدائل؛ حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة في ضوء تواجد الإنّاث المستمر في البيت، والوقت الطويل الذي يقضينه بالبيت مقارنة بالذكور، فلا خروج بعد الجامعة، فهن يبقين في البيت مع الأهل، الأمر الذي يساعد

على المرونة المعرفية مع الإنّاث بصورة أكثر من الذكور. ويرى الباحثان إنّهن يتمعن بمرونة تسهل عليهن تقديم العديد من الحلول لهن، والميل إلى البحث عن معلومات إضافية للمواقف الصعبة قبل الاستجابة لها، واتخاذ القرار بعد المفاضلة بين البدائل المتاحة، ومواجهة صعوبات الحياة بتصرف لاتخاذ ما يلزم من قرارات دونما أية صعوبة، والشعور بالارتياح للطرق المتبعة في التعامل مع المواقف الصعبة، والثقة بالذات فيما يخص إيجاد الحلول المناسبة للمواقف الصعبة.

أمّا عدم وجود فروق في بُعد البدائل فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه الخصائص الشخصية بين الذكور والإناث بشكل عام، حيث يتميزوا بالقدرة على الاستجابة في الأوساط الاجتماعية والتكيف بسهولة أكبر مع بيئاتهم الاجتماعية والقدرة على خلق المزيد من الفرضيات حول الكيفية التي ينبغي إنّ تقدم فيها التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، كما يسعون إلى تأكيد ذواتهم، ومحاولتهم الموازنة بين ضغوط الحياة وما يلبي رغباتهم، وتحقيق أهدافهم، وطموحاتهم ورفع ثقتهم بأنفسهم، وذلك من خلال الالتزام ومتابعة الدراسة ورفع درجة المثابرة على أداء المهمات لذلك تجدهم أكثر وفهماً في تفسير الأحداث والمواقف غير المتوقعة وإدراكها وتنظيمها، وإيجاد حلول بديلة. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد العزيز (2016) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإنّاث في المرونة المعرفية.

وأظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد التحكم تبعًا لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى والخامسة، وعدم وجود فروق في بُعد البدائل؛ وربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى الطرق التي يتبعها طلبة السنة الأولى والخامسة عند التعرض للمواقف المختلفة، فمنهم من يعمل على تكييف استجاباتهم تبعاً للمواقف التي يوجدون فيها، وذلك يعود إلى امتلاكهم للقدرة على التغيير والتعديل للاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمونها في مواجهة المواقف الطارئة، وهم يستطيعون تعديل قدرتهم على التحكم وفقًا للأحداث والمثيرات الموجودة في المواقف نفسها. وربما يعود السبب إلى التشابه الكبير في المرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، كون طبيعة المواد أو الخبرات المعرفية التدريسية المختلفة التي يتعرضون لها في أثناء دراستهم الجامعية تتطلب منهم مرونة معرفية كالتفسيرات البديلة والمتعددة لأحداث الحياة والسلوك الإنساني، وإنّتاج أو توليد الحلول البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة، وإدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد البدائل تبعًا لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات الإنسانية، وعدم وجود فروق في بُعد

التحكم؛ حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية يمتلكون القدرة على تغيير وتعديل الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمونها في مواجهة المواقف والظروف الطارئة وإنّهم يستطيعون تعديل الأبنية المعرفية تبعا للأحداث والمثيرات الموجودة في الموقف نفسه، أي إنّ هؤلاء الطلبة لديهم القدرة على الفهم العميق، وتطبيق ما تعلموه بمرونة في مواقف مختلفة في المراحل المتقدمة من التفكير، ويشير ذلك إلى تطور قدرة الطلبة بالنظر إلى حل المشكلات من زوايا مختلفة مع الأخذ بالاعتبار البدائل المتعددة للمواقف الحياتية قبل اتخاذ القرار، والتفكير بأكثر من طريقة لحل المشكلات مع ترتيب الأولويات في الموقف وإدراك للمواقف الصعبة والتدريب على القدرة من أجل السيطرة على المواقف والمشكلات الصعبة.

وربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والمؤثرات في البيئة التعليمية وما تشتمله من مقومات وعناصر متقاربة، الأمر الذي يشير إلى تأثيرات تكاد تكون أيضًا متشابهة والتي يتعرض لها الطلبة على اختلاف فروعهم الدراسية، كما إنّ جميع طلبة التخصصات العلمية والإنسانية يخضعون لاهتمام متساوية التعلم من حيث نوعية والاهتمام الأكاديمي بحاجاتهم النفسية والتربوية، حيث يشجع المدرسين داخل القاعات الصفية الطلبة من كلا الفرعين على استكشاف المعرفة الجديدة ومنحهم فرصة النقاش وفتح باب الحوار والتعبير عن وجهات نظرهم الشخصية، واقتراح الحلول وكيفية تقبلها، والبدائل الممكنة. واختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة عبد العزيز (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التخصص في المرونة المعرفية.

وأظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد التحكم تبعًا لمتغير المعدل التراكمي لصالح ذوي المعدل الممتاز مقارنة مع ذوي المعدلات الأخرى، وعدم وجود فروق في بُعد البدائل؛ وربما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إنّ الطلبة ذوي المعدلات الممتازة أكثر ميلاً لتقديم التفسيرات البديلة والمتعددة لأحداث الحياة والسلوك الإنساني، وإنّتاج أو توليد الحلول البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة، وإدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها. كما إنّ الطلبة ذوي المعدل الممتاز يمتلكون القدرة على حل المشكلات والنزاعات بكفاءة وفاعلية، والقدرة على مواجهة الظروف المحيطة والأحداث التي يتعرضون لها، ولديهم استراتيجيات خاصة للتكيف والتعامل مع هذه المواقف والضغوط ومدى الاستعداد الذاتي لمواجهتها، ومدى القدرة على عدم التأثر بها أو التصرف وفقا لها.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعدي الأداء–الإقدام والأداء–التجنب تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور مقارنة بالإنّاث، وعدم وجود فروق في بُعد الإتقان–الإقدام؛ حيث يعزو الباحثان هذا إلى اهتمام كلا الجنسين بالتعلم بسبب القيود التي قد يفرضها المجتمع؛ وبحكم توفر فرص للعمل لأصحاب الشهادات الجامعية، مما يدفعهم إلى التوجه للاهتمام بالتعلم وبالتالي اختيار مهمات تعليمية أو مساقات فيها نوع من التحدي في أي من أهداف الإتقان. وربما يختلف الذكور عن الإنّاث بإنّهم ينصرفون لتأمين متطلبات البيت، أو العمل في أوقات الفراغ لمساعدة أسرهم، أو لتامين مصروفهم الشخصي، بينما الإنّاث يملن إلى القضاء فترات طويلة داخل البيت.

وبالنسبة إلى تفوق الذكور في أهداف الأداء–الإقدام والأداء – التجنب، ربما يكون سبب ذلك حب الذكور إلى المغامرة وحب التجريب وعدم الميل للضعف، والابتعاد عن الوصمة بإنّ توصف الذكر بالفشل؛ خاصة إنّ هناك من يعتبر نجاح الذكر وتفوقه في التحصيل دليلاً على درجة ذكائه والتزامه سلوكياً، مما يدفع الذكور إلى التوجه نحو أهداف الأداء – تجنب؛ لتبتعد عن الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عبد العزيز (2016) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإنّاث في توجهات الأهداف.

وأظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التوجهات الهدفية جميعها تبعًا لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأولى والثانية والخامسة، وربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة في المرحلة الجامعية على أعتاب مرحلة الرشد، التي تتميز بعديد من الخصائص كالنضج العقلي والعمل الجاد المنظم، مع الميل للاستقلالية واتخاذ القرارات، واكتشاف المهمات ذات التحدي، والوعي والمسؤولية الفردية، ويترافق مع ذلك الثقة بالنفس والقدرة على تجاوز الصعوبات والتحديات.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التوجهات الهدفية جميعها تبعًا لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات الإنسانية مقارنة بطلبة التخصصات العلمية، وربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى إنّ طلبة التخصصات الإنسانية يتبنون استخدام نمطًا من الأهداف الواقعية التي يسعون جاهدون إلى تحقيقها وإنّجازها، كما إنّ للأسرة ومجموعة الأصدقاء دور كبير في تشجيع الطلبة على تحقيق إنجازات أكاديمية معينة من خلال ما تقدمه لهم من حوافز ومكافآت، وبيئة مناسبة تساعدهم على بذل المزيد من الجهد لتحقيق الإنّجاز. وهذا يعكس توجه الطلبة إلى محاولة إنّجاز المهمات والنجاح فقط بغض النظر عن مستوى الإتقان،

فما يهمهم هو النجاح والحصول على المؤهل الذي يمكنهم من الحصول على عمل لتوفير حياة كريمة في المستقبل والمحافظة على صورة جيدة أمام الآخرين. اختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة عبد العزيز (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التخصص في توجهات الأهداف.

وأظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد الإتقان–الإقدام تبعًا لمتغير المعدل التراكمي لصالح ذوي المعدل الممتاز، ووجود فروق على بُعدي الأداء–الإقدام والأداء–التجنب تبعًا لمتغير المعدل التراكمي لصالح ذوي المعدل الجيد، وربما يمكن عزو هذه النتيجة تفوق ذوي المعدل الممتاز في بُعد الإتقان–الإقدام إلى السعي الكبير لتحقيق الإنجازات العالية، وحب المثابرة، وتحقيق ما يطمح له الطلبة من أهدافٍ عالية، وقوةُ الدافعيةِ لديهم، وأيضًا ربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى التفكير الإيجابي الذي يؤدي لتحقيق ما يصبونَ إليه من معاييرٍ لتحقيقِ أهدافهم. كما إنّ هؤلاء الطلبة يعتبرون التفوق في المعدل دليل ومؤشر للنجاح، والذي يدفعهم لمواصلة الإنّجاز من أجل تحقيق توجهاتهم وأهدافهم والتميز عن الطلبة الآخرين. وربما يعود تفوق طلبة المعدل الجيد والمقبول في بُعدي الأداء–الإقدام والأداء–التجنب إلى سعي هؤلاء الطلبة إلى الحصول على درجات عالية لتحقيق النجاح وتجنب الفشل والتركيز على التفوق على الآخرين، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة عينة هذه الدراسة وأنماط شخصيات أفرادها وطبيعة دوافعهم نحو التعلم ومثيرات بيئات التعلم الأسرية والمدرسية التي ينحدرون منها والتي يسودها كثير من التقارب والتشابه في معظم المؤثرات التي تشكل توجهات الأهداف وتؤثر فيها ومنها الجنس والثقافة التي ينحدر منها.

مناقشة السؤال الثاني: ما مستوى القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين؟

وكشفت نتائج السؤال الثاني عن القدرة التنبؤية لكل من المتغيرات المتبناه بالمرونة المعرفية وهي أبعاد التوجهات الهدفية، حيث يرى الباحثان إنّ ربما شعور أفراد عينة الدراسة بالمرونة المعرفية، وتوافر السعادة عند تقديم المساعدة للآخرين والرغبة بوجود عدد أكثر من الأصدقاء والمعارف ولديهم الاستعداد والاستفادة من آراء الآخرين، وشعورهم بالراحة والانسجام في الأعمال الاجتماعية، وكذلك مشاركة الطلبة في الأمور الاجتماعية وأخذ آراء الاخرين بكل اهتمام وارتياح والعمل بها، ساهمت بشكل فعال في رفع التوجهات الهدفية لديهم. فالمرونة سمه أساسية من سمات اليقظة ولها دور كبير في تغيير الحالة الذهنية وتساهم في تقديم افكار حول الاستجابات وكما إنّها لا تنتمي

لفئة وتحده فالقدرة التنبؤية تساهم بشكل كبير في التوجهات الهدفية، وبالتالي فهم يرفعون مستوى التوقعات والطموحات، ويستخدمون معهم أساليب تنشئة أكاديمية تتفق مع هذا المستوى. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بوير (Boer, 2017) التي أشارت إلى إنّه يمكن التنبؤ بالمرونة المعرفية من خلال توجيه الإتقان. ودراسة ترينه (Trinh, 2019) التي أشارت إلى أنّ التوجه نحو التعلم كإنّ له جزء من التأثير غير المباشر على المرونة من خلال التوجهات الهدفية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

-تفعيل دور مراكز الإرشاد من خلال تقديم خدمات إرشادية واستشارات حول بناء الأهداف والمرونة في تحقيقها، وعلاج الحالات المتدنية في المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية.

-تعزيز مستويات المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية من خلال تفعيل دور عمادات شؤون الطلبة في إشراك الطلبة فهو الانشطة المنهجية والمكملة للمنهاج.

- القيام بدراسات تتناول المرونة المعرفية والتوجهات الهدفية مع متغيرات جديدة كالشغف الأكاديمي والحيوية الذاتية وغيرها.

-إجراء دراسات مماثلة للمرونة المعرفية والتوجهات الهدفية لدى عينات أخرى كطلبة المدارس أو المراهقين، ومن مناطق جغرافية مختلفة في الأردن.

قائمة المراجع

المراجع العربية

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

اسماعيل، هالة (2017). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسي، 50(1)، 287-335.

بني مفرج، احمد وعلاونة، شفيق (2014). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 8 (3)، 528-538.

بياجيه، جان (2003). سيكولوجية الذكاء (ترجمة: يولإنّد عمإنّوئيل). بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

الحسيني، ناديه (2001). علاقة توجهات أهداف الإنّجاز باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا. دراسات تربوية واجتماعية، 7 (2)، 161-194.

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

الشربيني، هاشم (2003). اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، 52 (2)، 139-174.

شلش، هديل (2018). تعريف الطالب. تم الرجوع إليه بتاريخ 29.06.2021 من الموقع الالكتروني التالي: https://2u.pw/AhnnS

عبد الحميد، أسماء (2011). توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كنتاج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم. مجلة كلية التربية، 2 (145)، 39-68.

عبد العزيز، أسماء (2016). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنّجاز والمرونة المعرفية والاستقلالية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في التنبؤ بأداء طلاب الدراسات العليا بجامعة الفيوم على اختبار التوفل. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 8 (1)، 153-256.

عودة، احمد والخليلي، خليل (2000). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الفريحات، عفاف ومقابلة، نصر (2018). القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8 (24)، 163-180.

القذافي، رمضان (1992). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (2011). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المحسن، سلامة وأحمد، عبد الفتاح (2016). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الامير سطام بن عبد العزيز. مجلة التربية بأسيوط، 42 (4)، 110-140.

المراجع الأجنبية

Anderman, E. & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). Handbook of Research on Student Engagement (p. 173–191).

Armbruster, D., Ueltzhöffer, K., Basten, U. & Fiebach, C. (2012). Prefrontal cortical mechanisms underlying individual differences in cognitive flexibility and stability. Journal of Cognitive Neuroscience, 24 (12), 2385–2399.

Boer, P. (2017). The role of goal orientation in enhancing adaptability by using serious gaming. Master thesis, NO, Soesterberg, Netherlands.

Cañas, J., Quesada, J., Antolí, A. & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. Ergonomics, 46 (5), 482–501.

Diamond, A., Barnett, W., Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. Science, 318 (5855), 1387–1388

Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. British Journal of Educational Psychology, 80 (4), 671– 687.

Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70 (3), 461–475.

Ciairano, S., Bonino, S. & Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. Cognition, Brain, Behavior, 10 (3), 343–366.

Gündüz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. Educational Research and Reviews, 8 (13), 1048–1056.

Hodson, L., MacCallum, F. Watson, D. & Blaqrove, E. (2020). Dear diary: Evaluating a goal-oriented intervention linked with increased hope and cognitive flexibility. Personality & Individual Differences, 168 (1), 110383.

Kaya, G. (2017). The relations between scientific epistemological beliefs and goal orientations of pre-service teachers. Journal of Educational and Training Studies, 5(10), 33-42.

Koesten, J, Schrodt, P. & Ford, J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adult's well-being. Health Communication, 24(1), 82-94.

Lock, E. & Latham, G. (1990). A theory of Goal Setting and task performance. Prentice- Hall: Englewood Cliffs, NJ.

McGregor, H. & Elliot, A. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. Journal of Educational Psychology, 94 (2), 381-395.

Miron-Spektor, E. & Beenen, G. (2015). Motivating creativity: The effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 127, 53-65.

Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. & Wagner, T.(2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. Cognitive Psychology, 41 (1), 49-100.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. Learning and Instruction, 21 (4), 574-586.

Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101 (1), 115-135.

Pidgeon, A. & Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in university students. International Journal of Liberal Arts and Social Science, 2 (5), 27-32.

Priyadarshi, P. & Premchandran, R. (2019). Role of flourishing and goal orientation in the link between mindfulness and engagement. Retrieved 19 April 2021 from website:https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.16664abstract

Rose, A. (2011). Restorative Environment Influence on cognitive Flexibility in developing adults. A thesis submitted to the faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science, University of Utah.

Trinh, M. (2019). Overcoming the shadow of expertise: How humility and learning goal orientation help knowledge leaders become more flexible. Frontiers in Psychology, 10, 1-19.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientation and academic well-being across the transition to upper secondary education. Journal of Learning & Individual Differences, 22 (3), 290-305.

Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation: Taking another look. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4 (3), 529-550.