العلاقة بين توجّهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسيّ في ضوء معتقدات الكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة كمتغيّر وسيط لدى طلبة الصفّ العاشر في سلطنة عمان

أ. ريا بنت نبهان العبرية
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
Riya.alabri1@gmail.com

أ.د. سعيد بن سليمان الظفري
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
saidaldhafri@gmail.com

أ. فهيمة بنت حمد السعيدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان
fahima.alsaidi@gmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/220405

العلاقة بين توجّهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسيّ في ضوء معتقدات الكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة كمتغيّر وسيط لدى طلبة الصفّ العاشر في سلطنة عمان

أ. ريا بنت نبهان العبرية
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ.د. سعيد بن سليمان الظفري
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ. فهيمة بنت حمد السعيدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي في ضوء معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط لدى عيّنة مكوّنة من (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. واستخدم الباحثون مقياس التوافق النفسي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وبيّنت نتائج تحليل المسار وجود تأثيرات مباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكنها التنبؤ بالتوافق النفسي، وإمكانية توسّط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي، كما أشارت إلى وجود تأثيرات غير مباشرة إيجابية من توجهات إتقان إقدام في التوافق النفسي مروراً بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتأثيرات سلبية غير مباشرة من توجهات إتقان إحجام و أداء إحجام في التوافق النفسي مروراً بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعدم وجود أيّ تأثير غير مباشر من توجهات أداء إقدام في التوافق النفسي.

الكلمات المفتاحية: توجّهات أهداف الإنجاز، التوافق النفسي، معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المتغيّر الوسيط.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢١/٢/١م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٢١/٧/١١م

The Relationship Between Achievement Goals and Psychological Adjustment: Academic Self-efficacy Beliefs as a Mediator For 10th Graders in Oman

Riya N. Alabri
College of Education
Sultan Qaboos University

Prof. Said S. Aldhafri
College of Education
Sultan Qaboos University

Fahima H. Alsaidi
Ministry of Education
Sultanate of Oman

Abstract

This study investigated the relationship between achievement goal orientations and psychological adjustment. The sample of the study consisted of 600 male and female students from the 10th grade of the basic education in the Sultanate of Oman. The researchers used the measures of Psychological Adjustment, Achievement Goal Orientations and Academic self-efficacy Beliefs. The results indicated direct effects of the students' achievement goals and self-efficacy beliefs on psychological adjustment. The results supported the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between achievement goals and psychological adjustment, as well as the existence of indirect positive effects of the mastery-approach goals on the psychological adjustment through academic self-efficacy beliefs. Negative indirect effects on psychological adjustment were found for both mastery-avoidance and performance-avoidance goal orientations through academic self-efficacy beliefs. No indirect effects were found for performance-approach goals.

Keywords: Achievement goal orientations, Psychological adjustment, Academic self-efficacy beliefs, Mediation.

العلاقة بين توجّهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسيّ في ضوء معتقدات الكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة كمتغيّر وسيط لدى طلبة الصفّ العاشر في سلطنة عمان

أ. ريا بنت نبهان العبرية
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ.د. سعيد بن سليمان الظفري
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ. فهيمة بنت حمد السعيدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

المقدمة

يعدّ التوافق النفسي أحد مؤشرات الصحة النفسية الجيدة من خلال شعور الطالب بالحرية والانتماء للمجتمع، والتمتع بعلاقات إيجابية داخل أسرته والبيئة المحيطة به لاسيما البيئة المدرسية؛ ممّا يؤثّر إيجابيّا في تحصيله الدراسي ويزيد في دافعيّته للتعلّم (عمرون، ٢٠١٩)، فالشخص المتوافق نفسياً لديه مخزون من الخبرات الإيجابية المباشرة وغير المباشرة، إلى جانب الخبرات الانفعالية الإيجابية التي بدورها تحسّن من درجة معتقداته عن قدراته ومهاراته واتجاهاته (الجهوري والظفري، ٢٠١٨). ويعرّف حشمت وباهي التوافق النفسي بأنّه: «تكيف الشخص ببيئته الاجتماعيّة في مجال مشكلات حياته مع الآخرين، والتي ترجع لعلاقاته بأسرته ومجتمعه ومعايير بيئته الاقتصادية والسياسية والخلقية» (٢٠٠٦، ص. ٥١).

ويعتمد الشخص المتوافق نفسياً على نفسه في القيام بأعماله دون الاعتماد على غيره، كما أن بمقدوره توجيه سلوكه وتعزيزه متى أراد ذلك فهو يتمتع بالإحساس بقيمته الذاتية ويشعر بالانتماء لعائلته ومجتمعه، كما يدرك حقوق الآخرين ويمتلك المهارات الاجتماعية التي تمكّنه من إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع المحيطين به (ناصيف، ٢٠١١)؛ حيث يعدّ كلّ سلوك يصدر عن الفرد محاولة منه للتوافق النفسي السليم ضد المشكلات التي تواجهه، فإذا نجح في التصدي لتلك المشكلات يصبح متوافقاً نفسياً، وفي مقابل ذلك، فإنّ عجزه عن التصدي لتلك المشكلات والصعوبات التي تواجهه يعني أنّه غير متوافق نفسياً (دحلان، ٢٠١٧). والشخص

غير المتوافق هو ذلك الشخص الذي فقد القدرة على الموازنة بين حاجاته الشخصية من جهة وبين تلك الحاجات والمتطلبات التي يفرضها عليه واقعه الاجتماعي المحيط به من جهة أخرى، فهو شخص محبط ويميل للتضحية باهتماماته واهتمامات الآخرين (عثمان، ٢٠٠٢).

وبالرغم من أن التوافق النفسي سمة نفسية إلا أنه لا يعني عدم تأثرها بالمتغيرات النفسية الأخرى، فهناك العديد من العوامل النفسية التي يمكن أن تساعد على حسن التوافق أو عدمه، فالاضطرابات النفسية تعدّ عوامل مساعدة لسوء التوافق (ديوا، ٢٠١٨). ومن العوامل المؤثرة فيه شخصية الفرد وعلاقاته مع البيئة والأفراد المحيطين به (حبايب وأبو مرق، ٢٠٠٩)، والصلابة النفسية والضغوطات النفسية التي يمر بها (دحلان، ٢٠١٧)، والطبيعة الوالدية والعوامل الاجتماعية المتعلقة بالأصدقاء (دسوقي، ١٩٨٥)، والعوامل الوراثية (الرفوع، ٢٠١٧)، والتغيرات الاجتماعية والثقافية للمعارف الجديدة التي يتلقاها (القدح، ٢٠١٧)، كما أنّ تقدير الذات يؤثر في التوافق النفسي للفرد (حجيلي، ٢٠١٣)، إضافة إلى اندماجه في جماعات جديدة ومتباينة جميعها تؤثر في التوافق النفسي للفرد وكذلك في تشكيل هويته الثقافية الخاصة به (العلي وغرة، ٢٠١٦). كما تتأثر مستويات التوافق النفسي بمستوى ونوع الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، وقدرته على تحقيق هذه الأهداف، وهو الذي ستركز عليه الدراسة الحالية التي استهدفت التعرف على قدرة توجهات أهداف الإنجاز على التنبؤ بالتوافق النفسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان.

وتعرف أيمس Ames توجهات أهداف الإنجاز بأنّها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانيات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازيّة والمشاركة فيها والاستجابة لها (في: أبو غزال، ٢٠١٢). وتبرز أهمية توجهات الأهداف في ارتباطها بمجموعة من المتغيرات الأكاديمية؛ ومنها: الطفو الأكاديمي (حليم، ٢٠١٩)، والتوافق النفسي (عمرون، ٢٠١٩)، ومستوى الطموح (رماح ونسرين، ٢٠١٨)، وأساليب التفكير (أحمد، ٢٠١٨)، والاندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي (عبد الغني وسعيد، ٢٠١٨)، والاستغراق الأكاديمي (سالمان، ٢٠١٧)، والتحصيل الدراسي (واعر، ٢٠١٤)، والتعلم المنظم ذاتياً (واعر، ٢٠١٤)، والفعالية الذاتية (حنّاش وفارس، ٢٠١٣).

ويمثل منحنى توجهات أهداف الإنجاز أحد المناحي الهامة في دراسة دافعية الإنجاز، حيث تعد نظرية توجهات الأهداف Theory Goals Orientation إحدى المحاولات المعاصرة التي تسعى إلى تفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي (عبد الله، ٢٠٢٠). وتعد من النظريات الحديثة التي انبثقت من أبحاث ماكليلاند وأتكنسون عن دافعية الإنجاز؛ حيث ترجع هذه النظرية في

الأساس إلى النظريات المفسرة للدافعية والتي تهتم بالاتجاه الاجتماعي والمعرفي في تفسير الدافعية وأصبح لها إسهامات كبيرة في المجال التربوي والتحصيل الأكاديمي (الحارثي، ٢٠٢٠).

وقد لفت باس Pace النظر إلى أهمية التركيز على نوعية الجهد الذي يبذله الطالب في التعلم؛ إذ يُعد الأفضل للتنبؤ بتقدّمه نحو تحصيل أهداف تربوية مهمة، إذ إنّ الطالب مسؤول عن نوع الجهد الذي يبذله والمقدار الذي ينجزه في تعلّمه، خصوصاً المرافق والفرص التي توفرها له المؤسسة التعليمية والمتعلقة بالإنجاز وبما يقوم به الطالب من أجل الاستفادة من هذه الفرص (سالمان، ٢٠١٧). كذلك فإن توجهات أهداف الإنجاز تسهم في زيادة الفهم للفروق بين الأفراد في هذه التوجهات. وذكر فورد Ford أنّ نظرية توجهات الأهداف ركزت اهتمامها على الأهداف التي يرمي إليها المتعلم من إنجازه لمهمة ما، وبمعنى آخر ما سبب الدافعية لديه (أبو عوف، ٢٠٢٠)؟ وتركّز هذه النظرية على التوجّه العام للأهداف التي يميل الطلاب إلى السعي للوصول إليها، ولهذا التوجه أنواع محددة من الأهداف، كما يهدف إلى الإجابة عن السؤال: لماذا يسعى الطلاب إلى تحقيق أهداف محددة إذا ما قورنوا بالآخرين؟ وكيف يمكن إنجاز مثل هذه الأهداف؟ وكيف يمكنهم أن يُقَوِّمُوا أداءهم (الحارثي، ٢٠٢٠)؟

فالدافعية للإنجاز هي: «استعداد ثابت نسبياً، فبالرغم من أنها قريبة في ثباتها من السمة النفسية إلا أنها تختلف عنها في مرونتها، فهي تتغير وفقاً للظروف التي يعيشها الفرد» (بو قصارة، ٢٠٠٨. ص. ١٧). وتتعدل دوافع الفرد ويكتسب خبرات ومعلومات واهتمامات، ويقلع عن عادات واتجاهات أخرى للوصول إلى حالة من الاستقرار والتوافق مع البيئة (الحكيمي وآخرون في: الرفوع، ٢٠١٧). ويعدّ تمكّن الفرد من تعديل دوافعه وأهدافه أو تغييرها أحد خصائص التوافق النفسي (جبل، ٢٠٠٠). حيث إنّ هناك مجالات متعددة للتوافق النفسي تظهر في قدرة الفرد على أن يتوافق توافقاً سليماً مع مجتمعه وحياته الشخصية ومع ذاته، ويتجسد هذا التوافق في مجالات عدة منها التوافق الدراسي لتحقيق توجهاته وأهدافه (عمرون، ٢٠١٩).

وباستعراض الدراسات التي بحثت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي نجد قلة – في حدود اطلاع الباحثين– في الدراسات في تناول العلاقة بين هذين المتغيرين. ومن الدراسات التي أُجريت لدراسة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي دراسة أسدي وآخرين (Asadi et al., 2020) التي هدفت للكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق لدى ٢٠٠ طالب وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية في إيران، من خلال الاحتياجات

النفسية الأساسية وتوجهات أهداف الإنجاز، دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين توجهات إقدام والتوافق الأكاديمي، في حين لم تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين توجهات الأداء إقدام، والأداء وإحجام والتوافق، كما لم تظهر النتائج إمكانية التنبؤ بالتوافق لدى الطلبة من خلال توجهات أهداف الإنجاز. أما دراسة تشين وآخرين (Chen et al., 2018) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين كل من الخجل وتوجهات أهداف الإنجاز وطلب المساعدة الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى ٦٧٧ (من الصفوف ١٠-١٢) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في الصين، فقد توصلت إلى وجود تأثير دال إحصائيا موجب ومباشر من توجهات الإتقان إقدام في التوافق الأكاديمي، وتأثير دال إحصائيا سالب ومباشر من توجهات الأداء إقدام في التوافق الأكاديمي.

وأجرى ميه وآخرون (Mih et al., 2015) دراسة للتعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والمشاركة السلوكية والعاطفية والتوافق الأكاديمي لدى ١٠٥ طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في رومانيا، ودلت النتائج على وجود تأثير موجب غير مباشر من توجهات الإتقان إقدام وتوجهات الأداء إقدام في التوافق الأكاديمي من خلال توسط المشاركة السلوكية، ومن توجهات الإتقان إقدام في التوافق الأكاديمي من خلال توسط المشاركة الانفعالية، وتأثير سالب وغير مباشر من توجهات الأداء إحجام في التوافق الأكاديمي من خلال توسط المشاركة السلوكية، ومن توجهات الإتقان إحجام في التوافق الأكاديمي من خلال توسط المشاركة الانفعالية، وتناول ترافرز وآخرون (Travers et al., 2013) دراسة أثر توجهات الأهداف والمناخ التحفيزي في التوافق النفسي لدى ١٢٣ طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر في الولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت النتائج أن الطلبة ذوو توجهات الأهداف الأعلى تجاه الذات أظهروا مستويات مرتفعة من الاكتئاب والقلق، بينما أظهر الطلبة ذوو توجهات الأهداف الأعلى تجاه المهام مستويات أقل من الاكتئاب ورضًى أكبر عن الحياة.

وإلى جانب هذه الدراسات التي ركّزت على تأثير توجهات أهداف الإنجاز ودافع الإنجاز على التوافق النفسي والمتغيرات الأخرى للطلبة، نجد أنّ هناك دراسات اهتمت بالخصائص المعرفية الذاتية التي يتصف بها الطلبة والتي قد تؤثر بطريقة مباشرة في التوافق النفسي للطلبة، كما يمكن أن تقوم بدور الوسيط في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي، ومن هذه الخصائص المعرفية معتقدات الكفاءة الذاتية التي تعد عاملاً مهما يساعد الفرد في نجاحه وإنجاز مهامه وبذل الجهد الكبير للوصول إلى المستوى المطلوب في الأداء. وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى اختباره من خلال نموذج تنبؤي يركّز على قياس أثر

معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي.

وقد ظهر مصطلح معتقدات الكفاءة الذاتية على يد مؤسس نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (ألبرت باندورا) في السبعينات من القرن العشرين، حيث يطلق هذا المصطلح – الكفاءة الذاتية- على عدة مسميات باللغة العربية، منها: كفاءة الذات، والكفاءة الذاتية، وفعالية الذات، والفعالية الذاتية، والفاعلية الذاتية)، وعرفها باندورا بأنها معتقدات الأشخاص حول قدرتهم على الإنتاج بفعالية (Bandura, 1997). وستتبنى الدراسة الحالية مصطلح معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أنّ الإنجاز البشري يعتمد على التفاعلات بين سلوك الفرد والعوامل الشخصية كالأفكار والمعتقدات والظروف البيئية المحيطة به (Pajares & Schunk, 2001). ومن جانب آخر فإنّ توقعات الكفاءة الذاتية تؤثر على ثلاثة مستويات من السلوك وهي: اختيار الموقف، والجهد الذي يبذله الفرد، وكذلك المثابرة في السعي للتغلب على الموقف (أحمد ومحمد، ٢٠١٨).

إلى جانب ذلك، فإنّ المعتقدات والتوقعات التي يكوّنها الطالب عن قدراته تؤثر في تصرفاته، لذا يختلف الطلاب فيما بينهم في اختياراتهم للمهام وفقاً لمعتقداتهم حول كفاءاتهم وقدراتهم على إنجازها بينما يتجنبون المواقف التي يعتقدون بعدم القدرة على إنجازها (Bandura, 1997). ويتمثل الإحساس بالكفاءة الذاتية باقتناع الفرد أن باستطاعته تنفيذ المهمة المطلوبة لتحقيق نتاج معين، إذ أنَ الإحساس بالكفاءة الذاتية يشمل الشعور بالإتقان لأنها تؤثر في سلوك الفرد من خلال اختيار النشاطات التي يندمج بها، ونوع أداء الفرد، وكذلك المثابرة لإكمال المهام الصعبة، إذ أنّ الأفراد الذين لا يمتلكون الشعور بالكفاءة عادة يواجهون قصوراً ويعتقدون بأنهم من ذوي الإمكانيات المتدنية والمعيقة بدرجة كبيرة (قطامي، ٢٠٠٤).

ويعد مفهوم معتقدات الكفاءة الذاتية من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث حيث إنّ هذه المعتقدات تؤثر في سلوك الفرد وأدائه وأحاسيسه، وقد أكّد باندورا بأن معتقدات الفرد تظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية والخبرات المتعددة المباشرة وغير المباشرة (Bandura, 1997). كما أنّ لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية دوراً أساسياً في رفع مستوى الطالب الأكاديمي وتفوقه بين أقرانه (Vrugt, 2002)؛ حيث إنّ الطالب الذي يمتلك معتقدات كفاءة ذاتية عالية عن مهاراته وقدراته سيبذل الجهد الكافي لمواجهة التحديات والصعوبات التي تقف عائقاً في طريقه، وسيتمكن من التعامل مع المشكلات الصعبة التي تصادفه (إبراهيم، ٢٠١١)؛ حيث أشار راموس سانشيز ونيكولز (Ramos-

Sanchez & Nichols, 2007) إلى أن ارتفاع معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في بداية السنة الدراسية الأولى تنبأت بمستويات مرتفعة من التوافق مع الحياة الدراسية في نهاية العام الدراسي.

وتؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في حجم الضغوطات التي يتعرض لها الطلاب في المواقف الصعبة المهددة لهم، إذ أنّ الطالب الذي يمتلك شعوراً منخفضاً تجاه كفاءته الذاتية يكون أكثر عرضة للقلق لاعتقاده أنّ المهام تفوق إمكانياته مما يؤدي إلى زيادة القلق لديه والاكتئاب بسبب أهدافه غير المنجزة مما يؤدي إلى انخفاض الرضا الشخصي والتوافق النفسي لديه لذلك، بينما الإحساس بالكفاءة الذاتية العالية تساعد على تنظيم الشعور بالقلق ومعالجة المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (عبد الرشيد وعبد، ٢٠١٧). حيث وُجدت علاقة بين الكفاءة الذاتية والهوية النفسية وارتباط بين التصورات والقناعات المرتبطة بالقدرة على الإنجاز وبين المعتقدات المرتبطة بالذات (السعدي، ٢٠١٢).

وبالرغم من تناول العديد من الدراسات (Crede & Niehorster, 2012; Heard, 2013; Sommer, 2013; Ramos‐Sánchez & Nichols, 2007; Vuong et al., 2010) التي أجريت على عينات ثقافيه وعرقية مختلفة دراسة العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي، والتي خلصت نتائجها لإمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية طرديا بالتوافق لدى الطلبة، إلا أن أغلبها تناول بالدراسة معتقدات الكفاءة الذاتية العامة، أما الدراسات التي جمعت بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي، فهي قليلة نوعا ما –في حدود ما توصل له الباحثون–؛ ومنها دراسة الجهوري والظفري (٢٠١٨) التي بحثت العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي لدى (٢٨٢١) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف (٧-١٢). وكشفت النتائج عن وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف لصالح الصفين التاسع والعاشر، وفي مستوى التوافق النفسي لصالح الصف الثاني عشر، وفي مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تعزى للجنس لصالح الإناث.

أما دراسة صادوقي (Sadoughi, 2018) فقد حاولت الكشف عن العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية والتوافق النفسي والأداء الأكاديمي لدى (٢٢٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الطب بكاشان في إيران، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية طرديا بالتوافق النفسي لدى الطلبة. في حين بحثت

دراسة خان (Khan, 2013) العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والضغوط ومهارات التكيف والأداء الأكاديمي لدى (٦٦) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين في شمال غرب الولايات المتحدة، كشفت النتائج عن ارتباط طردي بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستخدام مهارات التكيف الإيجابية مثل إعادة التفسير والنمو والقبول والتخطيط، وارتباط سلبي بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستخدام مهارات التكيف السلبية مثل استخدام المواد الممنوعة.

وكمتغير وسيط في النموذج التنبؤي الذي تختبره الدراسة الحالية فإنّ معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتأثر بتوجهات الأهداف، حيث أظهرت الأبحاث أن توجهات أهداف التعلم تعزز الكفاءة الذاتية (على سبيل المثال، Kozlowski وآخرون؛ Phillips & Gully المذكورون في Mangos & Steele-Johnson, 2001). في حين أن توجهات الأداء تقلل من معتقدات الكفاءة الذاتية (Mangos & Steele-Johnson, 2001). وتمثل الأهداف سعي الفرد لتحقيق الكفاءة في موقف التعلم، كما تعكس الرغبة في تطوير وتحقيق وإظهار كفاءته عند أداء مهمة ما (الزعبي وظاظا، ٢٠١٦). Mangos& Steele-Johnson, 2001). كما أن الأهداف التعليمية توجه الطالب نحو تطوير الكفاءة والبحث عن مواقف التحدي والمثابرة في مواجهة الصعوبات وبالتالي تعد عاملاً مساعداً على التكيف، أما الأهداف الأدائية فإنها توجّه الطالب للابتعاد عن مواقف التحدي والسعي لإظهار كفاءته مقارنة بالآخرين، إذ أنّ عوامل التحدي تحمل تهديداً إذا اقترنت مع الكفاءة الذاتية المدركة المتدنية مما يجعل هذا الشعور قد يؤدي بالتهديد إلى سلوك الانسحاب والاستسلام وبالتالي يؤدي هذا النوع من الأهداف إلى سوء التكيف عند الطالب (Dweek & Leggett المذكوران في الزعبي وظاظا، ٢٠١٦).

وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات التي سعت للكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد كشفت دراسة آرياني (Ariani, 2021) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية الشخصية والتأثير في المدرسة لدى ٥١٦ طالبا وطالبة في عدة جامعات خاصة في يوغياكارتا في إندونيسيا، عن عدم وجود تأثير مباشر أو غير مباشر من توجهات الإتقان إحجام في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، أما دراسة إرتوران وآخرين (Erturan et al., 2020) فهدفت للتعرف على دور كل من التنظيم الذاتي ومعتقدات الكفاءة الذاتية كوسيطين للعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والنشاط البدني في أوقات الفراغ لدى ٤٦٤ طالبا وطالبة من طلبة المدارس في تركيا، وأظهرت النتائج وجود تأثير في الاتجاه الموجب من توجهات الإتقان إقدام وتوجهات الأداء إقدام في معتقدات الكفاءة الذاتية، وتأثير في الاتجاه

السالب من توجهات الإتقان إحجام في معتقدات الكفاءة الذاتية، وأجرى علي (٢٠١٨) دراسة للكشف عن توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، وتكونت العينة من (٣٥٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى توجهات أهداف الإنجاز والكفاءة الذاتية.

وتناولت دراسة أبو هلال والخطيب (٢٠١١) العلاقة بين توجهات الأهداف ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعمليات ما بعد التفكير والتحصيل الدراسي، تكونت العينة من (٤٠٣) طالباً وطالبة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة. كما أجرت عبد الحميد (٢٠١١) دراسة هدفت للتعرف على علاقة توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كنتائج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم لدى (٩١) طالبة من كليتي الآداب والتربية في جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين توجهات أهداف الإنجاز في بعدي الإتقان ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.وكشفت دراسة ساكيز (Sakiz, 2011) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وسلوكيات طلب المساعدة الاكاديمية لدى ٩٨ طالبا وطالبة بجامعة إسطنبول، إلى وجود تأثير مباشر في الاتجاه الموجب من توجهات الإتقان إقدام في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، في حين لم تظهر النتائج وجود تأثير مباشر ودال إحصائيا من توجهات الأداء إقدام في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي جمعت بين توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي، لاحظ الباحثون اختلاف العينات التي تناولتها من حيث المراحل العمرية، والاختلافات الثقافية؛ حيث تنوعت العينات ما بين عينات عربية أو أجنبية، كما يلاحظ تباين نتائج الدراسات التي جمعت هذه المتغيرات؛ حيث أشار بعضها لوجود تأثير موجب في التوافق النفسي من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Sadoughi, 2018)، وتوجهات الإتقان إقدام (Chen et al., 2018)، وفي معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من توجهات الإتقان إقدام (Erturan et al., 2020; Sakiz, 2011)، وتوجهات الأداء اقدام (Erturan et al., 2020)، وتأثير في الاتجاه السالب في معتقدات الكفاءة الذاتية من توجهات الإتقان إحجام (Erturan et al., 2020)، وفي التوافق النفسي من توجهات الأداء إقدام (Chen et al., 2018)، في حين لم تظهر نتائج دراسة ساكيز

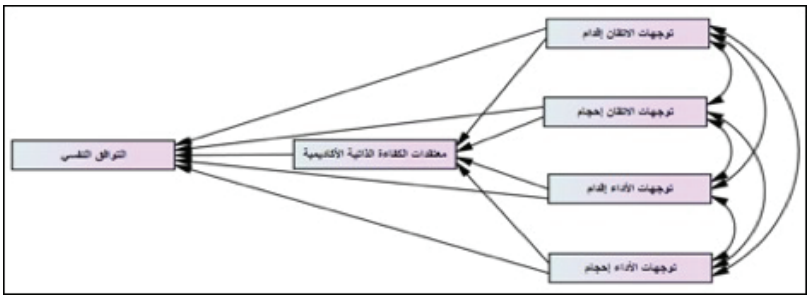
(Sakiz, 2011) وجود تأثير مباشر من توجهات الأداء إقدام في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. كما لم تظهر دراسة أسدي وآخرون (Asadi et al., 2020) وجود تأثير من توجهات أهداف الإنجاز في التوافق لدى الطلبة. كما لم يتوصل الباحثون – في حدود ما تم الاطلاع عليه- لدراسة جمعت توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي معا في ذات النموذج وفي البيئة العمانية خاصة، كل هذا أوجد دافعا لدى الباحثون لفحص التأثيرات بين المتغيرات الحالية، فأتت الدراسة الحالية لكشف العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي في ضوء معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة

من خلال ملاحظاتنا للطلبة في الميدان الأكاديمي نجد أنّ هناك تباينا فيما بينهم في مستوى التوافق النفسي الذي يمتلكونه، فكما نلاحظ وجود الطالب المتوافق نفسياً والمندمج مع من حوله؛ نلاحظ أيضا في الجانب الاخر الطالب المحبط، غير القادر على التعامل مع نفسه ومع الآخرين من حوله، مما يجعله عرضة للعديد من المشكلات السلوكية كالسرقة والكذب والعناد والتمرّد والهرب من المدرسة وغيرها من السلوكيات الناتجة عن عدم التوافق؛ حيث يعد توازن الطالب الداخلي والخارجي عاملاً مهماً لتحقيق التوافق النفسي، الذي يؤثر بدوره في جوانب حياته المختلفة خاصة تلك المرتبطة بالجوانب الأكاديمية، وتعود هذه الاختلافات والفروق في مستوى التوافق النفسي بين الطلبة إلى عوامل كثيرة منها توجهات أهداف الطلبة. حيث تُعد توجهات أهداف الإنجاز من المتغيرات المحورية في عملية التعلم، فهي تدفع الطالب للوصول إلى أفضل نواتج التعلم وتمكنهم من تقييم سلوكهم (منصور، ٢٠١١).

وفي الدراسة الحالية، تم التركيز على بحث تأثير متغير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي، نظراً لما تمثله هذه المعتقدات من أهمية لدى الطلبة؛ حيث تؤثر في مختلف الجوانب الحياتية والأكاديمية للطلبة، ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي في ضوء معتقدات الكفاءة الذاتية كمتغير وسيط، والتعرف على اتجاهات التأثير بين هذه المتغيرات، من خلال اقتراح نموذج سببي (causal model) ينظم العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة كما هو موضح في شكل ١، والذي يشير إلى التأثيرات

المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التوافق النفسي، وتأثير توجهات أهداف الإنجاز المباشر في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما يوضح التأثير غير المباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في التوافق النفسي عند توسط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين المتغيرين.



الشكل (١)
النموذج المقترح لاتجاهات التأثيرات بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء الإطار النظري للدراسة

أسئلة الدراسة

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- ما مستوى التوافق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز ومستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التوافق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان بناء على الجنس؟
- هل يمكن لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية أن تتوسط العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي في النموذج السببي المقترح لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى التوافق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان.

- الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوجهات أهداف لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان.
- الكشف عن إمكانية توسط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي في النموذج السببي المقترح لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تأتي الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تقوم بدراستها وهي توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية (كمتغير وسيط) لدى طلبة الصف العاشر، حيث تمثّل هذه الدراسة امتدادًا لجهود الباحثين ممن تناولوا في بحوثهم ودراساتهم توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب مما يسهم في تشكيل إضافة معرفية لما كتب في هذا الصدد. بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لفحص التأثير المشترك لتوجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التوافق النفسي.

الأهمية التطبيقية:

تقديم نتائج تساعد القائمين في وزارة التربية والتعليم على وضع برامج تساهم في رفع معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تساعد الطلبة على التوافق النفسي السليم في البيئة التعليمية.

مصطلحات الدراسة

التوافق النفسي: يعرفه حشمت وباهي (٢٠٠٦، ص. ٥١) بأنه» تكيف الشخص مع بيئته الاجتماعية في مجال مشكلات حياته مع الآخرين، والتي ترجع لعلاقاته بأسرته ومجتمعه ومعايير بيئته الاقتصادية والسياسية والخلقية». ويعرف التوافق النفسي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التوافق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

توجهات أهداف الإنجاز: يقصد بها المعتقدات والتصورات المتعلقة بالهدف من العمل الأكاديمي، والتي تؤدي إلى طرائق متنوعة للوصول إلى الهدف، أو الاقتراب منه، والمشاركة، والاستجابة المختلفة لمواقف الإنجاز أو الأداء (Wolters et al., 1996).

وتوجد تصنيفات مختلفة لتوجهات الأهداف، فهناك التصنيف الثنائي الذي يصنّف توجهات الأهداف إلى نوعين هما: النوع الأول (التوجه نحو الإتقان) حيث يهتم المتعلم بتنمية كفاءته في الأداء وإتقان المهام، والنوع الثاني (التوجه نحو الأداء) والذي يحاول فيه المتعلم إثبات صدق كفاءته من خلال الحصول على الاهتمام وتأييده من قبل الآخرين وتجنب الحكم السلبي عليه (عابدين وعبد الواحد، ٢٠١٩).

ويمكن تقسيمها إلى أربع توجهات، كالآتي (Eliot & McGregor, 2001):

- أهداف إتقان إقدام: يركز فيها المتعلم على الإتقان والفهم والتعلم وتنمية ذاته.
- أهداف إتقان إحجام: ميل المتعلم لتجنب الفهم الخاطئ والفشل في التعلم.
- أهداف أداء إقدام: يركز المتعلم على نيل أحكام إيجابية عن قدراته لتحقيق أداء أفضل من الآخرين.
- أهداف أداء إحجام: يركز الطالب على بذل جهد لتجنب التعرض لمواقف صعبة أو أي موقف يشكّل تهديداً لذاته.
- وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.
- معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: إدراك الطالب واعتقاده بقدرته على ضبط الأحداث التي تؤثر في حياته وأداء مهامه التعليمية بمستويات مرغوب فيها (سعد، ٢٠٢٠). وتعرف معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.
- طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان: هم الطلبة المنتظمون في الدراسة في المدارس الحكومية من طلبة الحلقة الثانية في مرحلة التعليم الأساسي.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصف العاشر فحسب، وبسبب ضيق وقت التطبيق وعدم تفرغ الباحثين، ومحدودية الموارد المادية والبشرية اللازمة للتطبيق على جميع محافظات السلطنة لم يتم التطبيق على صفوف أكثر ومحافظات أكثر، كما اعتمد الباحثون على قياس متغيرات الدراسة الحالية عن طريق التقرير الذاتي للطلبة أنفسهم، لذا قد يظهر بعض الطلبة تحيزا ومرغوبيه اجتماعية في أثناء الإجابة عن عبارات المقاييس الثلاثة مما يؤثر في النتائج بشكل عام، ومما يعني بأنه لا مجال لتعميم النتائج الحالية على الفئات

العمرية الأخرى خارج العينة الحالية. كما أنه لتعدد المؤثرات على الطلبة وصعوبة الفصل بين هذه المتغيرات، وتأثيرها في نواتج السلوك البشري خاصة لدى الطلبة، من الجيد أن تستكشف الدراسات المستقبلية بالاعتماد على الدراسات الطولية المتغيرات الشخصية والنفسية الأخرى التي قد تحفز وتزيد من التوافق النفسي لدى الطلبة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ حيث تستخدم أسلوب تحليل المسار (path analysis) الذي يعتمد على نموذج وصفي يهتم بدراسة المتغيرات الحادثة في ضوء بعض المتغيرات الأخرى لمعرفة دلالة العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية، والتوصل لنموذج سببي مفترض يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تأثيرها في التوافق النفسي.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الباطنة بمدارس وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، والبالغ عددهم الإجمالي (٨٥٨٥) طالباً وطالبة حسب إحصائية الوزارة للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، من ٣ ولايات عشوائية وهي (السويق-الخابورة-صحم)، بعدها تم اختيار مدرستين عشوائياً من كل ولاية، وقد تم التطبيق على مستوى المدرسة بناء على ظروف كل منها.

أدوات الدراسة

استخدم الباحثون ثلاث أدوات للإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية، وهي: التوافق النفسي، وتوجهات أهداف الإنجاز، ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وفيما يلي شرح لكل منهم:

أولاً: مقياس التوافق النفسي

استخدمت الدراسة الحالية مقياس الظفري وآخرين (Aldhafri et al., 2009) لأساليب التوافق. وتم اعتماد عبارات هذا المقياس من النسخة العربية لمقياس أساليب التوافق للمراهقين

والذي أعدّته الهاشمية (٢٠١٠). ويتكون المقياس في الدراسة الحالية من (٢٥) عبارة وطُبّق على البيئة العمانية للتحقق من صدقه. ويتضمّن ٨ عبارات تعكس استراتيجيات التوافق السلبي مثل اللوم الذاتي، والبكاء، وتجاهل المشكلة، وإخفاء المشاعر، والتوتر، كما يتضمن (١٧) عبارة تضمنت استراتيجيات توافق إيجابية مثل الدعم الاجتماعي والروحي، وحل المشكلات، والتركيز على التفكير الإيجابي، وتعزيز العلاقة. وتمت الإجابة عن فقرات المقياس وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (من ١= أعارض بشدة، إلى ٥- أوافق بشدة)، وكلما ارتفعت درجة المستجيب دل ذلك على وجود مستوى مرتفع من التوافق النفسي وذلك بعد إعادة ترميز العبارات السالبة، وتتراوح الدرجات الممكنة في هذا المقياس بين ٢٥ و١٢٥ درجة، كما تم حساب ثبات المقياس في دراسة الظفري وآخرين من خلال معامل ألفا لكرونباخ وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات مقبولة. وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ وبلغت قيمة الثبات ٠,٨٩، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس حيث أظهرت النتائج أن جميع معاملات ارتباط العبارات دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١، كما هو موضح في جدول ١.

جدول (١)
معاملات ارتباط عبارات مقياس التوافق النفسي بالدرجة الكلية (ن= ٦٠٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٣	١٤	٠,٤٥
٢	٠,٤٦	١٥	٠,٤٠
٣	٠,٥٥	١٦	٠,٤٧
٤	٠,٥٣	١٧	٠,٥١
٥	٠,٥٣	١٨	٠,٤١
٦	٠,٥٨	١٩	٠,٣٠
٧	٠,٥٦	٢٠	٠,٥٢
٨	٠,٤٩	٢١	٠,٣٧
٩	٠,٥١	٢٢	٠,٤٣
١٠	٠,٥١	٢٣	٠,٤١
١١	٠,٤٦	٢٤	٠,٤٩
١٢	٠,٤٤	٢٥	٠,٥٠
١٣	٠,٣٤	-	-

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠,٠١

ثانياً: مقياس توجهات أهداف الإنجاز

استخدمت الدراسة الحالية مقياس إيليوت ومورایاما Eliot& Murayama لقياس مستوى توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج الرباعي لدى الطلبة ، بعد ترجمته وتقنينه على البيئة العمانية (Alkharusi & Aldhafri, 2010)، ويتكون المقياس المقنن من (١٢) عبارة بصورته الأصلية موزعة على أربعة توجهات للأهداف (إتقان- إقدام، وإتقان- إحجام، وأداء- إقدام، وأداء- إحجام)، وتتم الإجابة عنه وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (من ١= غير موافق بشدة، إلى ٥= موافق بشدة)، وقد تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، كما أشارت النتائج إلى مستويات ثبات مرتفعة لتوجهات أهداف الإنجاز حيث تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٨٣ – ٠,٨٨). وتوصل الباحثون إلى دعم النموذج الرباعي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وتشبع العبارات في أبعادها بقيم تراوحت بين ٠،٣٥ و٠،٩٤، ومؤشرات حسن مطابقة عالية (RMSEA= 0,05, NNFI= 0,95 and CFI= 0,97).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب ألفا لكرونباخ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠،٦٢ و٠،٨٠)، وهي قيم مقبولة إحصائياً. كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، حيث أشارت النتائج إلى أنّ جميع قيم معاملات ارتباط العبارات دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١، كما يتضح في جدول ٢

جدول (٢)

معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس توجهات الأهداف (٢×٢) (ن= ٦٠٠)

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
إتقان- إقدام	١	٠,٧٩	أداء- إقدام	٣	٠,٦٩
	٥	٠,٨٠		٧	٠,٦٥
	٩	٠,٧٦		١١	٠,٧١
إتقان- إحجام	٢	٠,٧٤		٤	٠,٦٣
	٦	٠,٤٩	أداء- إحجام	٨	٠,٦٤
	١٠	٠,٧١		١٢	٠,٦٢

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠,٠١

ثالثاً: مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية

يُعَدّ هذا المقياس جزءًا من مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم المعد من قبل بنترتش

وآخرين Pintrich et al.، وقام الخروصي (Alkharusi, 2016) بترجمته وتقنينه على البيئة العمانية، يتكون المقياس من (٨) عبارات، يجاب عنها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من ١ = غير موافق بشدة، ٥ = موافق بشدة)، ويتمتع المقياس بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، حيث تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، في حين تم حساب معامل ألفا لكرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات ٠،٩٣.

وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل ألفا لكرونباخ والتي بلغت ٠,٧١ وهي قيمة مقبولة إحصائياً، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث أظهرت النتائج جميع معاملات ارتباط العبارات دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠،١٠، كما هو موضح في جدول ٣.

جدول (٣)
معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ن= ٦٠٠)

رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩	٥	٠,٧٠
٢	٠,٧١	٦	٠,٧١
٣	٠,٧٠	٧	٠,٧١
٤	٠,٦٢	٨	٠,٥٩

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١

إجراءات تطبيق الدراسة

تم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتطلب تطبيق الدراسة عددا من الإجراءات الرسمية من خلال مخاطبة المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم لأخذ الإذن في تطبيق المقاييس، وتم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها الفعلية بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة مع مراعاة اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وتوزعت العينة على (٦) مدارس من مدارس الحلقة الثانية، حيث شمل التطبيق ٦٠٠ طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر بعد استبعاد جميع الاستمارات التي بها نقص، وهي التي مثلت عينة الدراسة بصورتها النهائية.

المعالجة الإحصائية

تتمثل المعالجات الإحصائية في استخدام اختبار «ت» للعينة الواحدة للإجابة عن السؤال

الأول المتصل بمعرفة مستوى التوافق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز ومستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر، وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق باختبار وجود فروق في مستوى التوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز تبعا للجنس تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، وفيما يتعلق بالسؤال الثالث المتصل بالنموذج الوسيطي تم استخدام معاملات الارتباط للتأكد من ارتباط المتغيرات بعضها ببعض، ثم استخدام اختبار تحليل المسار لاختبار النموذج الوسيطي المقترح في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ينصّ السؤال الأول على: ما مستوى التوافق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز ومستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار «ت» لعينة واحدة One Sample t-test لكل من التوافق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية بالمقارنة مع المتوسط النظري (٣) كما يتضح في جدول ٤.

جدول (٤)
نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة لمعرفة مستوى التوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز المتوسط النظري (٣) (ن= ٦٠٠)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الاحتمال	المستوى
التوافق النفسي	٣,٦٧	٠,٦٠	٥٩٩	٢٧,٣٢	٠,٠٠٠	مرتفع
الكفاءة الذاتية	٤,٠٤	٠,٥١	٥٩٩	٤٩,٩٨	٠,٠٠٠	مرتفع
إتقان-إقدام	٤,٤٠	٠,٥٤	٥٩٩	٦٣,١٣	٠,٠٠٠	مرتفع
إتقان-إحجام	٢,٩٣	٠,٦٧	٥٩٩	-٢,٥٣	٠,٠١٢	منخفض
أداء-إقدام	٣,٩٥	٠,٨٧	٥٩٩	٢٦,٧٦	٠,٠٠٠	مرتفع
أداء-إحجام	٣,٨٧	٠,٦٧	٥٩٩	٣١,٧١	٠,٠٠٠	مرتفع

يتضح من جدول (٤) أنّ المتوسطات للتوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية وأبعاد توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان-إقدام، والأداء-إقدام، والأداء-إحجام) جاءت مرتفعة عدا بعد (إتقان-إحجام) جاء بمستوى منخفض، وهذا يدل على أنّ مستوى التوافق النفسي

ومعتقدات الكفاءة الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز مرتفعة لدى أفراد العينة ومنخفضة في بعد (إتقان-إحجام). ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن العينة من طلبة المرحلة الثانوية، التي تتطلب من الطالب أن يكون قادراً على السيطرة على ذاته، ومقتنعا بامتلاكه مستوى كفاءة أكاديمية مناسب لمهاراته، وقدراته، يمكنه من الإنجاز، والوصول لما يطمح له من جهة، ومتمكناً من التوافق والتعايش مع من حوله، ومع التحديات الأكاديمية والاجتماعية من جهة أخرى، وبالتالي يستطيع أن يمضي قِدما لتلبية احتياجاته وتجنب الصعوبات والتحديات التي تحول دونه وتحقيق أهدافه؛ حيث إنّ ارتفاع مستوى كل من التوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية مؤشر مهم على الإدراك المرتفع في هذه المرحلة الدراسية، التي يبدأ فيها الطلبة اختيار المواد الدراسية؛ والتي يتحدد لاحقا تبعا لها مستقبل هؤلاء الطلاب الجامعي والمهني. واتفقت هذه النتائج مع دراسة أغنية (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوى عالٍ من التوافق النفسي.

كما يمكن أن نعزو ارتفاع مستويات كل من توجهات الإتقان إقدام، وتوجهات الأداء إقدام، وتوجهات الأداء إحجام، إلى أن الطلبة كما يندفعون لإنجاز المهام بمهارة ورغبة للتطوير والإنجاز، وتحقيق مستويات مميزة من الكفاءة لتطوير الذات بتبني توجهات الإتقان إقدام فإنهم كذلك يسعون للحصول على الاستحسان من المعلمين والأهل والزملاء من خلال الرغبة في احراز نتائج تميزهم عن باقي الطلبة، وتجنب كل ما من شأنه أن يجعلهم أقل من باقي أقرانهم في نظر من حولهم، كالحصول على نتائج أقل من أقرانهم خلال مواقف الإنجاز، وذلك من خلال تبني توجهات إتقان إقدام وتوجهات أداء إحجام، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أوضحت أن الطلبة من الممكن أن يتبنوا توجهات أهداف إنجاز متعددة خلال مواقف الإنجاز (Riveiro et al., 2001; Valle et al., 2003). كما أن ارتفاع الرغبة للتطوير والانجاز لدى الطلبة، مع الرغبة في الحصول على الاستحسان من المعلمين والأهل والزملاء، وتجب الإحساس بالدونية، ساهم في خفض التوجه نحو تجنب عدم التعلم أو عدم إتقان المهام بتبني توجهات إتقان إحجام.

السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على الآتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان بناء على الجنس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار «ت» للعينات المستقلة Independent t-test لكل من التوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوجهات أهداف الإنجاز وفقاً لمتغير الجنس كما يتضح في جدول ٥.

جدول (٥)
اختبارات للعينات المستقلة للفروق في متغيرات الدراسة وفقاً للجنس (ن= ٦٠٠)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
التوافق النفسي	إناث	٣٢٨	٣,٧١	٠,٦١	٠,٠٥٩	٠,١٥
	ذكور	٢٧٢	٣,٦٢	٠,٥٨		
معتقدات الكفاءة الذاتية	إناث	٣٢٨	٤,١٣	٠,٥١	٠,٠٠٠	٠,٣٨
	ذكور	٢٧٢	٣,٩٤	٠,٥٠		
إتقان-إقدام	إناث	٣٢٨	٤,٤٨	٠,٥٥	٠,٠٠٠	٠,٣١
	ذكور	٢٧٢	٤,٣١	٠,٥٣		
إتقان-إحجام	إناث	٣٢٨	٢,٩٢	٠,٦٦	٠,٦٣٥	٠,٠٣
	ذكور	٢٧٢	٢,٩٤	٠,٦٨		
أداء-إقدام	إناث	٣٢٨	٤,٠٢	٠,٩٢	٠,٠٣٠	٠,٩١
	ذكور	٢٧٢	٣,٨٦	٠,٧٩		
أداء-إحجام	إناث	٣٢٨	٣,٧٩	٠,٦٩	٠,٠٠١	٠,٢٧
	ذكور	٢٧٢	٣,٩٧	٠,٦٤		

يلاحظ من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس في التوافق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز في بعد (إتقان-إحجام)، أما باقي أبعاد توجهات أهداف الإنجاز (إتقان-إقدام/أداء-إقدام) ومعتقدات الكفاءة الذاتية فقد كانت الفروق فيها دالة إحصائياً وبحجم أثر يتراوح بين (٠,٢٧ إلى ٠,٩١) لصالح الإناث، ووجدت فروق لصالح الذكور في بعد أداء إحجام، كما اتضح أن قيم حجم الأثر صغيرة، عدا بعد أداء إقدام جاءت كبيرة بناءً على معيار كوهن (Cohen, 1988)، واتفقت هذه النتائج مع دراسة أغنية (٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق النفسي، ومع دراسة حليم (٢٠١٩)، وسالمان (٢٠١٧) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في توجهات الإتقان إحجام، ومع دراسة واعر (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في توجهات الإتقان إقدام، مع دراسة الجهوري والظفري (٢٠١٨) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. بينما اختلفت مع ما توصلت له دراسة السعدي (٢٠١٢) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاءة الذاتية لصالح الذكور، ومع دراسة الجهوري والظفري (٢٠١٨) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في التوافق النفسي، ومع دراسة

حليم (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في توجهات الإتقان إقدام، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في توجهات الأداء إقدام، والأداء إحجام.

ويمكن أن نفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية وتوجهات الإتقان إقدام وتوجهات إقدام الأداء إقدام، لطبيعة الإناث في حب التنافس، والتحدي والطموح لتحقيق الأهداف، ويرجع ذلك كما أشارت دراسة الجهوري والظفري (٢٠١٨) إلى طبيعة أنماط التنشئة الاجتماعية وطبيعة القيم والثقافة التي يفرضها المجتمع في تنشئة الذكور والإناث، وتميز الإناث بشكل عام بقلة التمرد على المدرسة والأهل ومحاولتهن لتجنب المشكلات، فيضعن كامل تركيزهن على التفوق الدراسي، كما تمتلك الإناث دافعية للإنجاز أعلى من الذكور الذين غالباً ما يتميزون بالانفتاح وقلة الدافعية نحو التعلم. وهو ما يظهر في ارتفاع مستوى توجهات الأداء إحجام مع الذكور مقارنة بمستواه لدى الإناث. لذا فإن الدافعية الذاتية العالية لدى الإناث، مع الرغبة في التفوق واثبات الذات تساهم في تطوير المهارات والكفاءة خلال مواقف الإنجاز، وتكسب خبرات ايجابيه تعزز معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم، ويدفعهن لتبني التوجهات التي تساعد في هذا التطور وتعززه وتعمل كمحفزات داخلية وخارجية كتوجهات الإتقان إقدام وتوجهات الأداء إقدام رغبة في اثبات الذات أمام الأهل وغيرهم.

السؤال الثالث: هل يمكن لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية أن تتوسط العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي في النموذج السببي المقترح لدى طلبة الصف العاشر في مدارس سلطنة عمان؟ للإجابة عن هذا السؤال وتمهيداً للتنبؤ بالتوافق النفسي من خلال معتقدات الكفاءة الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز تم إجراء معامل ارتباط بيرسون للتعرف على حجم ونوع العلاقة الارتباطية بين معتقدات الكفاءة الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي، وقد كانت جميع العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) كما يظهر في جدول٦.

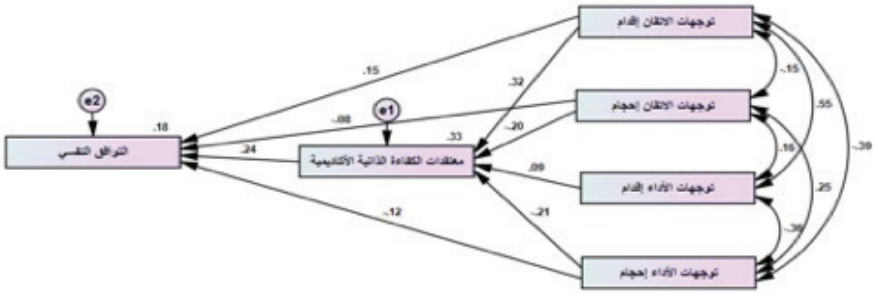
جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المتغير	توجهات أهداف الإنجاز				التوافق النفسي
	إتقان-إقدام	إتقان-إحجام	أداء-إقدام	أداء-إحجام	
معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠,٤٨١**	-٠,٢٨٧**	٠,٣٠٧**	-٠,٤٢١**	٠,٣٧٧**
التوافق النفسي	٠,٣١٥*×	-٠,١٩٥**	٠,٢٢٧**	-٠,٢٩٢**	١

**دالة عند ٠،٠١

وباستخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) ببرنامج AMOS25، تم التأكد من مدى ملاءمة النموذج المقترح في شكل ١ لهدف الدراسة، ومناسبة البيانات للتحليل من خلال التأكد من مؤشرات حسن المطابقة للنموذج؛ ويوضح شكل ٢ النموذج النهائي بعد تحليل البيانات، كما يوضح جدول٧ مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النهائي، والذي يظهر تطابق مؤشرات حسن المطابقة مع المدى المتعارف عليه) [0.00-0.08] AGFI) ,RMSEA (Hooper et al., 2008 ≥0.90, TLI ≥0.95, GFI ≥0.90, and CFI ≥0.95) لكل مؤشر.



الشكل (٢)
النموذج النهائي لاتجاهات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية

جدول (٧)
مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النهائي

النموذج	(CMINDF)	(CFI)	(TLI)	(AGFI)	(GFI)	(RMSEA)
شكل ٢	٢,٥٥٢	٠,٩٩٨	٠,٩٧١	٠,٩٧٠	٠,٩٩٩	٠,٠٥١

ملحوظة : RMSEA: مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب؛ CFI: مؤشر حسن المطابقة المقارن؛ GFI: مؤشر حسن المطابقة؛ AGFI: مؤشر حسن المطابقة المصحح؛ CMINDF: مربع كاي المعياري؛ TLI مؤشر توكر- لويس.

وبالنظر إلى النموذج النهائي في شكل ٢ الذي يجمع بين التأثيرات المباشرة وغير المباشرة يلاحظ وجود اتفاق بينها وبين النموذج الأولي الذي تم اقتراحه بناءً على الإطار النظري، ويوضح جدول ٨ التأثيرات المباشرة للنموذج النهائي لمتغيرات الدراسة.

جدول (٨)
التأثيرات المباشرة للنموذج النهائي لتوجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة ال ذاتية الأكاديمية

			التقديرات المعيارية (التأثير المباشر)	التقديرات غير المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
GO1	--->	T.SE	٠,٣٢٠	٠,٣٠٠	٠,٠٤٠	٧,٥٦٧	٠,٠٠٠
GO2	--->	T.SE	٠,٢٠١-	٠,١٥٣-	٠,٠٢٨	٥,٤٣٩-	٠,٠٠٠
GO3	--->	T.SE	٠,٠٨٨	٠,٠٥٢	٠,٠٢٦	٢,٠٢٥	٠,٠٤٣
GO4	--->	T.SE	٠,٢١٤-	٠,١٦٢-	٠,٠٢٩	٥,٥٣٧-	٠,٠٠٠
GO4	--->	T.AJ	٠,١١٧-	٠,١٠٥-	٠,٠٣٨	٢,٧٧٣-	٠,٠٠٦
GO1	--->	T.AJ	٠,١٤٥	٠,١٦٠	٠,٠٤٨	٣,٣٤٨	٠,٠٠٠
GO2	--->	T.AJ	٠,٠٧٧-	٠,٠٦٩-	٠,٠٣٥	١,٩٧٠-	٠,٠٤٩
T.SE	--->	T.AJ	٠,٢٣٥	٠,٢٧٧	٠,٠٥٣	٥,٢٤٤	٠,٠٠٠

ملحوظة: (معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية T.SE<---/ التوافق النفسيT.AJ<---/ الاتقان إقدامGO1<---/ الاتقان إحجام GO2<---/الأداء إقدام GO3<--- /الأداء إحجام GO4<---).

يلاحظ من جدول ٨ التأثيرات المباشرة للنموذج النهائي لتوجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ حيث أشارت النتائج إلى التأثير المباشر لتوجهات أهداف الإنجاز في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، واتفقت بذلك مع بعض الأدبيات التي أشارت لوجود تأثيرات موجبة لتوجهات أهداف إتقان إقدام (عبد الحميد، ٢٠١١؛ Erturan et al., 2020; Sakiz, 2011)، وتوجهات الأداء إقدام (Erturan et al., 2020)، وتأثيرات سالبة لتوجهات أداء إحجام (عبد الحميد، ٢٠١١؛ Erturan et al., 2020;) في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ولم تتفق مع دراسة عبد الحميد (٢٠١١) في توجه إتقان إحجام حيث ظهر له أثر سلبي في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية، ويردّ الباحثون النتيجة الحالية إلى أن تبني الطلبة التوجهات التي تمكنهم من الوصول إلى طموحاتهم المستقبلية، كتلك التي تهتم بتطوير الكفاءة والمهارات، أو تلك التي تهتم بالحصول على الاستحسان الاجتماعي، تعمل جميعها كمحفزات ذاتيه وخارجية تعزز معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة فترفعها، بينما ميل الطالب لتجنب الفهم الخاطئ والفشل في التعلم (إتقان إحجام)، يقلل من محاولات الطلبة في مواقف الإنجاز للتغلب على التحديات مما يؤثر سلبا فيها، ويخفض معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب لتوجهات إتقان إقدام، وتأثير سالب لتوجهات إتقان إحجام، وأداء إحجام في التوافق النفسي؛ ونفسر ذلك بأنّ الطلبة الذين يمتلكون دافعا عاليا لتحقيق النجاح والكفاءة بتطوير مهارات عالية خلال مواقف الإنجاز للوصول للهدف بتبني توجهات إتقان إقدام، يحاولون إنجاز المهام مع ما يواجههم من تحديات؛ حيث يستمرون بالمحاولة لإنجازها بسبب ثقتهم العالية بأنفسهم وبقدراتهم على الإنجاز، مما يولد لديهم مشاعر إيجابية تعزز من ثقتهم بأنفسهم ومن حولهم فيصبحون أكثر توافقا من غيرهم، وهذا ما توصلت له دراسة تشين وآخرين (Chen et al., 2018) من تأثير توجهات إتقان إقدام الموجب في التوافق لدى الطلبة، وفي المقابل فإنّ الإحجام عن المحاولة بدافع تجنب الفشل بسبب الخوف من الإخفاق، أو نتيجة لرغبة الفرد في تجنب الظهور بمظهر الغباء والدونية جميعها تولد مشاعر سلبية تؤثر سلبا في التوافق النفسي لدى الطلبة. كما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تأثيرا إيجابيا في التوافق النفسي واتفقت بذلك مع ما أشارت إليه دراسة صادوقي (Sadoughi, 2018)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1997) من أن الطالب الذي يتمتع بمعتقدات كفاءة ذاتية عالية يسعى دوماً للتوافق مع التحديات التي تواجهه، من خلال استخدام الاستراتيجيات الإيجابية التي تمكنه من تحقيق أهدافه، والوصول إلى طموحاته، مما يشعره بالرضا الذاتي الذي يشبع حاجاته، ويجعله قادرا على التعايش مع نفسه، ومع من حوله، وقادراً على مواجهة التحديات التي قد تعيق تحقيق أهدافه، وتؤثر في مستويات التوافق لديه.

ومهدت التأثيرات المباشرة لظهور تأثيرات غير مباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز في التوافق النفسي؛ والتي تم التأكد منها باستخدام اختبار سوبل (Soble Test) المستخدم للحكم على دلالة مسارات التأثيرات غير المباشرة؛ حيث دلت النتائج على إمكانية توسط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي؛ حيث أشارت النتائج لوجود تأثيرات غير مباشرة إيجابية من توجهات إتقان إقدام في التوافق النفسي مروراً بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتأثيرات سلبية غير مباشرة من توجهات إتقان إحجام وأداء إحجام في التوافق النفسي مروراً بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعدم وجود أي تأثير غير مباشر من توجهات أداء إقدام في التوافق النفسي مروراً بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما يتضح في جدول ٩.

جدول (٩)
نتائج اختبار سوبل (SOBEL TEST) للكشف عن التأثيرات غير المباشرة

								التقديرات المعيارية (التأثير غير المباشر)	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
GO1	<---	T.SE	<---	T.AJ				٠,٠٧٥	٠,٠١٩	٤,٢٨٧	٠,٠٠٠٠
GO2	<---	T.SE	<---	T.AJ				٠,٠٤٧-	٠,٠١١	٣,٧٧٦-	٠,٠٠٠١
GO3	<---	T.SE	<---	T.AJ				-	٠,٠٠٧	١,٨٦٧	٠,٠٦١
GO4	<---	T.SE	<---	T.AJ				٠,٠٥٠-	٠,٠١١	٣,٨١٦-	٠,٠٠٠١

ملحوظة: (معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية T.SE<---/ التوافق النفسيT.AJ<---/ الاتقان إقدامGO1<---/ الاتقان إحجام GO2<---/الأداء إقدام GO3<--- /الأداء إحجام GO4<---)

خلصت النتائج إلى توسط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتوافق النفسي من خلال ٣ مسارات دالة إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك من خلال فهم دور المتغير الوسيط الذي يُعد نتيجة للمتغير المستقل وسببا للمتغير التابع؛ إذ يعزو الباحثون وجود تأثيرات غير مباشرة في الاتجاه الموجب من توجهات الإتقان إقدام في التوافق النفسي مروراً بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إلى أن رغبة الطلبة في إتقان المهام، والتعلم، والفهم الصحيح للمهام وتحقيق المستويات المتقدمة من الكفاءة، تعزز من خبرات النجاح لدى الطلبة، وتجعلهم يعملون بحافز ذاتي للتطوير والوصول لمستويات متقدمة من الإنجاز، حيث أشار باندورا (Bandura, 1997) أنه بالتكرار خلال مواقف الإنجاز يتشكل لدى الطلبة خبرات إيجابية عن ذواتهم، حافلة بالنجاحات والخبرات السارة -التي تمثل أحد أهم مصادر تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية- وتحقيق الطموحات، مما يزيد من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم. وبدورها تعزز معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من ثقة الطلبة بقدراتهم على مواجهة التحديات المختلفة، والتعامل معها باستخدام أساليب التوافق الإيجابية كطلب المساعدة من الأشخاص المؤهلين، والاستشارة، والبحث عن الحلول الابتكارية، مما يزيد كمحصلة عامة من التوافق الإيجابي للطلبة، وهذا ما أشارت إليه خان (Khan, 2013) من ارتباط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية باستخدام أساليب التكيف الإيجابية لدى الطلبة.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثيرات غير مباشرة في الاتجاه السالب من توجهات الإتقان إحجام وتوجهات الأداء إحجام في التوافق النفسي مرورا بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن توجه الطلبة لمحاولة تجنب سوء الفهم خوفا

من الفشل أو فقدان الدرجات بتبني توجهات الإتقان إحجام، أو محاولة تجنب الظهور بمظهر الغباء والدونية أو أنهم أقل من باقي أقرانهم بتبني توجهات الأداء إحجام، خاصة مع وجود التقييمات السلبية من الأشخاص المهمين للطالب كالمعلمين أو الوالدين أو الأقران بدلا من التحفيز الإيجابي الذي يعد أحد المصادر الأساسية لمعتقدات الكفاءة الذاتية، كل هذا يوجد حالة من التوتر والإحباط تؤثر سلبا في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية فتخفضها، والتي بدورها تؤثر في مستوى استجابة الطلبة للتحديات خلال مواقف الإنجاز فتخفض من أساليب التوافق الإيجابية، وتزيد من أساليب التوافق السلبية كالقلق والإحباط والتشاؤم واللوم المفرط للذات أو تبني بعض السلوكيات السلبية كالغش أو الكذب أو التمرد وغيرها؛ لتجنب الإخفاق في الوصول للنجاح أو تجنب التقييم السلبي من الأشخاص المحيطين، وهذا ما أشارت له دراسة خان (Khan, 2013) من ارتباط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة باستخدام أساليب التكيف السلبية لدى الطلبة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثون بما يلي:

- الاهتمام بتوجيه الطلبة من خلال المحاضرات والدورات التدريبية بأهمية تحديد توجهاتهم نحو الهدف، وإكسابهم أهم الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التوافق النفسي الإيجابي لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية للتحقق من العلاقات واتجاهات التأثير بين المتغيرات الحالية على مراحل دراسية وعمرية أخرى.
- توجيه التربويين من المعلمين والأخصائيين النفسيين في المدارس لفهم نفسيات الطالب وتشخيص مشكلاتهم جيداً وعلاجها بالطريقة السليمة للوصول بهم ترسيخ معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية للوصول بهم إلى التوافق النفسي الإيجابي.

المراجع

إبراهيم، نجاح (٢٠١١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم. مجلة الطفولة والتربية، مصر، ٣(٧)، ٥٥-١١١.

أبو عوف، طلعت محمد (٢٠٢٠). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر- سيلفرمان لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية العلوم بسوهاج. المجلة التربوية، ٧٠(١)، ١٠٨٧-١١٧٩.

أبو غزال، عاصم علي محمد (٢٠١٢). توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

أبو هلال، ماهر محمد؛ والخطيب، صالح أحمد (٢٠١١). العلاقات بين توجهات الأهداف والفعالية الذاتية وعمليات ما بعد التفكير والتحصيل الدراسي: التشابه حسب النوع. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، (٥)، ١-٥.

أحمد، زقاوة؛ ومحمد، بلقاسم (٢٠١٨). توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجه نحو الغش كسلوك سلبي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والتعليم الثانوي. دراسات نفسية وتربوية، ٢(١١)، ٢٥١-٢٦٧.

أحمد، هبة محمد (٢٠١٨). أساليب تفكير تلاميذ الصف الثامن الأساسي ووالديهم وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة سوهاج، سوهاج.

أغنية، صالحة (٢٠١٥). التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز: لدى طلبة المرحلة الثانوية (بنى وليد). مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، الجامعة الأسمرية الإسلامية، ليبيا، ٢٧، ٢٧١ – ٢٨٣.

بوقصارة، منصور (٢٠٠٨). الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة وهران السانية، وهران.

جبل، فوزي محمد (٢٠٠٠). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

الجهوري، فاطمة؛ وسعيد الظفري، سعيد سليمان (٢٠١٨). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من ٧-١٢ في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، (١٢)، ١٦٣-١٧٨.

الحارثي، صبحي سعيد (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٥(١)، ٦٦٧-٧١١.

حبايب، علي؛ وأبو مرق، جمال (٢٠٠٩). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٣(٣)، ٨٥٧ – ٨٧٩.

حجيلي، بدرة (٢٠١٣). تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهق المصاب بالأمراض الجلدية: حب الشباب الأكزما والصدفية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المسيلة، الجزائر.

حشمت، مصطفى؛ وباهي، مصطفى (٢٠٠٦). التوافق النفسي والتوازن الوظيفي. مصر: الدار العالمية.

حليم، شيري مسعد (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٢(١١٢)، ٢٩٧-٣٣٨.

حنّاش، فضيلة؛ وفارس، علي (٢٠١٣). العلاقة بين العدالة المدرسية والفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ لمرحلة المتوسطة. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ٢(١)، ٤٧-٦٧.

دحلان، محمد منذر (٢٠١٧). الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والتوافق النفسي لدى خريجي الجامعات الفلسطينية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى، غزة.

دسوقي، كمال (١٩٨٥). علم النفس ودراسة التوافق. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

ديوا، مكي بابكر (٢٠١٨). بعض العادات الصحية لدى طالبات كليات التربية وعلاقتها بالتوافق النفسي (دراسة حالة طالبات كليتي التربية – حنتوب بجامعة الجزية والتربية أساس بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم). مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٣٨(١)، ٨٦-٩٩.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٧). توجهات التعلم كمتغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمي باستخدام النمذجة البنائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٥٧(١٧)، ٨١-١٧٧.

الرفوع، محمد أحمد (٢٠١٧). التوافق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، ٤(١)، ٢٠٨-٢٣٣.

رماح، أمينة؛ والقصاص، نسرين (٢٠١٨). علاقة مستوى الطموح وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان/أهداف الأداء) باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجيلالي بو نعامة خميس مليانة، الجزائر.

الرومي، أحمد ناصر (٢٠١٧). توجهات الأهداف وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المراهقين في لواء بني كنانة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

الزعبي، رفعة رافع؛ وظاظا، حيدر (٢٠١٦). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والإنجاز الأكاديمي. دراسات: علوم تربوية، ١٦٢(٣٩٩١)، ١-٢٩.

سالمان، الشيماء محمود (٢٠١٧). توجهات الأهداف كمنبئ بالاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. مجلة التربية وعلم النفس، ٣٢(٤)، ١٠-٥٦.

سرايه، الهادي؛ وبالقاسمي، محند الأزهر (٢٠١٩). الفعالية الذاتية الإرشادية للأخصائي النفسي المدرسي ودورها في العملية الإرشادية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٥(٣١)، ١٢٤- ١٣٧.

سعد، مراد علي (٢٠٢٠). النموذج البنائي التنبؤي لتحليل العلاقة بين التسويف الأكاديمي، المعتقدات الأكاديمية العقلانية/ اللاعقلانية، معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. مجلة ألوستاث للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥٩(٣)، ١-٣٠.

السعدي، محمد جمال (٢٠١٣). تطور الهوية النفسية وعلاقته بتوقعات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

سيسي، محمد بشير؛ وسو، أبا بكر (٢٠١٩). علاقة الكفاءة الذاتية بالتوافق النفسي لدى الطلبة المغتربين وغير المغتربين. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤(١)، ٣٦- ٥٨.

عابدين، حسن سعد؛ وعبد الواحد، إبراهيم سيد (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٤(٣٥)، ج٢، ١-٥١.

عبد الحميد، أسماء (٢٠١١). توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كنتائج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٥(٢)، ٢٨٣-٣٣٩.

عبد الرشيد، وحيد حامد؛ وعبد، محمود محمد (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، ٥٠(١)، ٢٥٢-٣٢٢.

عبد الغني، إسلام نور؛ وسعيد، نسرين محمد (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز النموذج السداسي (٢×٣) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(٣)، ١-٨١.

عبد الله، سحر محمود (٢٠٢٠). الذكاء الأخلاقي في علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. المجلة التربوية، ٧٣(١)، ٥٧٦-٦٣٦.

عثمان، أكرم مصباح (٢٠٠٢). الخطوات المثيرة لإدارة الضغوط النفسية. بيروت: دار بن حزم للنشر.

علي، فاطمة (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

العلي، نصر محمد؛ وغرة، خولة حاتم (٢٠١٦). التوافق النفسي وعلاقته بالهوية الثقافية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة فلسطينيي الداخل في الجامعات الإسرائيلية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٦(٤)، ٣٦١-٤٠٠.

عمرون، سليم (٢٠١٩). التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط (متوسطة محمد الصديق بن يحيى نموذجا). مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بو مضياف، (٩)، ٥٥-٧٩.

قادري، فريدة (٢٠٠٦). أثر الأهداف التعلمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة (أطروحة دكتوراه، جامعة البويرة).

القدح، حميد عبد اللهٍ (٢٠١٧). أثر مسرح الطفل في تنمية التوافق الاجتماعي لدى الأطفال المحرومين أسرياً. نابو للدراسات والبحوث، جامعة بابل، ٢٠(١٧)، ١١-٥٠.

قطامي، نصير (٢٠٠٤). النظرية المعرفية الاجتماعية. عمّان: دار الفكر.

المحسن، سلامة (٢٠٠٦). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

منصور، وليد (٢٠١١). أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجها أهداف الإنجاز. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٤٦(٤)، ٥٣-١٠٨.

ناصيف، غزوان (٢٠١١). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: دار الكتاب العربي.

نور الدين، أمين صبري (٢٠١٩). القيمة التنبؤية لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٣(١)، ١-٦١.

الهاشمية، زينب (٢٠١٠). أساليب التوافق وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة مرحلة ما بعد الأساسي في منطقة الداخلية بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

واعر، نجوى أحمد عبد الله (٢٠١٤). الفروق بين الطلاب ذوي توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٤(٨٤)، ٣٥٩-٣٩١.

Abd-El-Fattah, S., & Patrick, R. (2011). The relationship among achievement motivation orientations, achievement goals, and academic achievement and interest: A multiple mediation analysis. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 11,* 91-110.

Aldhafri, S., Kazem, A., Alzubaidi, A., Yousif, Y., Albahrani, M., & Alkharusi, H. *Developmental aspects for Omani adolescents (12-18 years): Piloting instruments and psychometric findings*. Paper presented in the 54th International Council on Education for Teaching, Muscat, Oman.

Alkharusi, H. (2016). Predicting students' academic achievement: Contributions of perceptions of classroom assessment tasks and motivated learning strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*(3), 515-533.

Alkharusi, H., & Aldhafri, S. (2010). Gender differences in the factor structure of the 2x2 achievement goal framework. *College Student Journal, 44*(3), 795-805.

Ariani, D. W. (2021). How achievement goals affect students› well-being and the relationship model between achievement goals, academic self-efficacy and affect at school. *Journal of Applied Research in Higher Education, Ahead-of-print (Ahead-of-print)*. https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2020-0273 (abstrat only).

Asadi, M., Adabi Firoozjaee, A., & Nazarifar, M. (2020). Predicting Students' adjustment considering basic psychological needs and achievement goals. *Preventive Counseling, 1*(2), 1-12.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.

Chen, Y., Li, L., Wang, X., Li, Y., & Gao, F. (2018). Shyness and learning adjustment in senior high school students: Mediating roles of goal orientation and academic help seeking. *Frontiers in Psychology, 9*, 1757.

Chowdhury, M. S., & Shahabuddin, A. M. (2007). Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh college students. *College Quarterly, 10*(1), 1-9.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A2×2 achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.

Erturan, G., McBride, R., & Agbuga, B. (2020). Self-regulation and self-efficacy as mediators of achievement goals and leisure time physical activity: A proposed model. *Pedagogy of Physical Culture and Sports, 24*(1), 12-20.

Heard, S. (2013). *The relationship of community factors and self-efficacy with adjustment and well-being of first-generation college students*. Lehigh University.

Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60.

Khan, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of undergraduate research and creative activities, 5*(4), 1-11.

Mangos, P. M., & Steele-Johnson, D. (2001). The role of subjective task complexity in goal orientation, self-efficacy, and performance relations. *Human Performance, 14*(2), 169-185.

Mih, V., Mih, C., & Dragoş, V. (2015). Achievement goals and behavioral and emotional engagement as precursors of academic adjusting. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 209*, 329-336.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. Development of achievement motivation. *United States, 7*, 1-27.

Ramos-Sanchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling, 10*(1), 6-18. doi: 10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x

Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. Journal of college counseling, 10(1), 6-18.

Riveiro, J., Cabanach, R., & Arias, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 561-572.

Sadoughi, M. (2018). The relationship between academic self-efficacy, academic resilience, academic adjustment, and academic performance among medical students. *Education Strategies in Medical Sciences, 11*(2), 7-14.

Sakiz, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. Educational Research, 2(1), 771-778.

Sommer, M. (2013). *Psychosocial factors predicting the adjustment and academic performance of university students* (Doctoral dissertation, University of South Africa).

Travers, L. V., Bohnert, A. M., & Randall, E. T. (2013). Brief report: Adolescent adjustment in affluent communities: The role of motivational climate and goal orientation. *Journal of Adolescence, 36*(2), 423-428.

Valle, A., Cabanach, R. G., Núnez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73*(1), 71-87.

Vrugt, A., Oort, F. J., & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology, 72*(3), 385-397.

Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first –generation college sophomore students. *Journal of College Student Development, 51*(1), 50-64.

Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P, (1996). The relation between goal orientation and student's motivational belief and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*(1), 211-238.