نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية

Modeling the causal relationships between academic achievement, achievement motivation, self-efficacy, and academic stress among Al-Sharqiyah University students

زوينة بنت سالم بن راشد العذوبية

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: القياس والتقويم

قسم علم النفس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الشرقية

سلطنة عُمان

2023م / 1444هـ

نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنـجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية

Modeling the causal relationships between academic achievement, achievement motivation, self-efficacy, and academic stress among Al-Sharqiyah University students

رسالــة مقدمــة استكمالاً لمتطلبــات الحصــول على درجــة الماجستير في التربية

تخصص: القياس والتقويم

إعــداد

زوينــة بنت سالـم بن راشــد العذوبيــة

لجنــة الإشــراف

د. شريف عبد الرحمن السعّودي — مشرفًا رئيسًا

د. فؤاد محمد الدوّاش — مشرف ثان

2023م / 1444هـ

نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية

أعدتها الطالبة: زوينة بنت سالم بن راشد العذوبية

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2023/04/11م

المشرف الرئيس	المشرف المساعد
الدكتور شريف عبدالرحمن السعودي	الدكتور فؤاد محمد الدواش

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	د. جوخة الصوافية	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	خليفة القصابي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	كلية الآداب والعلوم–جامعة نزوى	
3	المناقش الداخلي	إبراهيم الوهيبي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	د. شريف عبدالرحمن السعودي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة الشرقية	

الإقـــــــرار:

أقر بـــأن المادة العلمية الواردة في هذه الرسالة قد تم تحديد مصدرها العلمي، وأن محتوى الرسالة غير مقدم للحصول على أي درجة علمية أخرى، وأن مضمون هذه الرسالة يعكس آراء الباحثة الخاصة، وهي ليست بالضرورة الآراء التي تتبناها الجهة المانحة.

الباحثة: زوينة بنت سالم بن راشد العذوبية

التوقيع:

إهــداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى أمي الحبيبة

إلى أفراد أسرتي.... أخوتي وأخواتي وأبنائي

إلى روح أبي وزوجي رحمهما الله

إلى الأقارب والأصدقاء .... ومن لم يدخر جهدًا في مساندتي

الباحثة

شكر وتقدير

أتقدم بعبارات الشــكر وخالص التقدير إلى أســتاذي المشــرف الدكتور شــريف عبدالرحمن السّعودي الذي كانت لتوجيهاته وتحفيزه ودعمه المستمر الدور الرئيس في إنجاز هذه الدراسة، كما أتقدم بالشــكر للمشــرف الثاني الدكتور فؤاد الدوَاش على نصــحه ودعمه المســتمرين. وأتقدم بوافر عبارات التقدير لجميع أعضــاء الهيئة التدريسـية بجامعة الشـرقية في قسـم علم النفس، والمحكمين الفضلاء على سعة صدرهم وقبولهم تحكيم أدوات الدراسة، ودورهم العظيم في تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة، وزملائي المعلمين: الأســتاذ ســالم الحارثي والأســتاذة حبيبة المفرجية ورحمة الحارثية وريا البروانية على قبولهم للتدقيق اللغوي للرسـالة، وزميلتي عزاء الحارثية على دعمها الدائم، وأخيرًا جزيل الشـكر لجميع الأسـاتذة أعضــاء لجنة المناقشــة على تفضــلهم بقبول مناقشــة هذه الرســالة، وإثراءهم لها بملاحظاتهم القيمة.

الباحثة

ملخص الدراسة

نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية

الباحثة: زوينة بنت سالم بن راشد العذوبية

لجنة الإشراف: د. شريف السعودي د. فؤاد الدوّاش

تهدف الدراسة إلى محاولة التوصّل إلى نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان خلال العام الدراسي 2023/2022م باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. تكوّنت عينة البحث النهائية من (338) طالبًا وطالبة من طلبة الكليات المختلفة في جامعة الشرقية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وطبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز A Revised Version of The Achievement Motives Scale (AMS-R)، ومقياس فاعلية الذات New General Self-Efficacy Scale (NGSES)، ومقياس الضغوط الأكاديمية Perception of Academic Stress Scale (PAS).

أشارت نتائج تحليل المسار Path Analysis لأفضل نموذج يمثل مصفوفة الارتباط بين التحصيل الأكاديمي وكلٍ من: دافعية الإنجاز والضغوط الأكاديمية وفاعلية الذات، وقد كشف النموذج عن وجود تأثيرات مباشرة إيجابية لدافعية الإنجاز وفاعلية الذات، وتأثيرات مباشرة سلبية للضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على دافعية الإنجاز (الوسيط)، وتأثيرات غير مباشرة للضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي بينما لا توجد تأثيرات غير مباشرة لفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي؛ أي أن دافعية الإنجاز تلعب دورا وسيطا بين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: زيادة الاهتمام بتحسين مستوى دافعية الإنجاز، ورفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة؛ لما لهما من تأثير مباشر على تحصيلهم الأكاديمي. والاهتمام بتوفير بيئات تعليمية فعّالة وداعمة تتوفر فيها مستويات منخفضة من الضغوط الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الأكاديمي، دافعية الإنجاز، فاعلية الذات، الضغوط الأكاديمية، النمذجة البنائية.

Abstract

Modeling the causal relationships between academic achievement, achievement motivation, self-efficacy, and academic stress among Al-Sharqiyah University students

Researcher: Zuweina Salim Rashid AL Adhoobi
Supervision committee: Dr. Sharif Al Soudi and Dr. Fouad Aldawash

The current research aims to come up with a constructive model as a try, that shows the direct and indirect causal relationships between academic achievement, achievement motivation, self-efficacy, and academic stress among the students of Al-Sharqiyah University in the Sultanate of Oman, during the academic year 2022/2023, using the descriptive-relational approach. The final research sample consisted of (338) male and female students from different faculties at the University of Al-Sharqiyah, which were chosen by the cluster random method. A Revised Version of The Achievement Motives Scale (AMS-R) was applied to them, the New General Self-Efficacy Scale (NGSES), and the Perception Academic Stress Scale (PAS).

The results of the path analysis indicated the best model that represents the correlation matrix between academic achievement and each of achievement motivation, academic stress, and self-efficacy. The model revealed that there are positive direct effects of achievement motivation and self-efficacy, there are direct negative effects of academic pressure on academic achievement, there are direct effects of self-efficacy and academic stress on achievement motivation (the median), there are indirect effects of academic stress on academic achievement, while there are no indirect effects of self-efficacy on academic achievement. That is, achievement motivation plays a mediating role between academic pressure and academic achievement.

In the light of the results of the study, a set of recommendations were presented, the most important are: increasing interest in improving the level of achievement motivation, also raising the level of self-efficacy among students, because they have a direct impact on their academic achievement. Beside that Paying attention to providing effective and supportive learning environments with low levels of academic stress.

Keywords: Academic Achievement, Achievement Motivation, Self-Efficacy, Academic Stress, Structural Modeling.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	أ
الإقرار	ب
الاهداء	ج
شكر وتقدير	د
ملخص الدراسة	هـ
Abstract	ز
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ك
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميته	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	8
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
نمذجة العلاقات السببية	13
مفهوم نمذجة العلاقات السببية	13
مميزات نمذجة العلاقات السببية	14
أهداف نمذجة العلاقات السببية	15
أنواع النماذج في المعادلات البنائية	16
التأثيرات أو المسارات المباشرة وغير المباشرة	19
التحصيل الأكاديمي	19

الموضوع	الصفحة
مفهوم التحصيل الأكاديمي	20
مستويات التحصيل الأكاديمي	21
العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي	22
دافعية الإنجاز	23
مفهوم دافعية الإنجاز	23
أنواع دافعية الإنجاز	24
أهمية دافعية الإنجاز	24
مكونات دافعية الإنجاز	25
نظريات دافعية الإنجاز	26
فاعلية الذات	31
مفهوم فاعلية الذات	31
مكونات فاعلية الذات	32
مصادر اكتساب فاعلية الذات	33
الضغوط الأكاديمية	34
مفهوم الضغوط الأكاديمية	34
خصائص الضغوط الأكاديمية	35
مسببات الضغوط الأكاديمية	36
آثار الضغوط الأكاديمية	37
العلاقات بين متغيرات الدراسة	38
علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي	38
علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الأكاديمي	39
علاقة الضغوط الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي	39
علاقة فاعلية الذات بدافعية الإنجاز	40
علاقة الضغوط الأكاديمية بدافعية الإنجاز	41
الدراسات السابقة	42
التعقيب على الدراسات السابقة	50
فرضيات الدراسة	52

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	54
مجتمع الدراسة	54
عينة الدراسة	55
أدوات الدراسة	56
إجراءات الدراسة	70
المعالجات الإحصائية	71
الفصل الرابع: نتائج الدراسة وتفسيرها	
الإحصاءات الوصفية لبيانات الدراسة	73
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها	76
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها	80
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها	83
ملخص النتائج	86
التوصيات والمقترحات	87
مراجع الدراسة	
المراجع باللغة العربية	88
المراجع باللغة الإنجليزية	93
ملاحق الدراسة	97

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية	55
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية	56
3	معاملات تمييز فقرات وأبعاد مقياس دافعية الإنجاز	58
4	مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس دافعية الإنجاز	59
5	أوزان الانحدار المعيارية لفقرات مقياس دافعية الإنجاز على عوامله الكامنة	60
6	معامل ثبات الاتساق الداخلي والثبات المركب لمقياس دافعية الانجاز وأبعاده	61
7	معاملات تمييز فقرات مقياس فاعلية الذات	62
8	مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات	63
9	أوزان الانحدار المعيارية لفقرات مقياس فاعلية الذات على عامله الكامن	63
10	معاملات تمييز فقرات مقياس الضغوط الأكاديمية مع البعد والدرجة الكلية	67
11	معاملات تمييز أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية	68
12	مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط الأكاديمية	68
13	أوزان الانحدار المعيارية لفقرات مقياس الضغوط الأكاديمية على عوامله الكامنة	69
14	معامل ثبات الاتساق الداخلي والثبات المركب لمقياس الضغوط الأكاديمية وأبعاده	70
15	الإحصاءات الوصفية لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة	73
16	مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة	76
17	أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة لمتغيرات النموذج على المعدل التراكمي	77
18	أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية في أبعاد دافعية الإنجاز	80
19	القيم المعيارية والخطأ المعياري والدلالة الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي	83

قائمة الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	نموذج تحليل المسارات بين المتغيرات المقاسة (الكلاسيكي)	17
2	نموذج التحليل العاملي التوكيدي	17
3	نموذج تحليل المسارات بين المتغيرات الكامنة	18
4	نموذج التغيرات الكامنة	18
5	نموذج مقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة	52
6	البناء العاملي لمقياس دافعية الإنجاز	60
7	البناء العاملي لمقياس فاعلية الذات	64
8	البناء العاملي لمقياس الضغوط الأكاديمية	69
9	النموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة	75

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	رسالة تسهيل المهمة	98
2	فقرات مقياس الضغوط الأكاديمية للتحكيم الأولي (السلامة اللغوية ومناسبة المحتوى)	99
3	أسماء المراجعين لمقياس الضغوط الأكاديمية بصورته الأولية (السلامة اللغوية ومناسبة المحتوى)	100
4	فقرات مقياس دافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية للتحكيم النهائي (وضوح الفقرات والانتماء للأبعاد)	101
5	أسماء المحكمين للمقاييس (وضوح الفقرات والانتماء للأبعاد)	106
6	فقرات المقاييس النهائية (نسخة الطالب)	107

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعطي المجتمعات التربوية التعليمية وزنًا للتحصيل الأكاديمي؛ كونه أحد نواتج التعلّم المهمة التي تشير إلى ما بلغه الفرد من اتقان للمعرفة أو المهارة؛ لذلك فهو يعد معيارًا أساسًا لكمية التعلم وكيفيته؛ حيث يقاس التحصيل الأكاديمي من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل كنتاج للمعرفة المكتسبة من حضوره للمحاضرات ومراجعته للكتب ومناقشاته الجماعية، أو تنفيذه لبعض المشاريع البحثية، أو نتيجة أدائه للاختبارات التحصيلية.

تشير العازمي (2016) أن التحصيل الأكاديمي يعبر عن مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية في مقرر دراسي معين أو مجموعة مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبارات التحصيلية. كما ذكرت يوسفي (2018) بأن التحصيل الأكاديمي هو حصول الطالب على العلامات التي تدل على قدراته الخاصة ومكانته بين طلاب صفه أو طلاب المدرسة.

يعد الرقي بالتحصيل الأكاديمي للطلبة أحد الاهتمامات الرئيسة لدى مؤسسات التعليم العالي، ومظهرًا مهمًا من مظاهر اكتساب الطالب للمعارف والمهارات وما تقدمه له الجامعة من العلوم المختلفة، وهو المحصلة الواضحة للعيان من وجود الطالب الجامعي في المؤسسة التعليمية؛ فهي تقوم بإكساب الطالب الجامعي المعارف التي سيتمكن مستقبلًا من ترجمتها على واقعه العملي، والتي ينبغي أن تتناسب مع قدراته وميوله؛ لذا فإن الطالب يحتاج إلى الرعاية والتوجيه السليم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة المنشودة؛ حيث إن تحصيل الطالب يحدد مستقبله الأكاديمي والمهني

(علي،2017)؛ ونظرًا "لأهمية هذه الفئة العمرية يفترض أن يجري التعامل معهم بشكل يدل على الدراية والمشكلات التي تعترضهم؛ لأن محاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في أدائهم الدراسي لها دور مهم في إعداد البرامج لتنمية الطلبة من جميع نواحي شخصياتهم (علي،2017).

يشير علماء النفس التربويون إلى العديد من العوامل المؤثرة في أداء وتحصيل الطالب أكاديميًا، منها عوامل نفسية واقتصادية وأسرية وإدارية. وتضيف علي (2017) بأن التربويين وعلماء النفس اهتموا بالتحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، وما يؤثر به من عوامل مختلفة سواء أكانت عوامل خارجية أو داخلية، وما يتأثر به مستوى أداء الطلبة من عوامل نفسية قد تؤثر فيه إيجابًا أو سلبًا. كما قامت العديد من الدراسات ببحث العلاقات بين هذه العوامل، والتأكد من تأثيرها الإيجابي والسلبي على تحصيل الطالب أكاديميًا كدراسات (جاد الرب، 2009؛ عبد الفتاح، 2013؛ Soufi et al, 2014) التي بدورها تؤكد على أهمية قيام الباحثين بدراسة العلاقات بين العوامل النفسية المختلفة.

يعُد علم النفس التربوي موضوع دافعية الانجاز من الموضوعات الأساسية في التحصيل الأكاديمي؛ فدافعية الإنجاز من المكونات الشخصية ذات الدور الواضح في سلوك الفرد؛ حيث ترتبط بمجموعة من المتغيرات المهمة، كما تؤدي دافعية الإنجاز دورًا في رفع مستوى أداء الفرد لمختلف المجالات والأنشطة التي يقوم بها، وهي ذات أهمية كبيرة في التحصيل، فقد تكون لدى الطالب قدرات عقلية مناسبة وظروف بيئية وأسرية جيدة ومع ذلك يفتقد إلى دافعية الإنجاز؛ مما يقود إلى أن التفوق الدراسي لا يعتمد فقط على الإمكانات العقلية، بل هناك عوامل أخرى مثل العوامل الدافعية والانفعالية (علي،2017)، وقد أشار Singh (2011) إلى أن الطلبة ذوي المستوى الأكاديمي العالي من المرجح أن تكون دافعية الإنجاز العالية لديهم سببًا لزيادة مستويات التحصيل الأكاديمي؛ إذ إنه في هذه المرحلة يكون الاهتمام بالنجاح في المستقبل أكثر وضوحًا. ويرى الشيخ وعبد العزيز (2013)

أن دافعية الإنجاز هي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

كما يعد مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم النفسية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، ويشير هذا المفهوم إلى بنية معرفية تتكون نتيجة الممارسات التعليمية المتراكمة التي تؤدي إلى الاعتقاد أو التوقع بأن المتعلم يمكن أن ينجح في المهام التعليمية، وأن فعالية الذات يفترض تأثيرها في جهود الأفراد وقدرتهم المبذولة وإصرارهم ومثابرتهم على إنجاز المهمة (ملحم، 2015)، كما أشارت إسماعيل (2019) إلى أن فعالية الذات حظيت باهتمام كبير في علم النفس إذ يعد مكونًا سيكولوجيًا ذا دلالة في عملية التعلم. وأوضح الغافري (2021) إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

من ناحية أخرى يعد أثر الضغوط الأكاديمية على الطلبة الجامعيين موضع اهتمام الباحثين، حيث يرى محاسنة وآخرون (2021) أن الضغوط الأكاديمية تشير إلى الحاجة المتزايدة للمعرفة، وفي الوقت نفسه إلى الإدراك بأن الوقت غير كافٍ لاكتساب تلك المعرفة؛ مما قد ينتج عنه من انخفاض في التحصيل الأكاديمي، وهذا ما أكددته بعض الدراسات حول علاقة الضغوط الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي؛ إذ أشار محاسنة بأن هذا الاهتمام ناتج من التسليم بأن ارتفاع الضغوط الأكاديمية يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي، كما يرى Arslan (2017) بأن الضغوط الأكاديمية تقلل من التحصيل الأكاديمي، وتشكل تهديدًا لأدائهم.

وفي ضوء العرض السابق يتضّح وجود علاقات بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية؛ لذا تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة هذه العلاقة بين المتغيرات المذكورة، ما إذا كانت مباشرة أو غير مباشرة بوجود الوسيط من خلال اختبار نمذجة العلاقات السببية المقترحة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تولي المؤسسات التعليمية الكثير من الاهتمام بالعوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي؛ ذلك أن العديد من الجوانب السلوكية لدى الطالب لها تأثير مباشر وغير مباشر على تحصيله. ويمكن دراسة هذه التأثيرات من خلال اقتراح نموذج يجمع بعض هذه العوامل والتحصيل الأكاديمي ويدرس التأثيرات فيما بينها؛ وذلك باستخدام نمذجة العلاقات السببية. وترجع أهمية وضع النموذج البنائي إلى أن معامل المسار يدل "على الأثر المباشر لمتغير (سبب Cause) على متغير آخر (نتيجة Effect) أي أن معامل المسار يعبر عن الأثر المتوقع في متغير، والذي ينتج عن تغير الانحراف المعياري لمتغير آخر بقدر الوحدة (بعد تثبيت جميع المتغيرات الأخرى)، وهذا المتغير يعبر عنه بواسطة الانحراف المعياري للمتغير التابع (الشيخ وعبد العزيز،2013).

بحثت بعض الدراسات العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية والتحصيل الأكاديمي، كدراسة عبد الفتاح (2003) التي أشارت إلى العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات والأعراض الاكتئابية، ودراسة لشحادة ومقابلة (2019) التي أكدت على علاقة المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتحصيل الأكاديمي.

كما أن هناك بعض الدراسات العمانية التي بحثت في علاقة متغيرات هذه الدراسة، مثل دراسة عطية (2000) في العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان)، ودراسة حسن (2015) لبحث الفروق في الضغوط الأكاديمية لدي طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات، ودراسة السعيدي والظفري (2021) لنمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. إلا إنه لا يوجد– في حدود علم الباحثة– من وضع نموذج لهذه العلاقة يشمل متغيرات هذه الدراسة بحيث يفسر التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، ولا سيما في الجامعات

العمانية؛ لذا تسعى الدراسة الحالية لوضع نموذج بنائي سببي يفسّر طبيعة واتجاه العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الشرقية؛ نظرًا لأهمية تحصيلهم الأكاديمي مستقبلًا، والذي يحدد مصيرهم العملي والمهني. إضافةً إلى وجود توصيات بعض الدراسات لبحث العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل باستخدام النمذجة البنائية كدراسة الشيخ وعبد العزيز (2013) ودراسة شحادة (2019) ودراسة السعيدي والظفري (2021)، وبذلك فإن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها– في حدود علم الباحثة– لدراسة ماهية العلاقة بين متغير التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية نوعًا واتجاهًا.

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في محاولتها الكشف عن العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي والضغوط الأكاديمية وفاعلية الذات الذي تلعب فيه دافعية الإنجاز دورًا وسيطًا، لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس "ما النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

الأهمية النظرية

1. التعرف على العلاقات بين المتغيرات المؤثرة على تحصيل الطالب الجامعي أكاديميًا في هذه المرحلة الدراسية نظرًا لارتباطها بمرحلة عمرية تتميز بالضغوط والتحديات.
2. بناء نموذج علاقات سببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز والضغوط الاكاديمية وفاعلية الذات؛ إذ لا توجد دراسات– في حدود علم الباحث– تناولت هذه المتغيرات معًا.

3. التمهيد لإجراء دراسات أخرى متعلقة بدراسة نماذج لعلاقات عوامل أخرى بالتحصيل الأكاديمي.

الأهمية التطبيقية

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال الاستفادة التي يحققها الطالب من أجل رفع تحصيله الأكاديمي؛ من خلال من البيئة المحيطة به مثل المدرسين، والأسرة، والجامعة. وذلك كما يلي:

1. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم إطار توعوي للبرامج التدريبية الخاصة بالمدرسين، لزيادة وعيهم بكيفية تطوير التحصيل الأكاديمي لطلابهم، ومساعدتهم في خفض ضغوطهم الأكاديمية.
2. قد تؤدي إلى تعرف الطلبة، والأسرة على العوامل التي تعين الطالب على رفع تحصيله الأكاديمي، بالإضافة إلى تفادي العوامل التي يمكن أن تتسبب في خفض تحصيله ومعالجتها؛ مما يدفع الأسرة إلى العمل على توفير البيئة المناسبة لرفع تحصيل الطالب أكاديميًا وفقًا لمعرفتها بالعوامل واتجاهها في التأثير على تحصيل أبنائهم.
3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة إدارة جامعة الشرقية من خلال التعرّف على مستوى دافعية الإنجاز والضغوط الأكاديمية وفاعلية الذات لدى طلابها؛ فتعمل على تطوير المناهج أو وضع برامج إرشادية وتوجيهية؛ نظرًا لأهميتها في رفع التحصيل الأكاديمي.
4. توفير مجموعة من الأدوات لقياس دافعية الإنجاز والضغوط الاكاديمية وفاعلية الذات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة طبقت على طلبة جامعة الشرقية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. اقتراح نموذج بنائي مفسّر للعلاقات بين التحصيل الأكاديمي وهو المتغير التابع، ودافعية الإنجاز (المتغير الوسيط)، وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية (المتغيرات المستقلة) لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان.
2. التعرّف على مستوى دافعية الإنجاز والضغوط الاكاديمية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية.
3. الكشف عن العلاقات المباشرة بين متغيرات الدراسة واتجاهها إن كان موجبًا أو سالبًا لدى طلبة جامعة الشرقية.
4. الكشف عن العلاقات غير المباشرة بين متغيرات الدراسة واتجاهها إن كان موجبًا أو سالبًا لدى طلبة جامعة الشرقية.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: العلاقات بين متغير التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية.
- الحدود المكانية: جامعة الشرقية في سلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: العام الأكاديمي 2023/2022م.
- الحدود البشرية: طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة بجامعة الشرقية في سلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

نمذجة العلاقات السببية Causal relationship modeling:

أحد الأساليب المستخدمة للتحقق من مقبولية أو منطقية نموذج يتضمن مجموعة من المتغيرات بينها علاقات أو تأثيرات سببية يطلق عليها النموذج السببي أو البنائي، وهي تبدأ من نموذج مشتق من نظرية تحدد طبيعة العلاقات بين مجموعة من المتغيرات التي تعكس ظاهرةً ما (عامر،2018). ويعرف إجرائيًا بأنه طريقة لتفسير العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغير التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية.

التحصيل الأكاديمي Academic Achievement

ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وقيم بعد مروره بالخِبرات والمواقف التعليمية لموضوع معين (الشعيلي والبلوشي ،2004). ويعرف إجرائيًا بأنه المعدل التراكمي الجامعي المسجل للطالب والناتج عن أدائه لمهام جميع المواد الدراسية في نهاية العام الأكاديمي 2022/2021م.

دافعية الإنجاز Achievement Motivation

استعداد ثابت نسبيًا لدى الفرد، يحدد مدى سعيه للمثابرة في سبيل بلوغ وتحقيق النجاح؛ لتحقيق نوع من الرضا (Lang, 2006)، وتعرف إجرائيًا بأنها مجموع درجات الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المختصر (AMS– A Revised Version of The Achievement Motives Scale R) من إعداد (Gjesme & Nygard, 1970) وتطوير (Lang, 2006).

فاعلية الذات Self- Efficacy

أحكام شخصية لقدرات الفرد على تنظيم، وتنفيذ الإجراءات ومسارات العمل لتحقيق الأهداف المطلوبة، أو أنواع معينة من الأداء (Bandura & Lock, 2003). وتعرف إجرائيًا بأنها مجموع درجات الطالب على مقياس فاعلية الذات العام الجديد New General Self-Efficacy Scale (NGSES) من إعداد (Chen et al., 2001).

الضغوط الأكاديمية Academic stress

هو أحد أنواع الضغط الذي ينشأ في البيئة الأكاديمية مثل المدارس والجامعات، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالبيئة الأكاديمية، ويظهر كاستجابة لمواجهة المواقف الأكاديمية الصعبة عند الطلبة؛ فتؤدي كثرة المهام إلى ظهور التوتر عند الطلبة؛ مما يقودهم إلى أن يكون لديهم تصور شخصي تجاه عدم القدرة على التعامل مع المطالب البيئية والطلبات الفعلية (Aina & Wijayati, 2019).

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموع درجات الطالب على مقياس تصورات الضغوط الأكاديمية Perception of Academic Stress Scale (PAS) من إعداد Bedewy & Gabriel, (2015).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

نمذجة العلاقات السببية

- مفهوم نمذجة العلاقات السببية
- مميزات نمذجة العلاقات السببية
- أهداف نمذجة العلاقات السببية
- أنواع النماذج في المعادلات البنائية
- التأثيرات أو المسارات المباشرة وغير المباشرة

التحصيل الأكاديمي

- مفهوم التحصيل الأكاديمي
- مستويات التحصيل الأكاديمي
- أنواع التحصيل الأكاديمي
- العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي

دافعية الإنجاز

- مفهوم دافعية الإنجاز
- أنواع دافعية الإنجاز
- أهمية دافعية الإنجاز
- مكونات دافعية الإنجاز
- نظريات دافعية الإنجاز

فاعلية الذات

- مفهوم فاعلية الذات
- مكونات فاعلية الذات
- مصادر اكتساب فاعلية الذات

الضغوط الأكاديمية

- مفهوم الضغوط الأكاديمية
- خصائص الضغوط الأكاديمية
- مسببات الضغوط الأكاديمية
- آثار الضغوط الأكاديمية

العلاقات بين متغيرات الدراسة

- علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الأكاديمي
- علاقة الضغوط الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي
- علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي
- علاقة فاعلية الذات بدافعية الإنجاز
- علاقة الضغوط الأكاديمية بدافعية الإنجاز

الدراسات السابقة

التعليق على الدراسات السابقة

فرضيات الدراسة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

يتناول هذا الفصل الأدب التربوي المتعلق بمصطلحات الدراسة، وهي نمذجة العلاقات السببية، والتحصيل الأكاديمي، ودافعية الإنجاز، وفاعلية الذات، والضغوط الأكاديمية، والعلاقات فيما بين متغيرات الدراسة.

نمذجة العلاقات السببية

مفهوم نمذجة العلاقات السببية

ظهرت نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modelling (SEM) في بداية سبعينيات القرن الماضي على يد Joreskog وآخرين عام 1969م، إلا أنها أصبحت في نهاية القرن أكثر انتشارًا واستخدامًا لدى الباحثين؛ وذلك نظرا لظهور برامج محوسبة متخصصة مثل AMOS وLISREL وMX وغيرها. كما توفرت مراجع وكتب ومجلات متخصصة تناولت قضايا منهجية وتطبيقات مرتبطة بها؛ مما أدى إلى ظهور مقررات تدرس لدى طلبة الماجستير والدكتوراه، وقد أصبحت النمذجة مكونا رئيسيا في التحليلات الإحصائية التي تعتمد على أكثر من متغير تابع (عامر،2018).

وأشار صحراوي، وبو صلب (2016) إلى أن النمذجة للمعادلات باتت من أحدث منهجيات البحث في الظواهر الاجتماعية: كتحليل بيانات الدراسات السلوكية؛ حيث تمكن من تصميم ووضع النماذج النظرية لوصف العلاقات المتشابكة بين عناصر الظاهرة وبينها وبين غيرها وصفًا كميًا واختبار صحتها وتفسيرها تفسيرًا شاملًا دون تجزئة للعلاقات المترابطة.

يذكر عامر (2018) أنه يطلق على نمذجة المعادلات البنائية مسميات أخرى مثل: النمذجة السببية للعلاقات بين المتغيرات الكامنة وتحليل المتغيرات الكامنة ونمذجة المعادلات التلازمية، وأحيانا تسمى بتحليل المسارات أو تحليل النموذج السببي. ويرى عامر بأن النمذجة السببية تعطي تقديرًا لمدى قوة العلاقات المفترضة بين المتغيرات، والتي يتم مسبقا افتراضها نظريًا، وتمد الباحث بالمعلومات حول التأثيرات بين المتغيرات سواء أكانت مباشرة من متغير لآخر أو غير مباشرة من خلال متغير ثالث وسيط. ومن أوضح المفاهيم للنمذجة ما ذكره Hoyle عام 1995م بأنها مدخل إحصائي متكامل وشامل لاختبار فروض حول العلاقات بين متغيرات مقاسة ومتغيرات كامنة أو عوامل. أي أن "النموذج يمثل وصفًا للظاهرة بدلالة متغيراتها، وتحديد العلاقات فيما بينها والتحكم والضبط للظروف المرافقة لدراستها بشكل يمكِّن من التنبؤ بمستقبلها (صحراوي وبو صلب، 2016). وكذلك يرى المهدي (2007) نمذجة العلاقات بأنها تمثل منهجية أو طريقة أو مدخل أو أسلوب في البحث والتحليل للنماذج النظرية التي تصف وتحدد العلاقات بين المتغيرات التي يتناولها الباحث بالمعالجة والدراسة.

مميزات نمذجة العلاقات السببية

تمتاز نمذجة العلاقات البنائية عن غيرها من أنواع التحليل بعدة ميزات ذكرها عامر (2018) موضحة كما يلي:

- تأخذ في الحسبان أخطاء القياس عندما تتعامل مع المتغيرات أو القياسات؛ بينما يتعامل غيرها من أساليب مع القياسات وكأنها بدون أخطاء.
- قدرتها على دراسة البنى التحتية المفترضة للمفاهيم النفسية في علاقتها بالمتغيرات المكونة لها؛ لذا فهي أكثر تناسبا في التعامل مع الظواهر الإنسانية والسلوكية.
- تتفوق على غيرها في قدرتها على دراسة التأثيرات أحادية الاتجاه والتأثيرات المتبادلة.

أهداف نمذجة العلاقات السببية

يرى صحراوي، وبوصلب (2016) أن الهدف الرئيس لنمذجة العلاقات هو محاولة التحقق من البنية المقترحة لنظام الظاهرة المدروسة، كما تم تصوره بأبعاده المختلفة، والكشف عن العلاقات فيما بينها أو بينها وبين الظواهر الأخرى. ويضيف المهدي (2007) بأنه تحديد مدى مطابقة النموذج النظري للبيانات الميدانية؛ أي المدى الذي يتم فيه تأييد النموذج النظري بواسطة بيانات العينة؛ فإذا دعمت بيانات العينة النموذج النظري؛ فمن الممكن بعد ذلك افتراض نماذج نظرية أكثر تعقيدًا، أما إذا لم تدعم البيانات النموذج النظري، فإما أنه يتم تعديل النموذج الأصلي واختباره، أو أنه يتم تطوير نماذج نظرية أخرى واختبارها.

ويفصل عامر (2018) الأهداف من النمذجة البنائية كالآتي:

1- مناسبة أو مطابقة النموذج وفيه تتم الإجابة عن مدى مطابقة النموذج لبيانات العينة المتولدة من تصميمات بحثية غير تجريبية مثل: المنهج الارتباطي والسببي المقارن. وكذلك من تصميمات تجريبية أو شبه تجريبية؛ أي أنه يتم اختبار إلى أي درجة يتطابق النموذج النظري مع بيانات العينة.

2- بناء النظريات والتحقق من مقبوليتها ومطابقتها واقعيًا وتطويرها في ضوء بيانات العينة.

3- اختبار مصداقية الأبنية النظرية من خلال تأكيد البنية العاملية على أدوات قياس جديدة أو التأكد من بناء موجود في مجتمعات جديدة.

4- المقارنة بين نماذج نظرية متنافسة أو بديلة لتحديد أيها أكثر مطابقة مع البيانات الإمبريقية.

5- الاختبار والتحقق من الظواهر النفسية المعقدة والمتفاعلة والمتعددة الأبعاد في تحليل تلازمي واحد.

6- تقدير معالم النماذج مثل: تشبعات المتغيرات أو المفردات بالعوامل والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والأخطاء المعيارية والدلالة الإحصائية لتقويم تفصيلات النموذج.

7- تقدير حجم التأثير لتحديد حجم التباين المفسر في المتغير التابع الكامن (الداخلي) جراء المتغيرات الكامنة المستقلة (الخارجية)، أي تسمح بتقدير حجم التأثير لكل معادلة بنائية.

8- دراسة التأثيرات الوسيطة من خلال تقدير التأثيرات غير المباشرة لمتغير ما على آخر من خلال متغيرات أخرى بين المتغيرين.

9- دراسة الفروق بين مجموعات أو عينات مختلفة في مصفوفة تغاير واحدة وتقديرات المعالم والمطابقة.

10- دراسة تأثيرات التفاعلات بين المتغيرات؛ مما ينتج عنه توليد متغير ثالث يؤثر في الظاهرة.

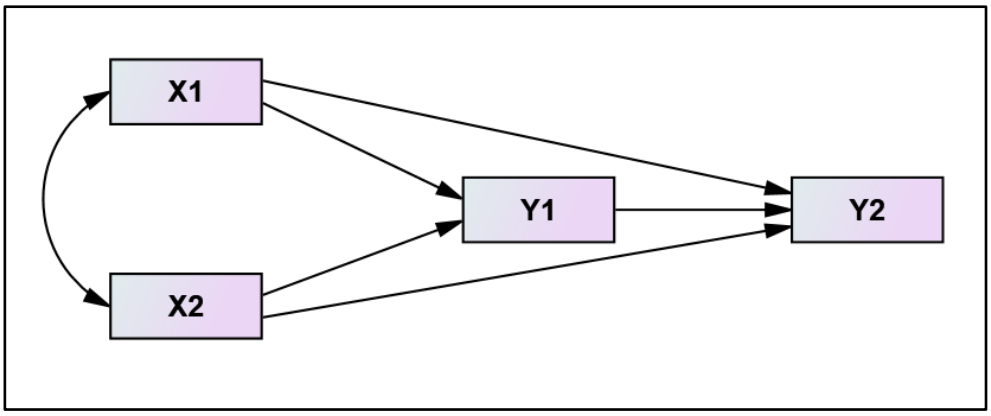
11- دراسة الخصائص السيكومترية للبيانات المتولدة من المقاييس مثل: الصدق والثبات.

أنواع النماذج في المعادلات البنائية

توجد أربع تطبيقات لنماذج المعادلات البنائية وضحها Raykov & Marcoulides (2006) كما يلي:

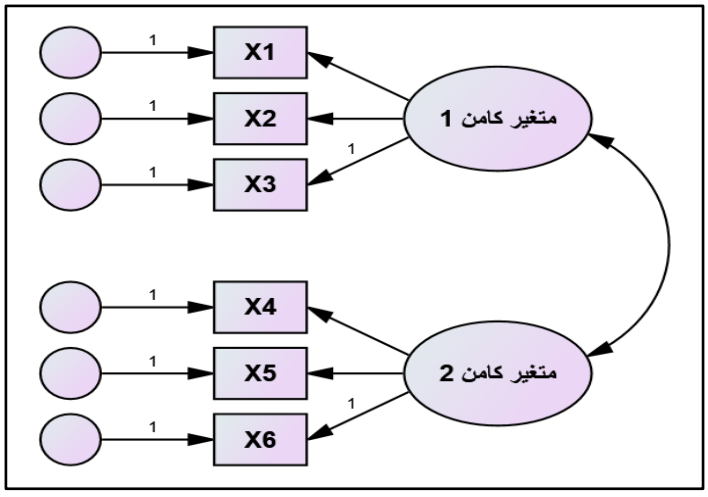
1- نموذج تحليل المسارات بين المتغيرات المقاسة (الكلاسيكي) Model path analysis، ويهدف إلى دراسة التأثيرات السببية بين المتغيرات المقاسة (الدرجة الكلية)، ولا يعده بعض الباحثين من أنواع SEM، ولكنه في الحقيقة هو جزء مهم في نشأتها، كما أنه يستخدم نفس مبادئها من مسلمات وإجراءات تقدير ومطابقة النموذج، كالمثال الموضح في الشكل (1).

الشكل (1) نموذج تحليل المسارات الكلاسيكي



2- نموذج التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis model، ويهدف إلى تحديد طبيعة العلاقات الداخلية الارتباطية بين المتغيرات الكامنة (العوامل) بعضها مع بعض من ناحية وبين المتغيرات المقاسة (المفردات) والكامنة من ناحية أخرى، ويتحدد كل متغير كامن بواسطة مجموعة من المتغيرات المقاسة (المؤشرات)، ولا توجد تأثيرات سببية بين المتغيرات الكامنة، ويستخدم في التأكد من مصداقية المقاييس المحددة سلفًا في ضوء أسس نظرية قوية، كما في المثال الموضح في الشكل (2).

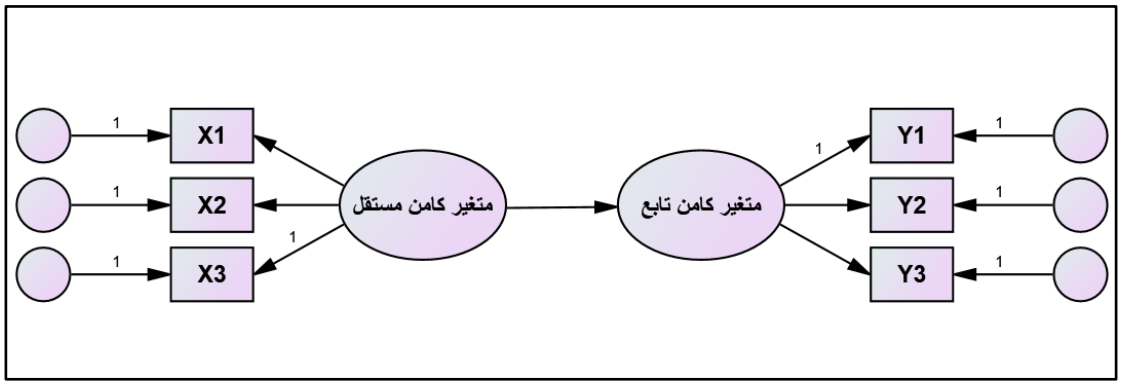
الشكل (2) نموذج شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي



3- نموذج المعادلة البنائية أو تحليل المسار بين المتغيرات الكامنة Structural Equation Model، وهو يشبه التحليل العاملي التوكيدي؛ إلا أنه يفترض وجود تأثيرات سببية بين المتغيرات الكامنة، ويستخدم في عدة أغراض: منها اختبار علاقات تفسيرية (سببية) بين مجموعة من

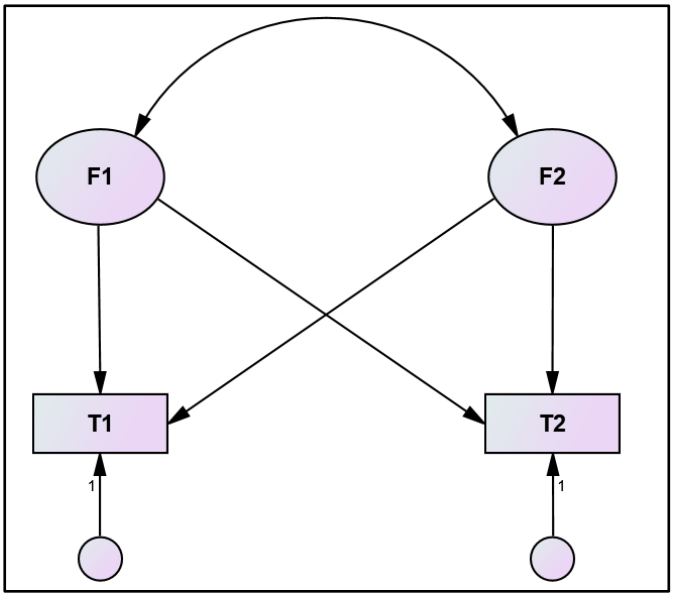
الأبنية التحتية (المتغيرات الكامنة) أو اختبار نظريات معينة، كما في المثال الموضح في الشكل (3).

الشكل (3) نموذج تحليل المسار بين المتغيرات الكامنة



4- نموذج التغيرات الكامنة latent change model (LCM)، وهي منهجية تمد بإطار لدراسة التغيرات للأفراد أو المجموعات خلال الزمن للمتغيرات الكامنة، وتستخدم في الدراسات الطولية ولها مسميات عديدة: النمذجة النمائية الكامنة Latent growth modeling أو نموذج المنحنى الكامن latent curve model، كما في المثال الموضح في الشكل (4).

الشكل (4) نموذج المتغيرات الكامنة (المنحنى الكامن)



التأثيرات أو المسارات المباشرة وغير المباشرة

يعرف عامر (2018) التأثير المباشر Direct effect بين متغيرين كامنين بينهما تأثير سببي بأنه تأثير مباشر من أحد المتغيرين على المتغير الآخر، ويعبر عنه بسهم ذو اتجاه واحد يربط بينهما، ويتم التعبير عنه كميًا في ضوء المعامل البنائي (معامل الانحدار المعياري)، وهو معامل المسار أو معامل الانحدار.

أما التأثير غير المباشر Indirect effect فهو وجود تأثيرات بين متغيرين يتوسطهما متغير أو أكثر من المتغيرات الوسيطة، وبذلك فلا يوجد خط مستقيم أو سهم مباشر يربط بين المتغيرين، ويقاس من خلال معامل المسار أو معامل الانحدار، ويعبر عنه بصورة معيارية أو غير معيارية، ويطلق عليها التأثيرات الوسيطة Mediation effect، وهي لا ترسم في شكل مسارات، ويمكن أن تكون التأثيرات المباشرة وغير المباشرة موجبة أو سالبة. ويطلق على مجموع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بالتأثيرات الكلية Total effect (عامر ،2018). وبذلك يمكننا تصنيف المتغيرات وفقًا لتأثيرها إلى المتغيرات ذات التأثير المباشر والمتغيرات ذات التأثير غير المباشر (المهدي،2007).

التحصيل الأكاديمي

يعد التحصيل الأكاديمي البعد التربوي ذو الأهمية الخاصة لكل من الطالب والمحيطين به، إلا أنه متغير يتأثر بعدد من العوامل كأي متغير من متغيرات النفس التربوية. ويرى التربويون بأن بلوغ مستوى التحصيل الأكاديمي هو علامة من علامات ومؤشرات نجاح العملية التربوية والتعليمية بالنظر إليه كأحد العوامل المهمة التي لها دور في نمو الذات، وتستعمل كلمة التحصيل لتشير إلى التحصيل التعليمي، ويجعل التحصيل الأكاديمي الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته ووصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب، ويزيد الثقة في الطالب، ويعزز من مفهومه عن ذاته باعتباره نوع من

الأداء يتأثر بمفهومه عن ذاته؛ فنظرة التلميذ إلى نفسه كشخص قادر على التحصيل والنجاح في تعلمه تعمل كقوة منشطه تدفعه إلى تأكيد هذه النظرة والحفاظ عليها.(بابكر الصادق،2016)

مفهوم التحصيل الأكاديمي

يعرف التحصيل لغةً: بأنه الحاصل من كل شيء، وهو ما بقي وثبت وذهب ما سواه يكون من الحساب والأعمال ونحوها، حصل الشيء أي حصل حصولًا، والتحصيل تمييز ما حصل، وحاصل الشيء محصوله وبقيته. قال الله تعالى في كتابه الكريم: (وَحُصِّلَ مَا فِّي الصُّدُورِّ) (العاديات الآية 10)، وتحصل الشيء تجمع وثبت. (ابن منظور، 2012)

كما عرف التحصيل اصطلاحًا بأنه: " مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة تحصيل غالبًا للإشارة إلى التحصيل الدراسي أو التعليم " (بابكر الصادق،2016)، ويشير بابكر إلى أن التحصيل هو المستوى والأداء والمعرفة التي يكتسبها التلميذ في برنامج دراسي معين أو في مادة معينة، والذي يظهر على شكل درجات أو نقاط أو علامات تحدد بواسطة الاختبارات التحصيلية.

وذكر Samson & et al (2018) تعريف كوهين وجارسيا للتحصيل الأكاديمي بأنه "القدرة على اكتساب المعرفة أو درجة الكفاءة في المدرسة، وأن المهمة عادةً تقاس باختبار معياري، ويُعبر عنها في الدرجة أو وحدة على أساس أداء أو إنجاز الطلبة (Samson & et al,2018)، وأشار بابكر الصادق (2016) أن جابلن يرى أن التحصيل هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل الأساتذة أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معًا، ويركز هذا المفهوم على جانبين الأول: على مستوى الأداء والكفاءة، والثاني على طريقة التقييم التي يقوم بها المعلم، وهي تخضع للمشكلة الذاتية أو عن طريق اختبارات مقننة وموضوعية. ويطلق هذا المصطلح التربوي للدلالة على ما أحرزه المرء وحصله أثناء التعليم والتدريب والامتحان والاختبار من تفوق

وخبرات أو مهارات أو معلومات، ويدل على الأداء لسلسلة مقتبسة من الاختبارات التربوية (بابكر الصادق،2016)، وترى يوسفي (2018) بأن التحصيل هو حصول الطالب على العلامات والدرجات العالية في المواضيع التعليمية المدرسية، والتي تدل على قدراته الخاصة ومكانته بين طلاب صفه أو طلاب المدرسة. تعددت التعريفات لمفهوم التحصيل إلا أن أغلبها يشير إلى أن التحصيل الأكاديمي يعبر عن اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات التي تعلموها في مجموعة من المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب، والتي تعرف بالمعدل الأكاديمي.

مستويات التحصيل الأكاديمي

تنقسم مستويات التحصيل الأكاديمي إلى نوعين هما:

- التحصيل الأكاديمي الجيد، وفيه يتفوق الطالب في جميع المواد الدراسية.
- التحصيل الأكاديمي الضعيف، والذي يكون على شكلين:

- التحصيل الأكاديمي الضعيف العام: وهو الذي يظهر عند الطالب في كل المواد الدراسية.
- التحصيل الأكاديمي الضعيف الخاص: وهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات أو المواد الدراسية مثل الرياضيات والفيزياء. ويدعى هذا النوع بالتخلف الدراسي، والذي عرفه فيليب شومبي "Philippe Champy" بأنه عبارة عن الصعوبات التي يتلقاها الطالب في عملية التحصيل، وهذه الصعوبات تعيقه عن مواصلة مشواره الدراسي. كما أنه حالة من تأخر أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي. وهنا يمكن القول إن التقسيم يعتمد على درجات الطلبة التحصيلية في المواد الدراسية، فإذا كانت كبيرة فهو تحصيل جيد، وما إذا كانت الدرجات ضعيفة نقول إنه تحصيل ضعيف أو أن الطالب يعاني تأخرًا دراسيًا (بابكر الصادق،2016).

العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي

تهدف العملية التعليمية إلى تحسين التحصيل كيفًا وكمًا؛ لذا تسعى جاهدة لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وبالتالي فإنه لابد من استعمال عمليات القياس لتحديد المستوى وتشخيص مواطن القوة والضعف عن طريق التعرف على العوامل ذات التأثير على تحصيل الطلبة، والتي تسهم في نجاحهم أو فشلهم. ويمكن تقسيم هذه العوامل كما أوضحها الصعوب (2017) في دراسته إلى:

1. **العوامل الاجتماعية والأسرية:** إذ تعد الأسرة من أهم العوامل وأكثرها تأثيرًا على تحصيل الطالب أكاديميًا. ويمكن تفصيل هذه العوامل كالآتي:
   - المستوى التعليمي للوالدين
   - المستوى الاقتصادي للأسرة
   - التوافق الأسري

   يؤثر الجو العائلي أثرًا بالغًا في التحصيل بما يشمله من استقرار وتعاون واحترام متبادل، في حين أن الأسر التي لا تتمتع بالاستقرار كالطلاق أو فقدان أحد الوالدين تجعل الطالب يعاني من بعض المشكلات.
2. **العوامل الذاتية:** وهي التي تتعلق بذات الطالب من عوامل عقلية وجسمية وانفعالية مثل:
   - العوامل العقلية: تتمثل في قدراته العقلية كالذكاء والذاكرة وسرعة البديهة.
   - العوامل الجسمية: تعتبر ذات تأثير خاصة إذا ما تعلقت ببعض التحديات أو الإعاقات كالسمع والبصر أو المشكلات التي تسبب كثرة تغيب الطالب عن الدراسة.
   - العوامل النفسية: هي ذات أثر بالغ على تحصيل الطالب وسلوكه وميوله وتفاعله مع الدراسة: كالدافعية للإنجاز والاتزان الانفعالي والثقة بالنفس وفاعلية الذات.

3. **عوامل متعلقة بالبيئة التعليمية:** وهي من العوامل الخارجية التي تؤثر على تحصيل الطالب مثل: المعلم والمنهاج الدراسي والجو العام للدراسة: كالعلاقات التي تربطه بالأقران والبيئة الفيزيقية: كالإضاءة والتهوية وغيرها.

تزايد الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة والاهتمام بكل من له علاقة بالعملية التعليمية، ومنها: "العوامل الأسرية والعوامل الاقتصادية والنفسية والإدارية وكل عامل من هذه العوامل تندرج تحته مجموعة عوامل أخرى (علي، 2017)، ولعل من بين الاهتمامات التربوية والنفسية التي تواجه الآباء والأساتذة هي: كيفية رفع مستوى أداء الطلاب وما يترتب عليه من نتائج تؤثر في العملية التعليمية؛ لذا فإن دراسة أثر بعض العوامل النفسية في التحصيل الأكاديمي يتطلب مزيدا من البحث والدراسة؛ لأهميتها بالنسبة لأداء الطالب؛ لذا ينبغي التركيز على العوامل النفسية لدى طلبة الجامعة؛ لأنها من أساسيات النجاح في التعلم واكتساب المعرفة، ومن بين هذه العوامل: الدافعية للإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية؛ إذ يمكن تحسين التحصيل الأكاديمي من خلال التحسين في هذه العوامل.

دافعية الإنجاز

مفهوم دافعية الإنجاز

تم تطوير مفهوم دافع الإنجاز من قبل عالم النفس الاجتماعي ماكليلاند McClelland؛ لتحديد شعور قوي لدى الشخص بالإنجازات في مختلف المجالات مثل: التعليم والثقافة والمال والمهنة والحياة الشخصية... وما إلى ذلك؛ والتي تلبي الحاجة إلى احترام الذات. كما أنه عامل حاسم في تحقيق النجاح في مختلف المجالات (Sharma,2021).

ويرى علماء النفس المهتمون بدافعية الإنجاز الدراسي أنها شرط أساسي في عملية التعلم الجيد، بل إنها إحدى العوامل النفسية المفسرة لتباين مستوى الطلاب الدراسي؛ حيث اقترح أتكينسون

وفيذر أن دافع الإنجاز هو مزيج من متغيرين في الشخصية: الميل إلى الاقتراب من النجاح، والميل إلى تجنب الخزي (Singh,2011)، وذكر يعقوب (2012) أن دافعية الإنجاز تزداد بزيادة عمر الانسان، ويختلف سعي الأفراد لتحقيق انجازهم فمنهم يسعى أملًا في النجاح، ومنهم يسعى تجنبًا للفشل. وعرفها علي (2017) أيضا بأنها الحافز للسعي إلى النجاح والرغبة في الأداء الجيد للوصول إلى مستوى تحصيلي متقدم وتحقيق النجاح والتفوق والشعور بالكفاءة والحصول على تقدير الآخرين وتقبلهم، وأشار إلى أن دافعية الإنجاز تمثّل القدرة على مواجهة العقبات والصعاب وتخطي العوائق والحواجز للوصول إلى معايير الامتياز والتفوق سواء أكان المجال أكاديميًا أو علميًا.

إن "الدافعية للإنجاز دافع يتولد لدى الفرد يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق، وهو النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، فضلًا عن كونه الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح (شفيق، 2005).

أنواع دافعية الإنجاز

انقسمت دافعية الإنجاز لنوعين وفقًا لمقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين إلى:

- دافعية الإنجاز الذاتية Autonomous Achievement Motivation: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
- دافعية الإنجاز الاجتماعية Social Achievement Motivation: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين (الساكر،2015).

أهمية دافعية الإنجاز

يعد موضوع دافعية الإنجاز من الموضوعات الأساسية في مجال التحصيل الأكاديمي في إطار علم النفس التربوي؛ فدافعية الإنجاز لدي الفرد من مكونات الشخصية التي لديها دور واضح

في سلوك الفرد من خلال ارتباطها بمجموعة من المتغيرات المهمة، كما تؤدى دافعية الإنجاز دورًا مهمًا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها. وبذلك فإن دافعية الإنجاز لها التأثير الأساسي في اتجاه الطلاب نحو الدراسة وتوجيه عمليات الإدراك، وتنمي لدي الفرد السعي نحو الإتقان والتميز والقدرة على تحمل المسؤولية وتحديد الهدف، والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، واستكشاف البيئة وتعديل المسار (الشيخ وعبدالعزيز،2013).

تقوم دافعية الإنجاز بدور كبير في رفع مستوى أداء الأفراد وإنتاجيتهم في المجالات المختلفة، والأنشطة التي يواجهها؛ حيث إن مستوى دافعية الإنجاز في المجتمعات يكون نتاجًا للطريقة التي ينشأ بها الطلبة في تلك المجتمعات، وبذلك تكون أهمية دافعية الإنجاز للفرد وتحصيله الأكاديمي، وأيضا للمجتمع الذي يعيش فيه (الساكر،2015).

مكونات دافعية الإنجاز

أوضحت الساكر (2015) أن الدافعية للإنجاز تتكون من 3 مكونات، وهي:

- **الحافز المعرفي:** والذي يعبر عن حالة "انشغال بالعمل" أي أن الفرد والباحث يحاول أن يشبع حاجاته من المعرفة والفهم؛ لأن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر، فإن ذلك يعد مكافأة له (هشام؛ وبو فاتح،2017). وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعين الفرد على إنجاز مهامه بكفاءة أعلى.

- **تكريس الذات:** بمعنى آخر توجه الأنا أو الذات، ويمثل رغبة الفرد في المزيد من المكانة والشهرة والسمعة التي يحرزها عن طريق آراءه المميزة والالتزام في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

- **دافع الانتماء:** ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي وأدائه، ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أولي لإشباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور

الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد، ويعتمد عليه في تكوين شخصيته، ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة.

نظريات دافعية الإنجاز:

من أبرز النظريات التي تناولت دافعية الإنجاز ما يلي:

1- **نظرية التوقع والقيمة:** يوجد العديد من نظريات التوقع، ومن أكثرها ارتباطًا بدافعية الإنجاز نظرية تولمان (Tolman)، وأشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الهاديات الداخلية والخارجية، وبين تولمان أن الميل لأداء فعل معين هو محصلة (دالة) التفاعل بين ثلاث متغيرات هي:

1 – الدافع: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

2 – التوقع: ويعني الاعتقاد بأن فعل ما في موقف محدد سيؤدي إلى موضوع الهدف.

3 – الباعث: قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

وعمومًا نستطيع القول بأنه كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح، وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز نحن بحاجة إلى معرفة حاجته للإنجاز وتوقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين، وهذا ما تناوله كل من ماكيلاند وأتكنسون في نظريتيهما، وفيما يلي عرض لهاتين النظريتين (خليفة، 2000):

أ – نظرية ماكيلاند: يقوم تصور ماكيلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأوليّة إيجابية بالنسبة للفرد؛ فإنه يميل للأداء والإنهماك في الإنجاز، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت لديه خبرات سلبية؛ فإن ذلك يؤدي إلى نشوء دافع يسمى الدافع لتجنب الفشل.

ب – نظرية اتكنسون: يرى اتكنسون أن مستوى الدافعية يتحدد من خلال عاملين هما: توقعنا لاحتمالية الوصول لهدف ما ومستوى تقييمنا لذلك الهدف (Houston, 1985)، أي أن:

الدافعية = التوقع x القيمة

وأشار اتكنسون إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما يتحدد من خلال أربعة عوامل: منها عاملان متعلقان بخصال الفرد وعاملان مرتبطان بخصائص المهمة، وفيما يلي توضيح لهما:

أ – العوامل المتعلقة بخصائص الفرد: هناك نمطان من الأفراد يعملان بشكل مختلف في مجال التوجه نحو الإنجاز:

1 – الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

2 – الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل مقارنة بالحاجة للإنجاز.

فإذا كان الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتجنب الفشل $M_S > M_{AF}$ ، فإن مستوى الحاجة للإنجاز يكون مرتفعًا، بينما يكون مستوى القلق من الفشل منخفضًا ، وإذا كان الدافع لتجنب الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح $M_{AF} > M_S$ فإن مستوى الحاجة للإنجاز يكون منخفضًا، بينما يكون مستوى القلق من الفشل مرتفعًا (خليفة، 2000).

ب – العوامل المتعلقة بالمهمة وتشمل:

1– احتمالية النجاح (PS): وتشير إلى الصعوبة التي يدركها الفرد للمهمة.

2 – الباعث للنجاح في المهمة (IS): ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي.

وافترض اتكنسون أن الباعث للنجاح يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة والعكس صحيح، والسلوك في تصور أتكنسون هو محصلة للتفاعل بين الشخص والبيئة، وتحدث عن البيئة في ضوء صعوبة المهمة، وافترض أن قيمة الباعث للنجاح هي دالة سلبية لاحتمالية النجاح (PS)،

كما افترض أن الباعث السلبي للفشل هو دالة إيجابية لاحتمالية النجاح (PS)، وفيما يتعلق بالمخاطرة المتوسطة.

2- نظرية العزو

عندما يحقق الفرد النجاح، أو يفشل في مهمة ما؛ فإنه يعزو نجاحه أو فشله إلى أحد أربعة عوامل هي: القدرة أو الجهد أو صعوبة المهمة أو الحظ.

وتصنف هذه العوامل حسب مصدر الضبط إلى: داخلية وخارجية، كما تصنف إلى: ثابتة كالقدرة وغير ثابتة مثل: الحظ، وتصنف أيضًا إلى: قابلة للضبط والسيطرة، وغير قابلة للضبط والسيطرة.

يعزو ذوو التحصيل المرتفع نجاحهم إلى امتلاكهم للقدرة، ويتوقعون النجاح في المستقبل؛ لذلك يقدمون على الأعمال الإنجازية، كما أنهم يعزون الفشل إلى نقص الجهد؛ مما يدفعهم لبذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح في المستقبل، أما ذوو التحصيل المتدني، فإنهم يتجنبون الأعمال المرتبطة بالإنجاز؛ لأنهم يعزون الفشل إلى نقص القدرة، ويتوقعون الفشل في المستقبل، كما أنهم يعزون النجاح للظروف الخارجية كالحظ؛ لذلك فإن دافعيتهم تكون منخفضة لبذل المزيد من الجهد (Houston ,1985).

3- نظرية الحاجات لماسلو "النظرية الإنسانية"

افترض ماسلو أن الإنسان كائن مميز يسعى لتحقيق أهداف هامة أهمها تحقيق الذات، وقدم نظرية سلم الحاجات ردًا على النظرية التحليلية لفرويد، التي ترى أن أصل السلوك بيولوجي، ويرى ماسلو أن حاجات الإنسان تنمو على شكل هرمي؛ حيث تشكل الحاجات الفسيولوجية الملحة كالطعام والشراب والنوم والجنس قاعدة الهرم، وتليها الحاجة للأمن الجسمي والنفسي، ثم الحاجات الاجتماعية كالانتماء والحب والقبول، ثم الحاجة للشعور بالتقدير من قبل الآخرين، ثم الحاجات الجمالية مثل:

البحث عن القيم الجمالية والاتساق والانسجام، وأخيراً تأتي الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم، وعندما يتم إشباع الحاجات الأساسية في المستوى الأقل تظهر الحاجات الأعلى مستوى، حتى تظهر الحاجة إلى التقدير والاحترام، والتي تشعر الفرد بالثقة بالنفس والأهمية والفائدة، والتي تمثل معززات تشعر الفرد بالرضا وضرورة الإنجاز، فتصبح المهمات مصدراً للتميز والتقدير، وتصبح الحاجة إلى تحقيق الذات قوة محركة للإنسان من أجل الإنجاز، ويصبح إتقان التعلم، والتحصيل العالي من الصفات التي يتصف بها مرتفعو دافعية الإنجاز، والتي تعتبر مصادر مهمة في تحقيق الذات (الزغول، 2005).

4- النظرية السلوكية أو الارتباطية:

ترى النظرية السلوكية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، وتركز هذه النظرية على دور التعزيز في الدافعية، فالسلوك عبارة عن أداء محدد بمثير – استجابة، ويتحكم في حدوث السلوك خبرات الفرد بنتائج السلوك؛ أي إن تلك الخبرات هي المحددة لتكرار أو عدم تكرار حدوث السلوك، والسلوك محكوم بنتائجه؛ فالفرد يقوم بالسلوك من أجل الحصول على معزز، وهذا السبب الأهم والأول للتعلم، كما أن للتعزيز الإيجابي والسلبي دور في رفع دافعية الأفراد، فالتعزيز الإيجابي والسلبي يزيدان من احتمالية تكرار السلوك المرغوب فيه، بينما يؤدي العقاب إلى كف السلوك غير المرغوب فيه؛ وبذلك يمكن رفع دافعية الطلبة للإنجاز، والتعلم من خلال تقديم المعززات والمكافئات لهم، كما قد يكون للخوف من الفشل وعدم النجاح دور في رفع دافعيتهم وفقاً للتعزيز السلبي (الزغول، 2005)

5- نظرية التعلم الاجتماعي:

تنطلق نظرية التعلم الاجتماعي في تفسيرها للدافعية من الافتراض الذي يفيد بأن الإنسان كائن اجتماعي يعيش مع الآخرين يؤثر ويتأثر بهم؛ حيث يلاحظ سلوك الآخرين، ويتعلم الكثير من

المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم من خلال ملاحظته لهذا السلوك وتقليده، وتلعب إجراءات التعزيز أو العقاب دورًا في احتمالية تعلم هذه السلوكيات أو عدمها؛ فالكثير من الدوافع الإنسانية متعلمة من خلال الملاحظة والتقليد تبعًا للنتائج التي تتبع سلوك الآخرين، فعندما يتم تعزيز سلوك النموذج المراقب؛ فإن الفرد يحاول أن يسلك هذا السلوك، بينما إذا تمت معاقبة النموذج؛ فإن الفرد يتجنب القيام بذلك السلوك (الزغول، 2005).

6- نظرية التنافر المعرفي:

ترى نظرية التنافر المعرفي التي طوّرها فستنجر أن الأفراد مدفوعون للعمل بسبب التنافر أو عدم الانسجام المعرفي، التي تحدث عند اكتشاف الأفراد أن أنماطهم السلوكية غير منسجمة مع اتجاهاتهم ومعارفهم حول أنفسهم والعالم المحيط بهم، حيث يلجأ هؤلاء الأفراد للتخلص من حالة التنافر المعرفي إلى تغير سلوكهم؛ لينسجم مع اتجاهاتهم أو معتقداتهم أو إلى تغير اتجاهاتهم ومعتقداتهم؛ لتنسجم مع سلوكياتهم أو يلجؤون إلى البحث عن معلومات أخرى أكثر انسجامًا لتبرير سلوكهم أو إلى التشويه والتحريف بالمعلومات والمعارف لتنسجم مع سلوكياتهم (الريماوي، 2006)

7- النظرية التحليلية:

نبه فرويد إلى خبرات الطفولة المبكرة وتأثيرها في السلوك لاحقًا، كما أشار إلى أهمية الغرائز في تطوير شخصية الأفراد؛ حيث يتحدد سلوك الإنسان بالخبرات اللاشعورية: التي تمثل دوافع ومحركات للسلوك، ويشير اللاشعور إلى الحاجات والرغبات التي لم يتم إشباعها، والتي تكتب أو تزال من مستوى الشعور (نشواتي، 1985).

فاعلية الذات

مفهوم فاعلية الذات

اهتم التربويون بدراسة العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي ومنها: فاعلية الذات Self–Efficacy، إضافة إلى العوامل الأخرى المؤثرة فيه مثل: الدافعية والذكاء. وقد ظهر هذا المفهوم في نظرية باندورا الذي افترض أن اعتقاد الفرد عن ذاته وقدرته على الأداء في نشاط ما يؤدي إلى تغيير السلوك. وعرفها "بأنها معتقدات الفرد عن قدرته على تنظيم وتنفيذ وإدارة الأساليب المطلوبة لإنجاز المهام المتعلقة بالمواقف التعليمية (ملحم، 2015). كما أوضح ملحم أن أكلس وويجفيلد Eccles & Wigfield عرفاها بأنها: "ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ خطة عمل لحل مشكلة أو إنجاز عمل. وترى خليف سالم (2009) بأن فاعلية الذات هي أحكام أو توقعات الفرد في المواقف المختلفة، وتنعكس على اختيار الأنشطة متضمنة في إنجاز السلوك.

تؤثر فاعلية الذات في تصرفات الفرد وسلوكه؛ حيث يميل الفرد لاختيار الأنشطة التي يعتقد بأنه قادر على الإنجاز فيها، بينما يبتعد عن الأنشطة التي يعتقد بأنه سيفشل فيها، وكل ذلك اعتمادًا على اعتقاده حول ما يمتلك من مهارات وقدرات.

وأكد Bandura (1997) أن الطلبة ذوي فاعلية الذات المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساسًا وثقة بكفاءتهم، ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداء ذهنيًا فكريًا أعلى وأكثر دقة في تقييم أدائهم والمحافظة على مستويات عالية من الدافعية الموجهة نحو التحصيل والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات والتحكم بالمهمات، كما أنهم أقل عرضة للاضطرابات من غيرهم، وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم وأداء المهمات بطريقة منظمة، في حين أشار الغافري (2021) في دراسته حول علاقة الكفاءة الذاتية المدركة باستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، والتي طبقها على (100) طالب وطالبة من الجامعة العربية المفتوحة إلى أنه توجد علاقة

ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات والتحصيل الأكاديمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي فاعلية الذات ومرتفعيها في جميع استراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الأكاديمي، وذلك لصالح مرتفعي فاعلية الذات. كما كشف Hayat et al (2020) في دراسته حول العلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والعواطف المتعلقة بالتعلم واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي مع الأداء الأكاديمي لطلاب الطب بأن فاعلية الذات للطلاب لها تأثير على العواطف المتعلقة بالتعلم واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي، وهذا بدوره يؤثر على الطلبة في التحصيل الأكاديمي.

مكونات فاعلية الذات

وتتكون فاعلية الذات من ثلاث مكونات يختلف تبعًا لها مستوى الكفاءة، ويطلق عليها البعض بأبعاد توقعات فاعلية الذات؛ وهي:

1. العمومية: وتعني انتقال التوقعات الفاعلة من موقف إلى مواقف مشابهة، وتكون محددًا لخلق توقعات التفوق.
2. مقدار الفاعلية: ويتحدد مقدار الفاعلية بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي، ويمثل مستوى قوة دافع الفرد لأداء مهامه في مختلف المجالات والمواقف، ويختلف هذا المستوى استنادا إلى طبيعة الموقف أو صعوبته.
3. القوة: تشير إلى تحديد قوة فاعلية الذات لدى الفرد بالرجوع إلى خبراته وتجاربه السابقة ومدى مناسبتها للموقف الذي يمر به (Bandura, 1977). وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها. كما يعبر الشعور بالفاعلية عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح (خليف سالم، 2009).

مصادر اكتساب فاعلية الذات

أشار Bandura (1989) إلى أن فاعلية الذات تنمو نتيجة للتفاعل الاجتماعي والتعليمي الإيجابي الذي يعزز الفكرة السليمة للفرد عن ذاته؛ مما يطور لديه وعيًا بقدراته وإمكاناته وأفكاره ومشاعره وأفعاله، ويخلق لديه قناعات تسهم في زيادة قدرته على الانتباه واستخدام استراتيجيات مناسبة لإنجاز المهمات، وزيادة قدرته على تحليل المشكلة بهدف الوصول إلى حلول مقنعة.

وأوضح Bandura (1977) أن فاعلية الذات تتكون نتيجة الممارسات التعليمية المتراكمة، والتي تؤدي إلى الاعتقاد أو التوقع بأن الفرد يمكن أن ينجح في أداء مهمة معينة أو نشاط معين، وقد حدد أربعة مصادر أساسية يتم من خلالها اكتساب وتعديل تصورات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية وهي:

1. إنجازات الأداء (Performance Accomplishment)

إن الإنجاز الدراسي الشخصي مصدر مهم لشعورنا بالفاعلية الذاتية، ويتعلم الفرد من خلال خبرته الأولى معنى النجاح والشعور بالسيطرة على البيئة: أي أن إنجازات الأداء تشير إلى أن نجاح المتعلم في مهمة سابقة سوف تؤثر في توقعاته بالنجاح في المستقبل، الأمر الذي يحسن من معتقدات الفاعلية الذاتية؛ لأن ذلك يعتمد على تصورات الفرد ومعتقداته.

2. الخبرة البديل (Vicarious Experience)

الكثير من السلوك الذي يكتسبه المتعلم يكون من خلال ملاحظته للنموذج؛ فالمتعلمون على الأغلب يقلدون سلوك الذين يتصورون أنهم أكفاء بالمهارة التي يتعلمونها، وليس الذين هم غير أكفاء، إلا أنهم يكتسبون ثقة بالأداء عندما يلاحظون نماذج أظهرت في البداية المخاوف نفسها، ثم وصلت بالتدرج لإتقان الأداء. حيث إن الطالب يعتقد أن بإمكانه حل مسألة رياضية صعبة عندما يرى زميله يحلها بسهولة.

3. الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)

يجعل هذا المصدر الطلبة يعتقدون أن بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي تواجههم أو تحسن مستوى آدائهم. وتتأثر فاعلية الذات للمتعلم ببث عبارات الحماس، والتشجيع لإقناعه بالقيام بأداء مهمة ما؛ لأنه عندما يقنعنا شخص ما أن في مقدورنا أداء مهمة ما عادة ما يكون أداؤنا أفضل، فالنجاح يعتمد أكثر وبشكل كبير على الجهد المبذول في المهمة أكثر من اعتماده على أي قدرة متوفرة لدينا (خليف سالم، 2009).

4. الإثارة العاطفية (Emotional Arousal)

تؤثر الحالة الانفعالية للمتعلم بشكل مباشر في مستوى الفاعلية الذاتية؛ فالحالات المزاجية تؤثر في الانتباه والتركيز وفى تفسير الفرد للأحداث وإدراكها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة، وبالتالي تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية في إدراك الفرد لفاعليته، وفي الأحكام التي يصدرها (ملحم،2015).

الضغوط الأكاديمية

مفهوم الضغوط الأكاديمية

يذكر العراز (2009) أن الضغوط الأكاديمية خبرات عاطفية غير سارة ناشئة عن الدراسة في الكلية يتعرض لها الطالب وتولد عناصر من القلق والعداوة والاكتئاب تؤثر بدورها تأثيرًا سلبيًا على الأداء التحصيلي. وأضاف العزار بأنها سلسلة من الأحداث الخارجية التي يواجهها طلاب الجامعة نتيجة تفاعلهم مع البيئة الجامعية، ومع متطلبات البيئة المحيطة بهم، وتفرض عليهم سرعة التوافق في مواجهتهم لهذه الأحداث؛ لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية، والوصول إلى تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية، وتنمية الدافعية إلى التحصيل الأكاديمي. بينما يعتبرها حسن (2015) بأنها توتر وجداني يحدث لدى المتعلم، يعبر عنه المتعلم في صورة فشل في التعامل مع المطالب

الأكاديمية والحياة الجامعية، وتظهر آثاره في صوره تأثير سلبي على أدائه الأكاديمي. ويذكر حسن بأن الضغوط الأكاديمية تنتج من القيود أو الاحتياجات التي يواجهها الطلبة عندما تكون النتائج غير مؤكدة. كما تعرفها عفيفي (2018) بأنها "تلك التحديات أو المشكلات والصعوبات التي يُدركها الطالب الجامعي، وتعيق إنجاز مهامه الدراسية وتحقيق أهدافه، ويُصدر الطالب استجابات انفعالية سالبة تعبر عن صعوبة توافقه مع البيئة الدراسية المحيطة به.

الضغط الأكاديمي هو أحد أنواع الضغط الذي ينشأ في البيئة الأكاديمية مثل المدارس والجامعات، وهو استجابة لعدد المهام التي يتعين على الطلاب القيام بها، وتؤدي كثرة المهام إلى ظهور التوتر بين الطلاب بسبب الضغوط في مواجهة الموقف الأكاديمي الصعب بين الطلاب؛ مما يقود الطلاب إلى أن يكون لديهم تصور شخصي تجاه عدم القدرة على التعامل مع المطالب البيئية، والطلبات الفعلية للطلاب (Aina & Wijayati,2019).

خصائص الضغوط الأكاديمية

يشير عفيفي (2018) إلى أهم خصائص الضغوط الأكاديمية:

1. الضغوط الأكاديمية ظاهرة متعددة الجوانب؛ فهي تتضمن جوانب نفسية وجسمية واجتماعية ومعرفية.
2. شعور المتعلم بالضغوط الأكاديمية ناتج عن عدم التوازن بين ما يمتلكه من قدرات وما يتطلبه الظروف البيئية المحيطة، وتعبر عن عجز المتعلم لحل المشكلات التي تواجهه.
3. تؤثر الضغوط الأكاديمية في سلوك المتعلم سلبيًا؛ فتسبب له حالة من التوتر والقلق وانخفاض الدافع للتعلم وسوء التوافق، وتصاحبها بعض التغيرات الفسيولوجية.

4. يختلف تأثير الضغوط من فرد لآخر وفقًا لإدراكه لمصادر تلك الضغوط، بناءً على خبراته السابقة ومخزونه الشخصي من أساليب مواجهة الضغوط، فيحدد كيفية التعامل معها والاستجابة لها (عفيفي،2018).

مسببات الضغوط الأكاديمية

أوضح حسن (2015) أن الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعات تنشأ عند التحاقهم بها نتيجة احتياجهم للتأقلم مع البيئة الجديدة، والتعرف على أشخاص جدد، وتغير النظم في الحياة الجامعية المختلفة عن حياتهم السابقة، كما أن درجة الضغوط تختلف لديهم من سنة لأخرى. وأضاف العراز (2009) بأن الضغوط تنشأ من ضغط المناهج الدراسية والامتحانات والعقوبات والقواعد الدراسية والنشاط الدراسي والواجبات المنزلية، وما يتوقعه الأهل من الطالب والفشل الدراسي. ويرى محاسنة وآخرون (2021) أن الطلبة الذين يعانون من الضغوط الأكاديمية يشعرون بالتناقض بين قدراتهم الشخصية والمهام الأكاديمية. وقد تؤدي هذه الضغوط بهم إلى الاضطرابات في الأداء والإصابة بالأمراض العقلية والجسدية، وبالتالي انخفاض في جودة الحياة. إن من مسببات الضغوط الأكاديمية ضعف التعليم وتدني مستوى مفهوم الذات والاتجاهات السلبية للوالدين وانخفاض مستوى فاعلية الذات، وأشارت عفيفي (2018) إلى ثلاثة مصادر للضغوط الأكاديمية، هي:

1. مصادر شخصية: تتعلق بالطالب نفسه مثل: ضعف القدرات السمعية والبصرية، وانخفاض القدرة التحصيلية، والتفكير في المستقبل، وعدم الاستعداد الجيد للاختبارات، وعدم القدرة على تنظيم وإدارة الوقت، وضعف القدرة على التكيف مع المواقف والأحداث المتغيرة، وارتفاع مستوى الطموح، وانخفاض تقدير الذات، أي أنها تشير إلى ثقة الطلبة بقدراتهم الأكاديمية، وعدم قدرتهم على إدارة الالتزامات الأكاديمية وأدائها في الوقت المحدد.

2. مصادر العلاقات الاجتماعية: والتي تعبر عن الشعور بالعزلة وسوء معاملة المعلمين، وغياب التفاعل بين الطالب والمعلم، وعدم التقبل من الأقران، والفشل في تكوين صداقات، وأساليب المعاملة الوالدية، وتوقعات الوالدين. وتسمى أيضا لدى محاسنة وآخرون (2021) بضغوط الأداء، وتشير إلى ضغوط التنافس مع الأقران وتوقعات أولياء الأمور منه، إضافة إلى التعليقات الناقدة من المعلمين على أدائه.
3. مصادر البيئة التعليمية: وتتمثل في ضعف الامكانيات المادية، وقلة الخدمات الميسرة لعملية التعلم، ونمط الإدارة المتسلط، وعدم مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات، وصعوبة وكثرة المقررات الدراسية، وتشير أيضا إلى الامتحانات الصعبة والمهام الأكاديمية الكثيرة.

آثار الضغوط الأكاديمية

يختلف تأثير تلك المصادر على الطالب وفقًا لتقييمه المعرفي لقدراته وامكانياته لمواجهتها، وتسبب هذه الضغوط الأكاديمية للطالب تأثيرات سلبية عديدة تجعله مختلفا عن الآخرين في نواحي كثيرة منها: الفسيولوجية والمعرفية والنفسية والاجتماعية (سواسي، 2020). وأوضحت سواسي أن من أهم الآثار في النواحي المختلفة ما يلي:

- الآثار الفسيولوجية: حيث يمكن ان تحدث الضغوط تغييرات في وظائف الأعضاء أو خللًا في إفرازات الغدد مثل: ارتفاع نسبة الكوليسترول في الدم واضطرابات الهضم.
- الآثار النفسية: وتظهر في شكل خلل للآليات الدفاعية وانهيارها؛ مما يجعل الفرد سريع الانفعال، ويتميز بالقلق وعدم الراحة، وقد يفقد الثقة بالنفس.
- الآثار الاجتماعية: وتظهر في العزلة، وإنهاء العلاقات والانسحاب، وعدم القدرة على إنهاء الواجبات، إضافة إلى عدم القدرة على تحمل المسؤولية.

- الآثار المعرفية: وهي بدورها تؤثر على البناء المعرفي للفرد؛ مما يقلل من الوظائف العقلية؛ حيث يظهر نقص الانتباه وصعوبة التركيز، وفقدان القدرة على التقييم المعرفي، وتدهور الذاكرة، واضطراب التفكير.

تسهم الكثير من المتغيرات في التحصيل الأكاديمي، وينظر للتحصيل الأكاديمي كمحصلة نهائية لمجموعة من المتغيرات المترابطة، وظهر اهتمام التربويين والباحثين في العلوم التربوية والنفسية؛ لتعرُّف العوامل التي من شأنها أن تساعد في تحقيق أعلى المستويات التحصيلية؛ بغرض تحسينه، وتعرُّف أهم ما يساهم في تحقيق أفضل النتائج لدى الطلبة؛ والتغلب على ما يعيق تقدمهم تحصيليا؛ حيث تمت دراسة التحصيل الأكاديمي من خلال الربط بينه، وبين العديد من المتغيرات المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، ومنها تأثير عاملين من هذه العوامل هما: فاعلية الذات والضغوط الأكاديمية؛ حيث يعد هذان العاملان من أهم العوامل التي تشكل تأثيرا على دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وبالتالي لها تأثيرها على التحصيل الأكاديمي .

العلاقة بين متغيرات الدراسة

علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي

يحاول الفرد أن يشبع حاجاته من المعرفة، والفهم عن طريق الحافز المعرفي، كما أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر؛ لذا يسعى الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي وأدائه (الساكر، 2015)، وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعين الفرد على إنجاز مهامه بكفاءة أعلى.

وقد أظهرت دراسة Dagnew (2017) وجود علاقة إيجابية بين دوافع الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت دراسة Sadipour et al (2017) وجود تأثير مباشر لدافعية الإنجاز على

التحصيل الأكاديمي للطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين التدريس، والتعليم في المعلمين والطلبة، بينما أوصى الشيخ وعبد العزيز (2013) في دراستهما حول علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل إلى الاهتمام بالجوانب المميزة لدى الطلبة والعمل على تنميتها مثل دافعية الإنجاز.

علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الأكاديمي

يمتاز الطلبة ذوو الفاعلية الذاتية العالية بأنهم أكثر إحساسًا، وثقة بكفاءتهم، ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداء ذهنيًا فكريًا أعلى وأكثر دقة في تقييم أدائهم، والمحافظة على مستويات عالية من الدافعية الموجهة نحو التحصيل، وأيضًا يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم، وأداء المهمات بطريقة منظمة.

وقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي؛ حيث أشارت دراسة Hayat et al (2020) إلى أن فاعلية الذات من العوامل التي تؤثر على النجاح الأكاديمي لطلبة الطب، وأن المشاعر الإيجابية مثل المتعة والفخر والأمل لدى الطلبة في أثناء التعلم تؤدي إلى النجاح الأكاديمي، وأشارت Arsalan (2016) أن التحصيل الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بفاعلية الذات، وأنه يمكن زيادة الفعالية الأكاديمية للطلاب لدعم التحصيل الأكاديمي.

علاقة الضغوط الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي

تتسم الحياة الجامعية بكثرة الضغوط الاكاديمية التي تؤدي إلى زيادة مستويات الإجهاد لدى الطلبة، وتنعكس على الأداء الأكاديمي لدى الطالب؛ حيث يظهر نقص الانتباه واضطراب التفكير وصعوبة التركيز وفقدان القدرة على التقييم المعرفي، والذي يعبر عنه الطالب في صورة فشل في التعامل مع المطالب الأكاديمية.

وقد أظهرت نتائج دراسة Sathish &Subramanian (2021) وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وأوصت الدراسة بأن يُثَقَّف الطلبة حول الضغوط الأكاديمية وتأثيرها السلبي على تحصيلهم الأكاديمي وصحتهم، والأهم من ذلك طرق إدارة الضغوط بشكل فعال، في حين أظهرت Sahiba &Singh (2020) وجود علاقة ارتباط موجبة بين الضغوط والتحصيل الأكاديمي، وأنه يوجد فرق كبير في التحصيل الأكاديمي للطلبة الذين لديهم ضغط مرتفع ومعقول وأقل؛ حيث كان أداء الطلبة الذين يعانون من ضغوط عالية ومعقولة أفضل من أداء الطلبة الذين يعانون من ضغوط أقل، وأوصى الباحثان بتقديم خدمات الإرشاد لتنمية الثقة بين الطلبة من أجل تعديل أفضل في الفصل والأسرة والمجتمع، واستخدام إمكاناتهم ومواهبهم التي من شأنها أن تساعد في تحقيق النجاح في الحياة.

علاقة فاعلية الذات بدافعية الإنجاز

يزيد توقع الطالب بالنجاح من خلال مشاركته في الأنشطة المختلفة داخل الجامعة وخارجها، مما يدفعه لبذل جهد في مواجهة الصعوبات التي تعترضه؛ فيحقق أداءً مرتفعًا في مهامه وفاعلية الحلول التي يضعها لما يعترضه من مشكلات، وكذلك فإن شعور الطلبة الإيجابي بفاعليتهم الذاتية سيشعرهم بمزيد من الثقة، ويصبحوا أكثر استعدادًا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية بصورة أكثر فاعلية.

وأشارت دراسة غانيش وآخرون Ganesh et al. (2020) إلى وجود علاقة إيجابية بلغت بين دوافع الإنجاز والفاعلية الذاتية، في حين أجرت الساكر (2015) دراسة أسفرت بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات لفاعلية البرامج الإرشادية في رفع مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى الطلبة.

علاقة الضغوط الأكاديمية بدافعية الإنجاز

تنتج الضغوط الأكاديمية من القيود أو الاحتياجات التي يواجهها الطلبة عندما تكون النتائج غير مؤكدة؛ مما يقلل من التأثيرات الإيجابية وتوقعات النجاح لديهم. كما أن ارتفاع مستوى الضغوط يترتب عليه ارتفاع مستوى القلق والخوف من الفشل والإخفاق في الدراسة، وبالتالي فإن زيادة الضغوط على الفرد تؤدي إلى زيادة رغبته في مواجهة الفشل.

وقد كشفت دراسة Muza et al (2020) عن وجود علاقة سلبية بين الضغوط الأكاديمية والدافعية للإنجاز، وأوصت بأنه يجب على المعلمين وأولياء الأمور والمرشدين تثقيف الطلبة حول كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية، وفهم التأثير السلبي للضغط الأكاديمي، كما أوصت دراسة الزهراني (2018) بالاهتمام بتوفير بيئات تعليمية فعالة تتوفر فيها مستويات منخفضة من الضغوط الأكاديمية، ورفع مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة باستخدام برامج إرشادية، وتدريب طلاب الجامعة على استراتيجيات مواجهة الضغوط الإيجابية، وأوصت دراسة عليوي (2013) بإعداد برامج الإرشاد النفسي التي تعمل على تدريب الأفراد على مواجهة الضغوط النفسية.

ثانيًا: الدراسات السابقة

لقد نالت علاقة العوامل النفسية، وتأثيرها على التحصيل اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين؛ من خلال العديد من الدراسات التي درست علاقاتها وكيفية تأثيرها؛ إما بشكل فردي أو على هيئة مجموعات أو بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة بوجود المتغيرات الوسيطة. كما أن بعض الدراسات تطرقت إلى نماذج البنائية من أجل تفسير التحصيل. وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت المتغيرات النفسية لهذه الدراسة:

أولًا: الدراسات السابقة حول علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي

أجرت Dagnew (2017) دراسة لبحث العلاقة بين مواقف الطلاب نحو المدرسة وقيم التعليم ودافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي. واعتمدت الدراسة تصميم بحث الارتباط ليحقق أهداف الدراسة. تكونت العينة من 362 طالبًا من طلاب الصف التاسع من مدارس Azezo, and Angerb Fasiledes الثانوية في شمال جوندر في إثيوبيا. وكانت النتائج بأنه يوجد علاقة إيجابية مهمة بين موقف الطلاب تجاه المدرسة والقيم من التعليم ودوافع الإنجاز والتحصيل الأكاديمي. اقترحت الدراسة أنه على الآباء والممارسين التربويين الاهتمام بموقف الطلاب نحو المدرسة، وقيم التعليم ودوافع الإنجاز في المدارس الثانوية، وفي أثناء التدريس بجانب العوامل المعرفية.

وهدفت دراسة Sadipour et al (2017) إلى وضع نموذج لتوقع التحصيل الأكاديمي بناءً على مكونات الذكاء العاطفي ومهارات حل المشكلات ودافعية الإنجاز بين طلاب المدارس الذكية والعادية، وقد اتبعت الدراسة أسلوب الدراسة التنبؤية الارتباطية، ويتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلاب المدارس الثانوية في طهران باستخدام العينة العنقودية متعددة المراحل. اختارت الدراسة 583 طالبًا كعينة، وأظهرت النتائج أن التأثير المباشر لدافعية الإنجاز على التحصيل الأكاديمي للطلاب كبير، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين التدريس والتعليم في المعلمين والطلبة.

وقام الشيخ وعبد العزيز (2013) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقات المباشرة وغير المباشرة للتحصيل الأكاديمي في مقرر القياس والتقويم التربوي من خلال دافعية الإنجاز وقلق الاختبار والاتجاهات النفسية نحوها. واستخدما المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة الخرطوم الذين يدرسون مقرر القياس والتقويم للعام 2012 / 2013 م البالغ عددهم 726 طالبًا وطالبةً من الطلبة الذين يدرسون مادة القياس والتقويم التربوي للفصل الثاني من العام الدراسي 2012 / 2013 وكانت العينة مكونة من 428 طالبًا وطالبةً. وأظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر من دافعية الإنجاز وقلق الاختبار إضافة إلى الاتجاه النفسي في بعده المعرفي على التحصيل الأكاديمي لمقرر القياس والتقويم التربوي. وأوصى الباحثان بالاهتمام بالجوانب المميزة لدى الطلبة والعمل على تنميتها مثل: دافعية الإنجاز والدافعية نحو المقررات الدراسية، وإجراء دراسات حول نمذجة التحصيل الأكاديمي.

ثانيًا: الدراسات السابقة حول علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الأكاديمي

كشفت دراسة Hayat et al (2020) عن العوامل التي تؤثر على النجاح الأكاديمي لطلبة الطب، وأهم العوامل والتحديات والمخاوف في كليات الطب، كما هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في الآثار الوسيطة لإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي، والعواطف المتعلقة بالتعلم في العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الطب. وأجريت على 279 طالبًا وطالبةً من كلية الطب يدرسون في جامعة شيراز الطبية. وكشفت نتائج نمذجة المعادلة الهيكلية أن فاعلية الذات للطلاب لها تأثير على العواطف المتعلقة بالتعلم وإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي، وهذه بدورها تؤثر على تحصيل الطلبة الأكاديمي، وأوصت الدراسة بأنه يجب اتخاذ تدابير من أجل إنشاء بيئة سلمية يشعر فيها الطلاب بالراحة والشعور الإيجابي تجاه التعلم. وأن المناخ والبيئة يمكن أن يزيدا من المشاعر الإيجابية مثل المتعة والفخر والأمل لدى الطلبة في أثناء التعلم، مما يؤدي إلى النجاح الأكاديمي.

وأجرى Gang et al (2019) دراسة لبحث علاقة ثلاثة عوامل نفسية– فاعلية الذات، والرفاهية النفسية، ودعم الوالدين– بالتحصيل الأكاديمي للطلبة في المناطق الريفية، واستخدمت الدراسة طريقة المسح لجمع البيانات لهذه الدراسة، وشارك في هذه الدراسة 1586 طالبًا من 21 مدرسة ريفية في القسم الداخلي، وأظهرت النتائج أن فاعلية الذات يمكن أن تكون عاملًا تنبؤيًا جيدًا للتحصيل الأكاديمي لطلاب الريف. وأوصت الدراسة بالاهتمام بفاعلية الذات للطلبة من قبل السلطات المختصة في تعزيز التحصيل الأكاديمي للطلاب في المناطق الريفية.

وفي دراسة قام بها Arsalan (2016) هدفت للتحقق من العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الشعور بالرفض والتحصيل الأكاديمي وفاعلية الذات والغرض التعليمي لدى طلاب المدارس الثانوية، وأجريت المسوحات الدراسية لطلاب مختارين يدرسون في مدارس ثانوية عامة مختلفة في إسبرطة لعينة تتألف من 353 طالبًا في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر. تراوحت أعمار المشاركين من 14 إلى 19 عامًا، وأشارت النتائج أن التحصيل الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بفاعلية الذات، ومن ناحية أخرى أظهرت الدراسة أن فاعلية الذات تنبئ بشكل إيجابي عن التحصيل الأكاديمي. وأوصت الدراسة بتصميم الإرشاد النفسي والإرشاد الجماعي والبرامج النفسية التربوية الخاصة بفاعلية الذات من قبل مرشدي المدارس، ويمكن زيادة الفعالية الأكاديمية للطلاب لدعم التحصيل الأكاديمي.

ثالثًا: الدراسات السابقة حول علاقة الضغوط الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي

كشفت دراسة Sathish &Subramanian (2021) عن العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس الثانوية العليا. واستخدمت طريقة المسح واختيرت عينة عشوائية قوامها 217 طالبا ثانويا، وأظهرت نتائج تحليل الارتباط وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. وأوصت الدراسة بأن يثقف

الطلبة حول الضغوط الأكاديمية وتأثيرها السلبي على تحصيلهم الأكاديمي وصحتهم والأهم من ذلك طرق إدارة الضغوط بشكل فعال.

وقام محاسنة وآخرون (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الصلابة الأكاديمية ومستوى الضغوط فيها لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والتعرف إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط فيها والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 804 طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة الهاشمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية كان متوسطًا، فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية، وأوصى الباحثون إلى العمل على تدريب طلبة الجامعة على اكتساب المهارات الأكاديمية؛ مما ينعكس إيجابيا على انخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية لديهم.

وفي دراسة قام بها Sahiba &Singh (2020) لبحث العلاقة بين الضغوط والتحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس. شارك في الدراسة 120 من طلبة المدارس الثانوية العليا الذين اختيروا عشوائيًا من أمبالا. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين الضغوط والتحصيل الأكاديمي. يوجد فرق كبير في التحصيل الأكاديمي للطلبة الذين لديهم ضغط مرتفع ومعقول وأقل. وكان أداء الطلبة الذين يعانون من ضغوط عالية ومتواضعة أفضل من أداء الطلبة الذين يعانون من ضغوط أقل. وأوصى الباحثان بتقديم خدمات الإرشاد لتنمية الثقة بين الطلبة من أجل تعديل أفضل في الفصل والأسرة والمجتمع، واستخدام إمكاناتهم ومواهبهم التي من شأنها أن تساعد في تحقيق النجاح في الحياة، كما يجب أن يكون هناك تخطيط ملائم للعمل الأكاديمي بحيث تكون هناك فترات كافية بين فترات الامتحانات واختبارات التقييم المستمر.

رابعًا: الدراسات السابقة حول علاقة فاعلية الذات بدافعية الإنجاز

أجرى غانيش وآخرون (2020) Ganesh et al دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دوافع الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى الأمهات العاملات والعاطلات عن العمل في الهند، واستخدم الباحثون مقياس دوافع الانجاز المختصر. تم تطبيق المقياس بالإضافة لمقياس الفاعلية الذاتية إلكترونيًا على عينة مكونة من (100) أم عاملة وغير عاملة في الهند، بواقع (50) لكل فئة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بلغت بين دوافع الإنجاز والفاعلية الذاتية.

وقامت حسناء وأكمل (2019) Husna & Akmal بدراسة هدفت إلى تطوير نسخة اندونيسية من مقياس الفاعلية الذاتية لريادة الأعمال، واستخدمت الباحثتان مقياس دوافع الانجاز المختصر كأداة للتحقق من الصدق المرتبط بالمحك لمقياس الفاعلية الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (551) طالبًا وطالبةً من جامعتين اندونسيتين، وأشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة إيجابية بين الأمل في النجاح والفاعلية الذاتية وأخرى سلبية بين تجنب الفشل والفاعلية الذاتية.

وهدفت دراسة هشام وبو فاتح (2017) إلى التعرف على علاقة دافعية الإنجاز بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (94) تلميذًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات، ووجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، وعدم وجود الفروق في دافعية الإنجاز تعزى للتخصص الدراسي، وكذا عدم وجود فروق في فاعلية الذات تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مماثلة على الدافعية للإنجاز وفاعلية الذات ودراسة أثرها في التحصيل الأكاديمي وعلى مراحل دراسية ومستويات مختلفة، وبناء برامج لتنمية دافع الإنجاز وفاعلية الذات.

وأجرت الساكر (2015) دراسة هدفت إلى محاولة التعرف إلى علاقة دافعية الإنجاز بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة المغير ولاية الوادي، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من70 تلميذًا وتلميذةً تم اختيارهم عن طريق القرعة، وقد أسفرت الدراسة بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالمغير ولاية الوادي. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مماثلة تتناول دراسة فاعلية البرامج الإرشادية في رفع مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى الطلبة.

خامسًا: الدراسات السابقة حول علاقة الضغوط الأكاديمية بدافعية الانجاز

هدفت دراسة Sharma (2021) إلى تحديد تأثير الضغط على دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من 120 طالبًا ثانويًا (60 ذكور و60 إناث) بشكل عشوائي من ثلاث مدارس مختلفة تقع في منطقة ماثورا. وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن المستوى المعتدل لمجموعة التوتر لديه دافعية أفضل للإنجاز مقارنة بالمستويات العالية والمستويات المنخفضة لمجموعات الضغوط، كما كشفت الدراسة عن أن الطالبات لديهن دافعية إنجاز أفضل نسبيًا من الطلاب الذكور في المرحلة الثانوية. وأوصت الدراسة بتقديم المشورة المناسبة لطلبة الثانوية العامة للاستفادة من مواهبهم وقدراتهم حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح في حياتهم؛ حيث إن الضغط المعتدل للطلبة يساعدهم على تحسين أدائهم الأكاديمي من خلال تحفيزهم وبدون ضغوط.

وهدفت دراسة Muza et al (2020) إلى تقييم العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والدافعية للإنجاز بين طلبة UG 2 من جامعة Kebbi State للعلوم والتكنولوجيا في ولاية Aliero Kebbi بنيجيريا. واستخدمت الدراسة التصميم الترابطي، وكانت عينة هذه الدراسة (322) UG 2 من طلبة الجامعة. وكشفت عن وجود علاقة سلبية بين الضغوط الأكاديمية والدافعية للإنجاز. وأوصت الدراسة بأنه يجب تنظيم ورش عمل ومؤتمرات لجميع أصحاب المصلحة في قطاع التعليم تعلم أن الضغوط

الأكاديمية تشكل خطورة على رفاهية الطلبة وعلى الجامعة مراجعة سياساتها وأهدافها وغاياتها لتلبية احتياجات وتطلعات الطلبة فيها من أجل تقليل الضغوط الأكاديمية، كما يجب على المعلمين وأولياء الأمور والمرشدين تثقيف الطلبة حول كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية وفهم التأثير السلبي للضغط الأكاديمي.

وكشفت دراسة الزهراني (2018) عن العلاقات الارتباطية بين الضغوط النفسية المدركة وكل من دافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة جدة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس الضغوط النفسية المدركة وهو من إعداد الباحث، ومقياس دافعية الإنجاز – من إعداد العازمي 2013 – ومقياس التوافق الأكاديمي لطلاب الجامعة–من إعداد عديلي 2016 –. تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقيه من 150 طالب من طلاب جامعة جدة، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية بأنواعها المختلفة ودافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتوفير بيئات تعليمية فعالة تتوفر فيها مستويات منخفضة من الضغوط الأكاديمية، ورفع مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة باستخدام برامج ارشادية، وتدريب طلاب الجامعة على استراتيجيات مواجهة الضغوط الإيجابية.

وهدفت دراسة عليوي (2013) إلى تحديد تأثير الضغط على دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الجزائر، وتكونت العينة من 100 طالبًا من جامعة الجزائر، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي. وكانت نتائج الدراسة تشير إلى ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية بأنواعها المختلفة مع دافعية الإنجاز. وأوصت الدراسة بإعداد برامج الإرشاد النفسي تعمل على تدريب الأفراد على مواجهة الضغوط النفسية.

سادسًا: الدراسات السابقة حول علاقة فاعلية الذات بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي

هدفت دراسة يعقوب (2012) إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات، وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الانجاز، وكانت عينة هذه الدراسة (115) طالبًا من طلبة الجامعة تم اختيارهم بطريقة العينة الميسرة، وكشفت عن وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلبة على مواقف سلوكية تساعدهم على رفع الكفاءة الذاتية، وتدريبهم على الاعتماد على النفس، ومن خلال اكسابهم المهارات المساعدة على السيطرة على عوامل النجاح في مهامهم.

وأجرى العلي (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات لشفارتسر، ومقياس دافع الانجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز، وكانت عينة هذه الدراسة (1025) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية، وكشفت عن وجود علاقة دالة احصائيا بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في التحصيل الأكاديمي تعزى للعلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز.

سابعًا: الدراسات السابقة حول علاقة الضغوط الأكاديمية بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي

هدفت دراسة Tus (2020) إلى تحديد ما إذا كانت الضغوط الأكاديمية ودافع التعلم لهما علاقة كبيرة بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية بمدرسة Senior. استخدم الباحث المنهج

الوصفي الارتباطي لفحص ضغوط الطلاب ودوافعهم وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي، وتم جمع البيانات من خلال مقياس الضغوط المدركة (PSS) ومقياس التحفيز الأكاديمي (AMS)، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباط بين الضغوط الأكاديمية ودافع التعلم على التحصيل الأكاديمي، وأن ضغوط الطلاب ودوافعهم ليس لهما علاقة مهمة بتحصيل الطلاب الأكاديمي. وأوصى الباحث بأن يواصل المعلمون أساليب التدريس والاستراتيجيات المستخدمة للطلبة؛ لأن برامج التعليم والتوجيه التي تستخدمها المدرسة مفيدة، ويتم تطويرها باستمرار، كما يجب على الطلبة أيضًا الاستمرار في التأقلم مثل: ممارسة الهوايات؛ للتخفيف مستوى إجهادهم.

وهدفت دراسة Rücker (2012) إلى فحص العلاقة بين الضغوط ودافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي. شارك 146 طالبا من طلاب جامعة توينتي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، كما استخدم مقياس الحافز الأكاديمي ومقياس الضغوط المدركة، وقد كشفت الدراسة أنه لا يمكن أن يكون دافع الإنجاز وسيطًا بين الضغوط والتحصيل. وأوصى بإجراء المزيد من الدراسات أو إجراء هذا البحث مرة أخرى لمعرفة ما إذا كان يمكن الحصول على نتائج أخرى مختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الدراسات السابقة يتضح لنا أهمية دراسة علاقة العوامل النفسية بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة الشرقية ووضعها في نموذج بنائي؛ وذلك من خلال الملاحظات الآتية:

- تمكنت بعض الدراسات من وضع نماذج بنائية لعلاقة بعض العوامل النفسية بالتحصيل مثل دراسة (الشيخ وعبد العزيز،2013؛ Sadipour et al، 2017؛ Hayat et al ،2020)، فيما أشارت دراسات أخرى إلى تحليل العلاقة أو التنبؤ بها من خلال عوامل نفسية مثل دراسة (العلي، 2006؛ يعقوب، 2012؛ Rücker،2012؛ عليوي، 2013؛ الساكر، 2015؛ Arsalan، 2016؛ هشام وبو فاتح،2017؛ Dagnew ،2017؛ الزهراني، 2018؛ Gang

et al، 2019؛ محاسنة وآخرون،2020؛ Sahiba &Singh، 2020؛ Muza et al، 2020؛ Tus، 2020؛ Sathish & Subramanian ،2021؛ Sharma،2021).

- على الرغم من وجود بعض الدراسات التي درست علاقة المتغيرات النفسية بالتحصيل في الجامعات إلا إنها قليلة نظرًا لأهمية هذه المرحلة مثل: دراسة (يعقوب، 2012؛ Rücker ،2012؛ الشيخ وعبد العزيز،2013؛ عليوي، 2013؛ الزهراني، 2018؛ Hayat et al ،2020؛ محاسنة وآخرون،2020؛Muza et al، 2020).
- كشفت جميع الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات موضوع الدراسة والتحصيل الأكاديمي فيما عدا (العلي، 2006؛ Rücker ،2012؛ Tus، 2020)
- كشفت جميع الدراسات عن وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات موضوع الدراسة والتحصيل الأكاديمي فيما عدا الدراسات التي يكون الضغط الأكاديمي أحد متغيراتها مثل دراسة (عليوي، 2013؛ الزهراني، 2018؛ محاسنة وآخرون، 2020؛ Sahiba Singh&،2020؛et al Muza، 2020؛ Sathish &Subramanian ،2021؛ Sharma ،2021).
- عدم وجود دراسة مطابقة لهذه الدراسة من حيث المتغيرات المدروسة – المستقلة والوسيطة والتابعة– في سلطنة عمان في حدود معرفة الباحثة.

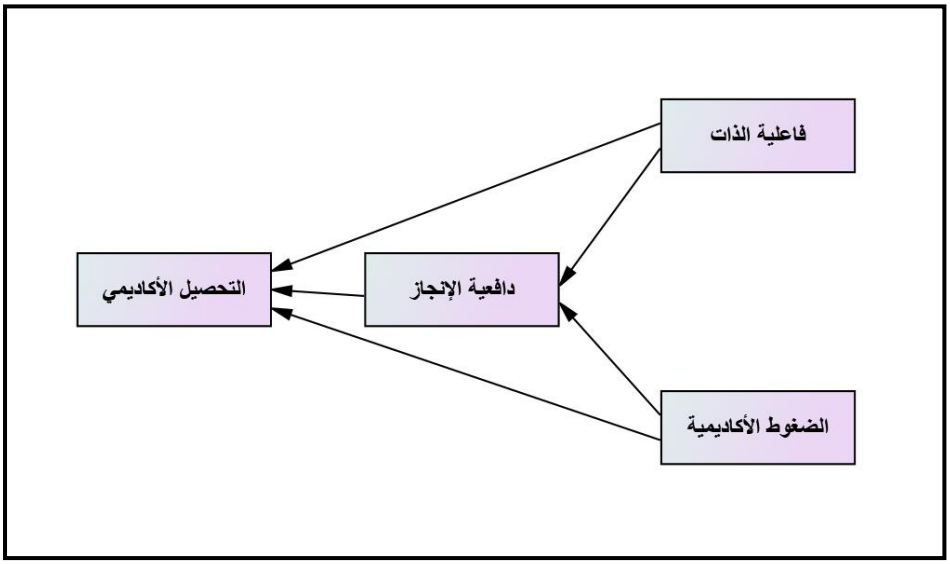
فرضيات الدراسة

بناءً على ما تضمنته الدراسات السابقة والإطار النظري المرتبط بمجال الدراسة، والتي تناولت العلاقات بين متغيرات الدراسة، تم صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1. توجد تأثيرات مباشرة لدافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي.
2. توجد تأثيرات مباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على دافعية الإنجاز.
3. توجد تأثيرات غير مباشر لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي.

ويوضّح الشكل (5) النموذج النظري المقترح للعلاقة بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية.

الشكل (5) النموذج النظري المقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة



الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهجية الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن الفصل الثالث وصفًا لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، وعرضًا لخطوات بناء المقاييس الثلاثة وإجراءات التطبيق، بالإضافة لوصف للعمليات والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي السببي، وهو نوع من أنواع مناهج البحث العلمي يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر؛ لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كميًا من خلال معاملات الارتباط بين المتغيرات أو بين مستويات المتغير الواحد (عباس وآخرون، 2022)، وهو الأكثر ملاءمةً لتحقيق أهداف الدراسة المتمثل في دراسة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الشرقية المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول (خريف 22) في العام الأكاديمي 2023/2022م. إذ بلغ مجتمع الدراسة (4015) طالبًا وطالبة، ويوضّح الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة وفقًا للجنس والكلية المنتسب إليها والسنة الدراسية التي يدرسون فيها.

جدول (1)

*توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا للجنس والكلية والسنة الدراسية**

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكور	717	%18
	إناث	3298	%82
السنة الدراسية	الأولى	1976	%49
	الثانية	581	%15
	الثالثة	684	%17
	الرابعة	774	%19
الكلية	الآداب والعلوم الإنسانية	2321	%58
	إدارة الأعمال	749	%19
	الحقوق	206	%5
	الهندسة	454	%11
	العلوم التطبيقية والصحية	285	%7
المجموع		4015	

**دائرة القبول والتسجيل في جامعة الشرقية2022/2023م*

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من طلبة جامعة الشرقية المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول (خريف 22) في العام الأكاديمي 2023/2022م، من السنة الثانية حتى السنة الرابعة، وتم استثناء طلبة السنة الأولى لعدم وجود المعدل التراكمي لديهم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث عينات، وهي على النحو الآتي:

العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة من (10) طلاب من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الفعلية؛ للتأكد من وضوح الفقرات والتعليمات وحساب زمن الاستجابة.

العينة التجريبية (الاستطلاعية الثانية): تكوّنت العينة التجريبية من (120) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الفعلية؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

العينة الفعلية: تكونت العينة الفعلية من (338) طالبا وطالبة من طلبة الكليات المختلفة في جامعة الشرقية. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية؛ حيث اختيرت الكليات لكل سنة دراسية ثم تم اختيار الشعب بشكل عشوائي، مع مراعاة حجم الفئة في مجتمع الدراسة مع عينة الدراسة. وتم تطبيق الأداة ورقيًا للطلبة في أثناء المحاضرات. ويبيّن الجدول (2) أعداد الطلبة في العينة الفعلية حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية في جامعة الشرقية بسلطنة عمان.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	79	%23
	إناث	259	%77
السنة الدراسية	الثانية	128	%38
	الثالثة	119	%35
	الرابعة	91	%27
الكلية	الآداب والعلوم الإنسانية	143	%42
	إدارة الأعمال	73	%22
	الحقوق	52	%15
	الهندسة	34	%10
	العلوم التطبيقية والصحية	36	%11
المجموع		338	

أدوات الدراسة

تم استخدام ثلاث أدوات لقياس متغيرات هذه الدراسة من أجل تحقيق أهدافها، وهي:

أولًا: مقياس دافعية الإنجاز المختصر A Revised Version of The Achievement Motives Scale (AMS-R)

المقياس من تطوير (Lang, 2006)، وهو نسخة منقّحة من مقياس دوافع الإنجاز الأصلي (AMS) من إعداد (Gjesme & Nygard, 1970)، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (30) فقرة، إذ راجع (Lang, 2006) المقياس واختصره إلى (10) فقرات خماسية التدريج على مقياس ليكرت (موافق بشدة5 – غير موافق بشدة1)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (10–50)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز، وطور (السعودي وآخرون، 2023) المقياس على البيئة العمانية، وتراوحت معاملات تمييز الفقرات بين (0.48–0.62) لبُعد الأمل بالنجاح، وبين (0.56–0.69) لبُعد تجنب الفشل، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، في حين بلغت معاملات الثبات للبُعدين (0.77–0.84)، وبمعامل ثبات كلي بلغ (0.78)، وهي معاملات ثبات جيدة، كما بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة على المقياس ككل (0.56، 0.85) لبعدي الأمل بالنجاح، وتجنب الفشل على التوالي، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) (السعودي وآخرون، 2023). وتتوزع فقرات المقياس على بُعدين هما:

1. الأمل في النجاح Hope of Success: ويقيس مدى ثقة الطلبة بقدرتهم على تحقيق النجاح في أداء المهام الأكاديمية المختلفة بشكلٍ مسبق، ويرتبط هذا البُعد بمشاعرهم الإيجابية إزاء أداء المهام. ويقاس من خلال (5) فقرات إيجابية الصياغة.
2. تجنّب الفشل Fear of Failure: ويقيس ميل الطلبة نحو الخوف من أداء المهام الأكاديمية تجنبًا للفشل في ذلك، واعتقادهم بأن هذه المهام أعلى من قدراتهم حتى وإن لم يحدث الفشل، ويرتبط هذا البُعد بمشاعرهم السلبية إزاء أداء المهام. ويقاس من خلال (5) فقرات سلبية الصياغة.

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة مجموعة من الطرق هي:

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس دافعية الإنجاز من خلال عرض المقياس، ملحق (5) على ثمانية محكمين متخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي، ملحق (4)، للحكم على مدى وضوح الفقرات وانتمائه للأبعاد التي تنطوي تحتها. وعدلت الباحثة صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين. ويوضّح الملحق (6) الصورة النهائية للمقياس.

صدق الفقرات (القدرة التمييزية للفقرات): تم التحقق من تمييز الفقرات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected Item–Total Correlation بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد، والارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، والارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضّح الجدول (3) معاملات تمييز فقرات وأبعاد مقياس دافعية الانجاز.

جدول (3)

معاملات تمييز فقرات وأبعاد مقياس دافعية الإنجاز

البُعد	الفقرات	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأمل بالنجاح	1	0.55	0.39
	2	0.58	0.43
	3	0.57	0.38
	4	0.59	0.41
	5	0.60	0.40
	درجة البُعد	--	0.42
تجنب الفشل	6	0.58	0.41
	7	0.66	0.44
	8	0.65	0.43
	9	0.61	0.47
	10	0.58	0.42
	درجة البُعد	--	0.72

يتضّح من الجدول (3) أن معاملات تمييز الفقرات تراوحت بين (0.38 –0.66)، وكان معامل الارتباط بين البُعدين والدرجة الكلية للمقياس (0.42) لبُعد الأمل بالنجاح، في حين بلغ لبُعد تجنب الفشل (0.72)؛ مما يدل على أن فقرات المقياس وأبعاده تتمتع بمقدار يتراوح بين الجيد إلى الممتاز من القدرة التمييزية وفقًا للمعايير التي حددها إيبل (Eble, 1972) للحكم على تمييز الفقرات، وهي: إذا كان معامل التمييز أكبر من (0.40) فإن الفقرة تعد ذات تمييز عالٍ وممتاز، وإذا كان بين (0.30–0.39) تعد الفقرة ذات تمييز جيد.

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) باستخدام برنامج (Amos). إذ افترض وجود عاملين كامنين على مقياس دافعية الإنجاز، ويوضّح الجدول (4) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس دافعية الإنجاز اعتمادًا على نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (4)

مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس دافعية الإنجاز

مؤشرات المطابقة	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر (تيغزة، 2012)
χ^2/df	1.44	$\chi^2/df \leq 3$
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA)	0.036	$0 \leq RMSEA \leq 0.08$
جودة المطابقة (GFI)	0.97	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$
جودة المطابقة المصحح (AGFI)	0.96	$0.85 \leq AGFI \leq 1.00$
المطابقة المعياري (TLI)	0.97	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$
المطابقة المتزايد (IFI)	0.97	$0.90 \leq IFI \leq 1.00$

يتضّح من الجدول (4) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت جميعها مطابقة للقيم المرجعية لقبولها لمقياس دافعية الإنجاز، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء، ويوضّح الجدول (5) أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقاييس على عواملها الكامنة.

جدول (5)

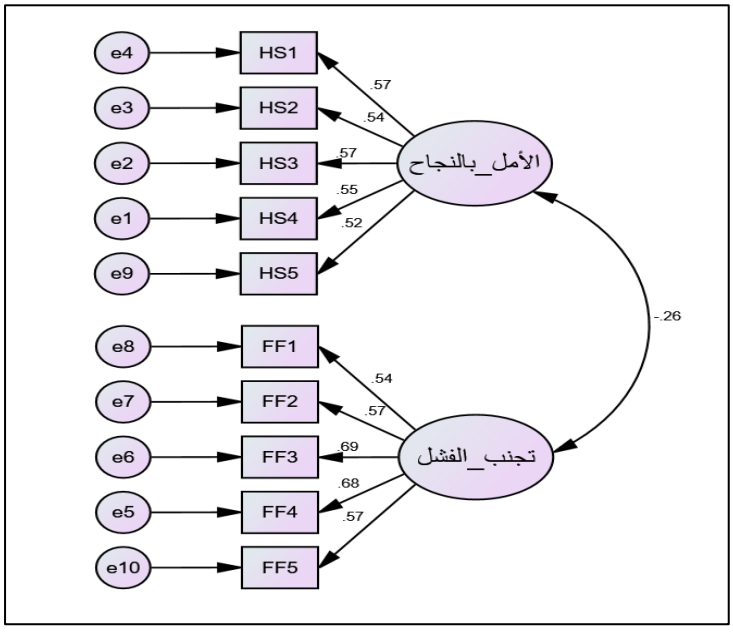
أوزان الانحدار المعيارية لفقرات مقياس دافعية الإنجاز على عوامله الكامنة

العامل الأول		العامل الثاني	
الفقرة	الوزن	الفقرة	الوزن
1	0.57	6	0.54
2	0.54	7	0.57
3	0.57	8	0.69
4	0.55	9	0.68
5	0.52	10	0.57

جميع الأوزان دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001)

يلاحظ من الجدول (5) أن أوزان الانحدار المعيارية مرتفعة لجميع الأبعاد. حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية لفقرات بُعد الأمل بالنجاح في المقياس بين (0.52–0.57) ولبُعد تجنب الفشل بين (0.54–0.69). وكانت جميع الأوزان دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، مما يدل أيضًا على أن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد، ويوضح الشكل (6) البناء العاملي لمقياس دافعية الإنجاز.

الشكل (6) البناء العاملي لمقياس دافعية الإنجاز



ثبات مقياس دافعية الإنجاز

للتحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا للمقياس وأبعاده الفرعية، وكذلك باستخدام طريقة معامل الثبات المركب Composite Rileability. ويوضّح الجدول (6) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده الفرعية ومعامل الثبات المركب.

جدول (6)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي والثبات المركب لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده

البُعد	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ الفا	معامل الثبات المركب
الأمل بالنجاح	5	0.73	0.74
تجنب الفشل	5	0.80	0.78
الكلي	10	0.77	0.76

يلاحظ من الجدول (6) أن معاملات الثبات لأبعاد دافعية الإنجاز تراوحت بين (0.73–0.80) ومعامل ثبات كلي (0.77) وهي معاملات ثبات جيدة. كما إن قيم الثبات المركب لأبعاد دافعية الإنجاز تراوحت بين (0.74–0.78) ومعامل ثبات مركب كلي (0.76) وهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة؛ إذ كانت أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات المركب وهو 0.70 (Lowry & Gaskin, 2014).

ثانيًا: مقياس فاعلية الذات العام الجديد New General Self–Efficacy Scale (NGSES)

المقياس من إعداد (Chen et al., 2001) وترجمه (السعودي، 2022) وطبقه على طلبة جامعة الشرقية. حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس بين (0.62 –0.81) وبلغت قيمة معامل ثباته (0.91)، ويتكون في صورته الأصلية من (8) فقرات خماسية التدريج على مقياس ليكرت (موافق بشدة5 – غير موافق بشدة1) جميعها إيجابية الصياغة تقيس بعدًا واحدًا عامًا للفاعلية الذاتية.

وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (8–40)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى فاعلية ذات أعلى لدى الطالب.

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام مجموعة من الطرق هي:

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس فاعلية الذات من خلال عرض المقياس، ملحق (5) على ثمانية محكمين متخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي، للحكم على مدى وضوح الفقرات كما هو موضح في الملحق (4)، وعدلت الباحثة صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين كما هو موضّح في الملحق (6).

صدق الفقرات (القدرة التمييزية للفقرات): تم التحقق من تمييز الفقرات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected Item–Total Correlation بين الفقرة والدرجة الكلية، ويوضّح الجدول (7) معاملات تمييز فقرات مقياس فاعلية الذات بالدرجة الكلية، وهي تتكون من بُعد واحد فقط.

جدول (7)

معاملات تمييز فقرات مقياس فاعلية الذات

الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.44
2	0.58
3	0.52
4	0.58
5	0.62
6	0.55
7	0.48
8	0.57

يتضّح من الجدول (7) أن معاملات تمييز الفقرات كانت مرتفعة وتراوحت بين (0.44 – 0.62)، إذ كانت جميع المعاملات أكبر من (0.40) وهي معاملات تمييز ممتازة وفقًا لمعايير (Eble, 1972).

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA، إذ افترض وجود عامل كامن واحد على مقياس فاعلية الذات. ويوضّح الجدول (8) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس فاعلية الذات اعتمادًا على نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (8)

مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات

مؤشرات المطابقة	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر
χ^2/df	2.46	$\chi^2/df \leq 3$
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA)	0.062	$0 \leq RMSEA \leq 0.08$
جودة المطابقة (GFI)	0.96	$0.90 \leq GFI \leq 100.$
جودة المطابقة المصحح (AGFI)	0.93	$0.85 \leq AGFI \leq 1.00$
المطابقة المعياري (TLI)	0.91	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$
المطابقة المتزايد (IFI)	0.93	$0.90 \leq IFI \leq 1.00$

يتضّح من الجدول (8) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت جميعها مطابقة للقيم المرجعية لقبولها لمقياس فاعلية الذات، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء، ويوضّح الجدول (9) أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقياس على عامله الكامن.

جدول (9)

أوزان الانحدار المعيارية لفقرات مقياس فاعلية الذات على عامله الكامن

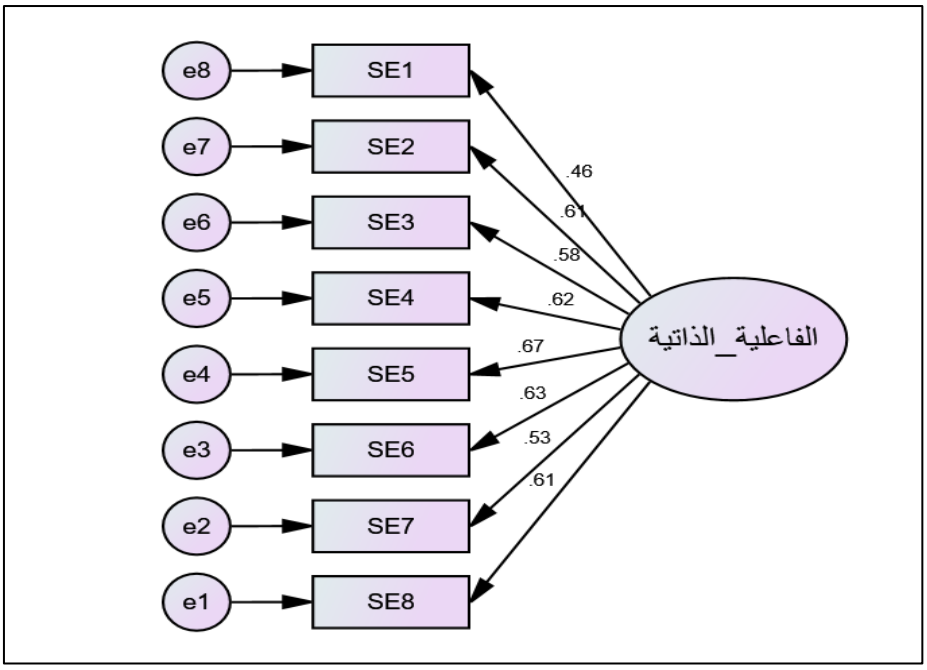
الفقرة	الوزن
1	0.46
2	0.61
3	0.58
4	0.63

الفقرة	الوزن
5	0.67
6	0.63
7	0.53
8	0.61

جميع الأوزان دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001)

يلاحظ من الجدول (9) إن أوزان الانحدار المعيارية مرتفعة، إذ تراوحت بين (0.46–0.67)، وكانت جميع الأوزان دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، مما يدل أيضًا على أن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد، ويوضح الشكل (7) البناء العاملي لمقياس فاعلية الذات.

الشكل (7) البناء العاملي لمقياس فاعلية الذات



ثبات مقياس فاعلية الذات

للتحقق من ثبات مقياس دافعية الذات تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا للمقياس، وطريقة معامل الثبات المركب. إذ بلغت قيمة ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا

(0.83) وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات. وكذلك بلغت قيمة الثبات المركب أيضًا (0.83) إذ كانت أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات المركب وهو 0.70.

ثالثًا: مقياس تصورات الضغوط الأكاديمية Perception of Academic Stress Scale (PAS)

المقياس من إعداد (Bedewy & Gabriel, 2015) وترجمة الباحثة. ويتكون في صورته الأصلية من (16) فقرة خماسية التدريج على مقياس ليكرت تتدرج من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (16–80)، وتشير الدرجات المرتفعة على المقياس إلى ضغوط أكاديمية مرتفعة، ويشير مطوّر المقياس إلى أن للمقياس معامل ثبات كلي مقبول، إذ بلغ بطريقة كرونباخ ألفا (0.70)، في حين تراوحت قيم ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد بين (0.50–0.60)، وكذلك تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بين (0.50–0.29)، وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد، وهي:

1. الضغوط المرتبطة بالتوقعات الأكاديمية Stresses related to academic expectations: ويقيس الضغوط الأكاديمية الناتجة عن التوقعات غير الواقعية للمدرسين والوالدين والرفاق والتي تفوق قدرة الطالب. ويتكون البُعد من 4 فقرات جميعها إيجابية الصياغة.
2. الضغوط المرتبطة بأعمال الكلية واختباراتها Stresses related to faculty work and Examinations: ويقيس الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطالب نتيجة الاختبارات والأنشطة والتكليفات المختلفة، ويتكون البُعد من (6) فقرات إحداها إيجابية الصياغة، والخمس الأخرى سلبية الصياغة.

3. الضغوط المرتبطة بالتصورات الأكاديمية الذاتية Stresses related to students' academic self-perceptions: ويقيس الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطالب نتيجة توقعاته الشخصية عن قدراته الأكاديمية وتقديره لذاته الأكاديمية، ويتكون البُعد من (6) فقرات تنقسم إلى (3) فقرات إيجابية الصياغة و(3) فقرات سلبية الصياغة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط الأكاديمية

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام مجموعة من الطرق هي:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الضغوط الأكاديمية من خلال ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرض الصورتين على محكمَين متخصصين في اللغة الإنجليزية وعددهم أربعة محكمين، ملحق (3)؛ للتحقق من سلامة الترجمة، ثمّ ترجمة الأداة ترجمة عكسية وعرضها أيضًا على المحكمين أنفسهم للتحقق من دقتها، كما هو موضح في الملحق (2)، ومن ثمّ عرضت الصورة المعرّبة من الأداة على ثمانية محكمِين متخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي، ملحق (5)؛ للحكم على مدى وضوح الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تنطوي تحتها، كما هو موضح في الملحق (4)، وعدلت صياغة بعض فقرات المقياس، ويوضّح الملحق (6) مقياس الضغوط الأكاديمية بعد التحكيم.

صدق الفقرات (القدرة التمييزية للفقرات): تم التحقق من تمييز الفقرات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد، والارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك الارتباط بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضّح الجدول (10) معاملات تمييز فقرات مقياس الضغوط الأكاديمية مع البُعد والدرجة الكلية.

جدول (10)

معاملات تمييز فقرات مقياس الضغوط الأكاديمية مع البُعد والدرجة الكلية

البعد	الفقرات	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الضغوط المرتبطة بالتوقعات الأكاديمية	1	0.47	0.40
	2	0.57	0.44
	3	0.53	0.40
	4	0.53	0.46
الضغوط المرتبطة بأعمال الكلية والاختبارات	5	0.17	0.09
	6	0.63	0.42
	7	0.64	0.41
	8	0.65	0.51
	9	0.58	0.45
	10	0.52	0.40
الضغوط المرتبطة بالتصورات الأكاديمية الذاتية	11	0.31	0.30
	12	0.36	0.30
	13	0.39	0.34
	14	0.53	0.44
	15	0.50	0.52
	16	0.59	0.47

يتضّح من الجدول (10) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالبعد تراوحت بين (0.17–0.65)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.09–0.52)، وجميعها أكبر من المعيار المحدد للفقرات ذات التمييز الجيد وهو (0.30) باستثناء الفقرة الخامسة، والتي تنتمي لبُعد التصورات المرتبطة بأعمال الكلية والاختبارات، إذ بلغ معامل ارتباطها مع البُعد (0.17) ومع الدرجة الكلية للمقياس (0.09)، وهو معامل ارتباط ضعيف؛ لذا تم حذف هذه الفقرة من البعد الثاني ضمن هذا المقياس؛ ليصبح المقياس في صورته النهائية 15 فقرة. كما يوضح الجدول (11) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، وكذلك معاملات تمييز الدرجة على البُعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف الفقرة الخامسة من المقياس.

جدول (11)

معاملات التمييز بين أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية

البعد (الضغوط الأكاديمية المرتبطة بـ)	1	2	3	الدرجة الكلية
1. التوقعات الأكاديمية		0.40	0.41	0.72
2. أعمال الكلية والاختبارات			0.35	0.77
3. التصورات الأكاديمية الذاتية				0.68

يتضّح من الجدول (11) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (0.35–0.41) وكانت دالة إحصائيًا عند (0.01) وهي معاملات ارتباط جيدة، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (0.68–0.77)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا وهي معاملات ارتباط مرتفعة، وتشير هذه النتائج بالمجمل إلى جودة فقرات الصورة النهائية للمقياس.

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA، إذ افترض وجود ثلاثة عوامل كامنة على مقياس الضغوط الأكاديمية والتي حددت في المقياس الأصلي، ويوضّح الجدول (12) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الضغوط الأكاديمية اعتمادًا على نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (12)

مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط الأكاديمية

مؤشرات المطابقة	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر
χ^2/df	2.15	$\chi^2/df \leq 3$
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA)	0.058	$0 \leq RMSEA \leq 0.08$
جودة المطابقة (GFI)	0.94	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$
جودة المطابقة المصحح (AGFI)	0.92	$0.85 \leq AGFI \leq 1.00$
المطابقة المعياري (TLI)	0.91	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$
المطابقة المتزايد (IFI)	0.93	$0.90 \leq IFI \leq 1.00$

يتضّح من الجدول (12) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت جميعها مطابقة للقيم المرجعية لقبولها لمقياس الضغوط الأكاديمية، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء، ويوضّح الجدول (13) أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقاييس على عواملها الكامنة.

جدول (13)

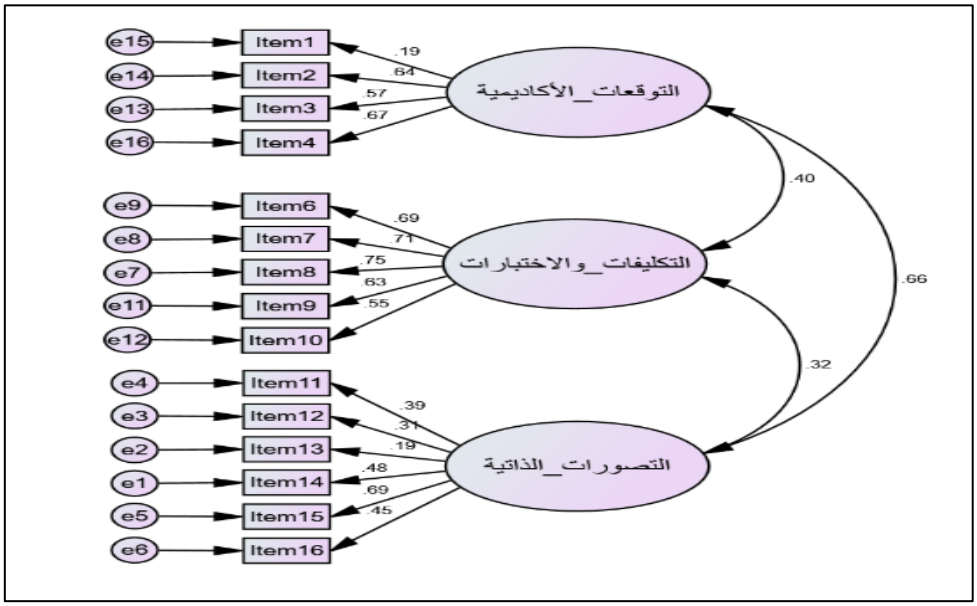
أوزان الانحدار المعيارية لفقرات مقياس الضغوط الأكاديمية على عوامله الكامنة

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
الفقرة	الوزن	الفقرة	الوزن	الفقرة	الوزن
1	0.19**	5	0.69***	10	0.39***
2	0.64***	6	0.71***	11	0.31***
3	0.57***	7	0.75***	12	0.19**
4	0.67***	8	0.63***	13	0.48***
		9	0.55***	14	0.69***
				15	0.45***

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، *** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001)

يلاحظ من الجدول (13) أن أوزان الانحدار المعيارية للفقرات تراوحت بين الجيدة والمرتفعة؛ حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية لفقرات بُعد التوقعات الأكاديمية في المقياس بين (0.19–0.67)، ولبُعد عمل الكلية والاختبارات بين (0.55–0.75)، ولبُعد التصورات الذاتية بين (0.19–0.69). وكانت جميع الأوزان دالة إحصائيًا، مما يدل أيضًا على أن المقياس عامةً يتمتع بصدق بناء جيد ومقبول لأغراض الدراسة، ويوضّح الشكل (8) البناء العاملي لمقياس لضغوط الأكاديمية.

شكل (8) البناء العاملي لمقياس الضغوط الأكاديمية



ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية

للتحقق من ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا للمقياس وأبعاده الفرعية، واستخدام طريقة معامل الثبات المركب. ويوضّح الجدول (14) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده الفرعية، ومعامل الثبات المركب.

جدول (14)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي والثبات المركب لمقياس الضغوط الأكاديمية وأبعاده

البُعد	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل الثبات المركب
التوقعات الأكاديمية	4	0.70	0.72
التكليفات والاختبارات	5	0.76	0.85
التصورات الأكاديمية الذاتية	6	0.71	0.70
الكلي	15	0.81	0.76

يلاحظ من الجدول (14) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية بين (0.70–0.76) ومعامل ثبات كلي (0.81) وهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. كما أن قيم الثبات المركب للمقياس تراوحت بين (0.70–0.85) ومعامل ثبات مركب كلي (0.76) وهي معاملات ثبات جيدة، إذ كانت أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات المركب وهو 0.70.

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفقًا للخطوات الآتية:

1. مراجعة الدراسات السابقة والأطر النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة.
2. بناء النموذج النظري للدراسة.
3. تطوير أدوات الدراسة والتحقق من صدقها الظاهري.
4. مخاطبة إدارة جامعة الشرقية من أجل الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة على العينة المطلوبة من الطلبة (ملحق1).

5. الحصول على الإحصاءات الخاصة بمجتمع الدراسة من دائرة القبول والتسجيل في جامعة الشرقية.
6. التطبيق على العينة الاستطلاعية للتحقق من خصائص أدوات الدراسة السيكومترية.
7. تطبيق الأدوات على العينة الفعلية.
8. إدخال البيانات وتنظيمها في برنامجي SPSS, Excel.
9. إدخال البيانات في برنامج النمذجة AMOS.
10. تحليل البيانات وتفسير النتائج.
11. تقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية

1. الإحصائيات الوصفية المتمثلة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والالتواء والتفلطح. بهدف التعرف على الخصائص الإحصائية لبيانات الدراسة ومستويات كل من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية.
2. اختبار ت لعينة واحدة One Sample T-Test؛ لفحص اختلاف الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي النظري (3) لمتغيرات الدراسة.
3. تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج (AMOS)؛ بهدف الوصول إلى نماذج سببية يتم من خلالها اختبار مطابقة النموذج النظري مع نتائج الدراسة.
4. تحليل التوسّط باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping؛ لفحص دلالة التأثيرات غير المباشرة في النموذج البنائي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- **نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها**
- **نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها**
- **نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها**
- **ملخص النتائج**

التوصيات والمقترحات

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية. من خلال الكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة والتحصيل الأكاديمي المتمثل في المعدل التراكمي للطلبة. وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة وفقًا لفرضياتها.

أولًا: الإحصاءات الوصفية لبيانات الدراسة

بدأت الباحثة بحساب مجموعة من الإحصاءات الوصفية لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة؛ للتعرّف على الخصائص الإحصائية لهذه البيانات قبل البدء بالتحليل الأساسي للدراسة، وللحكم على المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على أدوات الدراسة قامت الباحثة بحساب اختبار ت لعينة واحدة One Sample T-Test لفحص اختلاف الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي النظري (3)، ويبيّن الجدول (15) نتائج الإحصاءات الوصفية لبيانات الدراسة.

جدول (15)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة

المقياس	البُعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	الفرق بين الوسطين	قيمة ت
المعدل التراكمي		3.16	0.32	0.22-	0.33-	-	-
دافعية الإنجاز	الأمل بالنجاح	4.28	0.42	0.27-	0.40-	1.28	50.53
	تجنب الفشل	3.46	0.80	0.32-	0.42-	0.46	9.71
	الكلي	3.87	0.40	0.25-	0.50-	0.87	36.36
فاعلية الذات		4.06	0.52	0.27-	0.47-	1.06	33.70
الضغوط الأكاديمية	التوقعات الأكاديمية	2.80	0.77	0.18	0.36-	0.21-	4.48

المقياس	البُعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	الفرق بين الوسطين	قيمة ت
	التكليفات والاختبارات	3.69	0.64	0.16-	0.37-	0.69	17.97
	التصورات الأكاديمية الذاتية	3.55	0.49	0.21	0.41-	0.55	18.84
	الكلي	3.41	0.45	0.02	0.56-	0.41	15.50

جميع قيم ت دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الوسط الفعلي والوسط النظري (3).

يتضّح من الجدول (15) أن متوسط دافعية الإنجاز بلغ (3.87) كان أعلى من المتوسط الفرضي (3) بشكلٍ دال إحصائيًا لدى الطلبة عامةً وفي جميع أبعادها، حيث بلغت قيمة ت له (36.36). وكذلك كان متوسط الفاعلية الذاتية (4.06) وكان أعلى من المتوسط الفرضي (3) بشكلٍ دال إحصائيًا لدى الطلبة، إذ بلغت قيمة ت له (33.70). كما يشير الجدول (15) إلى أن متوسط الضغوط الأكاديمية عامةً كان مرتفعًا وأعلى من المتوسط الفرضي حيث بلغت قيمته (3.41)، في حين بلغت قيمة ت له (15.50)، وفيما يخص أبعاد الضغوط الأكاديمية فكانت مرتفعة وأعلى من المتوسط الفرضي على بعدي: الضغوط المرتبطة بأعمال الكلية والاختبارات والضغوط المرتبطة بالتصورات الأكاديمية الذاتية، إلا أن الضغوط الناتجة عن التوقعات الأكاديمية كانت أقل من الوسط الفرضي.

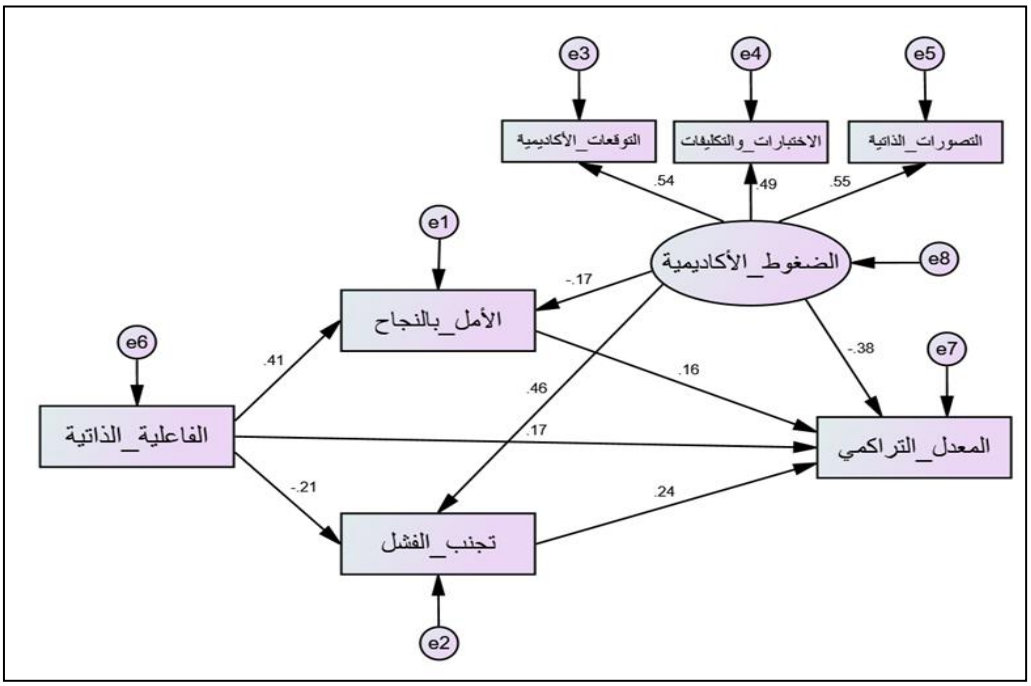
ويشير ذلك إلى تدني التوقعات الخاصة بالمدرسين والوالدين والزملاء، والتي تشمل المنافسة والانتقاد والتوقعات غير الواقعية منهم، وازدياد الضغوط الناتجة عن الأنشطة والتكليفات والاختبارات، وكذلك التصورات الأكاديمية الذاتية. وتشير نتائج الإحصاء الوصفي عمومًا إلى أن متغيرات الدراسة عامةً كانت في المستوى المرتفع لدى طلبة جامعة الشرقية، كما يشير الجدول (15) إلى أن قيم الالتواء والتفلطح لجميع متغيرات الدراسة وأبعادها كانت قريبة من الصفر، مما

يدل على بيانات الدراسة لجميع المتغيرات تقترب كثيرًا من التوزيع الطبيعي، إذ لم يتجاوز أي منها المدى (±3) (Finney & DiStefano, 2006).

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات

إن تحليل المسار Path Analysis باستخدام Amos هو شكل من أشكال التحليل الإحصائي للإنحدار المتعدد المستخدم لتقييم النماذج السببية من خلال فحص العلاقات بين متغير تابع ومتغيرين مستقلين أو أكثر، وتتيح هذه الطريقة تقدير كل من حجم الروابط السببية بين المتغيرات وأهميتها. تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis بطريقة تقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation للتحقق من دقة النموذج المقترح في الدراسة بواسطة برنامج Amos لفحص التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة في نموذج الدراسة المقترح، وللوصول إلى نموذج بنائي يفسّر العلاقات بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية، ويوضّح الشكل (9) النموذج البنائي الأمثل الذي توصّلت إليه نتائج الدراسة.

الشكل (9) النموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة



في حين يوضّح الجدول (16) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي المقترح في الدراسة.

جدول (16)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

المؤشر	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر
χ^2/df	1.48	$\chi^2/df \leq 3$
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير RMSEA	0.041	$0 \leq RMSEA \leq 0.08$
جودة المطابقة GFI	0.99	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$
جودة المطابقة المصحح AGFI	0.96	$0.85 \leq AGFI \leq 1.00$
المطابقة المعياري TLI	0.95	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$
المطابقة المقارن CFI	0.98	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$
جودة المطابقة المعياري NFI	0.93	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$
المطابقة المتزايد IFI	0.98	$0.90 \leq IFI \leq 1.00$

يلاحظ من الجدول (16) أن جميع مؤشرات المطابقة كانت ضمن المدى المقبول للقيمة المرجعية (تيغزة، 2012)، مما يشير إلى أن النموذج البنائي النظري المقترح في الدراسة كان مطابقًا لبيانات الدراسة التجريبية، ومتوافقًا مع الأطر النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، ومناقشتها

لفحص الفرضية الأولى التي نصها "توجد تأثيرات مباشرة لدافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي". تم استخراج التأثيرات المباشرة للمتغيرات الثلاثة في التحصيل الأكاديمي من خلال تحليل المسار، ويوضّح الجدول (17) أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة لمتغيرات النموذج البنائي المستقلة على المعدل التراكمي.

جدول (17)

أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة لمتغيرات النموذج على المعدل التراكمي

المتغير	الوزن المعياري (β)	الوزن غير المعياري (B)	الخطأ المعياري (S.E)	النسبة الحرجة (C.R)
الضغوط الأكاديمية	−0.38	−0.07	0.02	-3.38^{***}
فاعلية الذات	0.17	0.01	0.01	2.55^{**}
الأمل بالنجاح	0.16	0.02	0.01	2.41^{**}
تجنب الفشل	0.24	0.02	0.01	3.11^{**}

*** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001)، ** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (17) بناءً على أوزان الانحدار المعيارية وجود تأثير سلبي مباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001) للضغوط الأكاديمية في المعدل التراكمي (β= −0.38). بالإضافة لوجود تأثير إيجابي ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) لفاعلية الذات في المعدل التراكمي (β=0.17). كما يوجد تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) لأبعاد دافعية الإنجاز، إذ كان تأثير الأمل بالنجاح إيجابيًا ودالًا إحصائيًا في المعدل التراكمي (β=0.16)، وكان تأثير تجنب الفشل إيجابيًا مباشرًا ودالًا إحصائيًا أيضًا في المعدل التراكمي (β=0.24)، وكان التأثير الأكبر في النموذج هو للضغوط الأكاديمية في المعدل التراكمي.

وتُرجع الباحثة نتيجة علاقة الضغوط الأكاديمية بالمعدل التراكمي إلى أن الضغوط الأكاديمية تنتج عن عدم التوازن بين ما يمتلكه الفرد من قدرات وما تتطلبه الظروف البيئية المحيطة، وتدل أحيانًا عن عجز المتعلم لحل المشكلات التي تواجهه، وبالتالي فهي تؤثر في سلوك المتعلم سلبيًا؛ فتسبب له حالة من التوتر والقلق وانخفاض الدافع للتعلّم وسوء التوافق؛ فتؤثر على البناء المعرفي للفرد؛ مما يقلل من الوظائف العقلية؛ حيث يظهر نقص الانتباه وصعوبة التركيز وفقدان القدرة على التقييم المعرفي وعجز الذاكرة واضطراب التفكير. إذ يشير حسن (2015) بأنها توتر وجداني

يحدث لدى المتعلم يعبّر عنه المتعلم في صورة فشل في التعامل مع المطالب الأكاديمية والحياة الجامعية، وتظهر آثاره في صورة تأثير سلبي على أدائه الأكاديمي. كما يشير تشابل وآخرون (Chapell et al., 2005) إلى أن الضغوط الأكاديمية تؤدي إلى زيادة مستويات الإجهاد لدى الطلبة، وبالتالي ارتفاع مستوى القلق لديهم خاصة في أثناء فترات الاختبارات، مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي.

وتتفق نتيجة علاقة الضغوط الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي مع نتائج دراسات (العراز، 2009؛ محاسنة وآخرين،2020؛2021، Sathish &Subramanian) التي توصلت إلى وجود تأثير سلبي مباشر للضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي، في حين تختلف مع دراسة Sahiba &Singh (2020) التي كشفت عن وجود علاقة موجبة بين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

وقد تُعزى نتيجة علاقة فاعلية الذات مع التحصيل الأكاديمي إلى أن الأفراد يستشعرون قدرتهم على أداء المهمات الموكلة إليهم، وحل المشكلات التي تواجههم في مختلف مواقف الحياة والممارسات التربوية؛ مما يؤثر في سلوك المثابرة، ثم النجاح والتميّز في التحصيل. إذ يشير باندورا (Bandura, 1997) إلى أن الفاعلية الذاتية من أهم العوامل التي تؤثر إيجابًا في تحصيل الطلبة وأدائهم الأكاديمي. كما يرى بنترش (Pintrich, 2003) إن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤدي إلى الأداء المميز للأفراد من خلال زيادة الالتزام والجهد والمثابرة، إذ يعزو المتعلمون ذوو المستويات العالية من الفاعلية الذاتية فشلهم إلى المحاولات الأقل بدلًا من القدرة المنخفضة، بينما يعزو المتعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة فشلهم إلى ضعف قدراتهم.

كما يشير الغافري (2021) في دراسته حول علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بإستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي فاعلية الذات

ومرتفعيها والتحصيل الأكاديمي؛ وذلك لصالح مرتفعي فاعلية الذات، وأوضح الصعوب (2017) بأن فاعلية الذات من العوامل النفسية ذات الأثر البالغ على تحصيل الطالب وسلوكه وميوله وتفاعله مع الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Arsalan,2016؛ Gang et al, 2019) التي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي مباشر لفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي؛ أي أن التحصيل الأكاديمي يزيد بزيادة فاعلية الذات. وما كشفت عنه دراسة (2020) Hayat et al حول العلاقات بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والعواطف المتعلقة بالتعلّم مع الأداء الأكاديمي لطلبة الطب بأن فاعلية الذات للطلاب لها تأثير على العواطف المتعلقة بالتعلم وهذا بدوره يؤثر على الطلبة في التحصيل الأكاديمي، وما أوصت إليه دراسة (2016) Arsalan بأهمية تحسين الفعالية الأكاديمية للطلبة لدعم تحصيلهم الأكاديمي.

تعزي الباحثة نتيجة علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي إلى سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي وأدائه، إضافة إلى الحافز المعرفي الذي يحاول فيه الفرد أن يشبع حاجاته من المعرفة والفهم؛ لأن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر (هشام وبو فاتح، 2017)، وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعين الفرد على إنجاز مهامه بكفاءة أعلى.

تتفق نتيجة علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي مع نتائج دراسات (Dagnew, 2017؛ Sadipour et al, 2017) التي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي مباشر لدافعية الإنجاز على التحصيل الأكاديمي، وتتفق الباحثة مع ما أشارت إليه دراسة (2017) Dagnew أنه على الآباء والممارسين التربويين الاهتمام بموقف الطلاب نحو المدرسة، وقيم التعليم، ودوافع الإنجاز في أثناء التدريس بجانب العوامل المعرفية؛ من أجل تحسين أدائهم، والحصول على معدلات

تراكمية أفضل؛ فدافعية الإنجاز لدى الفرد من المكونات الشخصية التي لها دور واضح في سلوك الفرد، وتؤدي دافعية الإنجاز دورًا مهمًا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، ولها التأثير الأساسي في اتجاه الطلاب نحو الدراسة وتوجيه عمليات الإدراك، وتنمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحمل المسئولية، وتحديد الهدف، والقدرة على التخطيط؛ لتحقيق الهدف، واستكشاف البيئة، وتعديل المسار (الشيخ وعبدالعزيز، 2013).

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، ومناقشتها

لفحص الفرضية الثانية والتي نصها "توجد تأثيرات مباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على دافعية الإنجاز". تم استخراج التأثيرات المباشرة من خلال تحليل المسار للفاعلية الذاتية والضغوط الأكاديمية في أبعاد دافعية الإنجاز. ويوضّح الجدول (18) أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة للفاعلية الذاتية والضغوط الأكاديمية في أبعاد دافعية الإنجاز.

جدول (18)

أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة للفاعلية الذاتية والضغوط الأكاديمية في أبعاد دافعية الإنجاز

من	<---	إلى	الوزن المعياري (β)	الوزن غير المعياري (B)	الخطأ المعياري (S.E)	النسبة الحرجة (C.R)
الضغوط الأكاديمية	<---	الأمل بالنجاح	−0.17	−0.22	0.10	-2.28^{*}
الضغوط الأكاديمية	<---	تجنب الفشل	0.46	1.11	0.24	4.60^{***}
فاعلية الذات	<---	الأمل بالنجاح	0.41	0.21	0.03	7.52^{***}
فاعلية الذات	<---	تجنب الفشل	−0.21	−0.20	0.05	-3.73^{***}

*** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001)، * دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

يلاحظ من الجدول (18) وجود تأثير سلبي مباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) لمتغير الضغوط الأكاديمية في الأمل بالنجاح (β= −0.17)، وتأثير إيجابي ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001) للضغوط الأكاديمية في تجنب الفشل (β=0.46)، كما يوجد تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائيًا لمتغير فاعلية الذات على بعد الأمل بالنجاح (β=0.41)، وتأثير سلبي ودال إحصائيًا لفاعلية الذات في بعد تجنب الفشل (β=0.21) وكلاهما دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001)، وكان التأثير الأكبر في النموذج هو للضغوط الأكاديمية في بعد تجنب الفشل، ويليه تأثير فاعلية الذات على بعد الأمل بالنجاح.

وتعزو الباحثة نتيجة وجود تأثير سلبي مباشر للضغوط الأكاديمية في الأمل بالنجاح لدافعية الإنجاز، وتأثير إيجابي للضغوط الأكاديمية في تجنب الفشل إلى أن الضغوط الأكاديمية تنتج من القيود أو الاحتياجات التي يواجهها الطلبة عندما تكون النتائج غير مؤكدة؛ فتقلل من التأثيرات الإيجابية وتوقعات النجاح لديه. كما أن ارتفاع مستوى الضغوط يترتب عليه ارتفاع مستوى القلق والخوف من الفشل والاخفاق في الدراسة، وبالتالي فإن زيادة الضغوط على الفرد تؤدي إلى زيادة رغبته في مواجهة الفشل؛ إذ يتحدد مستوى الدافعية من خلال عاملين هما: توقعنا لاحتمالية الوصول لهدف ما ومستوى تقييمنا لذلك الهدف (Houston, 1985).

وتشير هذه النتيجة إلى أنه بزيادة الضغوط الأكاديمية يقل لدى الطلبة دافع الأمل بالنجاح، ويصبح دافع الإنجاز لديهم مصدره تجنب الفشل في المهام الأكاديمية والخوف من عدم اجتياز الاختبارات بنجاح. ويشير هيكسون (Heckhausen, 1991) إلى أن القلق والضغوط تؤديان إلى نشوء دافع تجنب الفشل. كما يشير لانج وفريس (2006) Lang & Fries إلى أن تجنب الفشل يرتبط ارتباطًا إيجابيًا ودالًا إحصائيًا مع قلق الاختبار ومستوى الخوف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الزهراني، 2018؛ عليوي، 2013؛ 2020، et al Muza) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الضغوط بأنواعها تؤثر سلبيًا على دافعية الإنجاز؛ مما يترتب عليه انخفاض توقعات النجاح وشعوره بالإحباط والعجز وارتفاع توقعات الفشل.

وفيما يخص وجود تأثير إيجابي مباشر لفاعلية الذات في الأمل بالنجاح وتأثيرًا سلبيًا مباشرًا في تجنب الفشل، فتعني هذه النتيجة أن المستوى المرتفع من فاعلية الذات يُعزز لدى الطلبة قيامهم بالمهام والأداءات الأكاديمية لتحقيق النجاح والتميّز في ذلك، في حين أن مستوى الفاعلية الذاتية المنخفض يجعل الطلبة يندفعون نحو أداء واجباتهم وأنشطتهم واختباراتهم تجنبًا وخوفًا من الفشل. وقد يعزى إلى أن زيادة فاعلية الفرد ومشاركته في الأنشطة المختلفة داخل الجامعة وخارجها يزيد من توقعه بالنجاح، مما يدفعه لبذل الجهد في مواجهة الصعوبات التي تعترضه؛ فيحقق أداءً مرتفعًا في مهامه وفعالية الحلول التي يضعها لما يعترضه من مشكلات، وكذلك فإن شعور الطلبة الإيجابي بفاعليتهم الذاتية سيشعرهم بمزيد من الثقة، ويصبحون أكثر استعدادًا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية بفاعلية أكبر؛ حيث إن الأمل في النجاح يشير إلى قدرة الفرد على توقع التأثيرات الإيجابية.

إذ يشير لانج وفريس Lang & Fries (2006) إلى أن تجنب الفشل يرتبط بخوف الطلبة من أداء المهام الأكاديمية تجنبًا للفشل في ذلك، واعتقادهم بأن هذه المهام أعلى من قدراتهم حتى وإن لم يحدث الفشل. كما يشير (Pajares, 1996) إلى أن الفاعلية الذاتية تؤثر في دوافع الطلبة ودرجة اختيارهم للمهام وإنجازها ودرجة جهدهم واستمرارهم في مواجهة العقبات. ويرى كل من (Khalkhali & Aryanpour, 2013) بأن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يميلون لاختيار المهام الصعبة بدلًا من تجنب الفشل في المستقبل، ومواصلة جهودهم لتحقيق أهدافهم بالرغم من الانتكاسات المحتملة، واستعادة أنفسهم بسهولة في أسرع وقت ممكن بعد أن عانوا من الإحباطات. ويفسر ذلك ارتباط الفاعلية الذاتية بإيجابية مع الأمل بالنجاح وسلبية مع تجنب الفشل.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Husna & Akmal (2019) التي أشارت لوجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات والأمل في النجاح، وعلاقة سلبية بين فاعلية الذات وتجنب الفشل، كما تشير دراسة Ganesh et al (2020) بوجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات ودوافع الانجاز.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، ومناقشتها

لفحص الفرضية الثالثة والتي نصها "توجد تأثيرات غير مباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي". تم استخراج التأثيرات غير المباشرة من خلال تحليل المسار للفاعلية الذاتية والضغوط الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد دافعية الإنجاز. ويوضّح الجدول (19) القيم المعيارية والخطأ المعياري والدلالة الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping في برنامج Amos لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي.

جدول (19)

القيم المعيارية والخطأ المعياري والدلالة الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي

المستقل	الوسيط	التابع	(β)	(S.E)	حدود الثقة# من	حدود الثقة# إلى
الضغوط الأكاديمية	دافعية الإنجاز	المعدل التراكمي	0.08*	0.35	0.016	0.184
فاعلية الذات	دافعية الإنجاز	المعدل التراكمي	0.02	0.11	0.45-	0.064

* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، # إذا كانت حدود الثقة متشابهة في الإشارة تكون القيم المعيارية دالة إحصائيًا.

يتضّح من الجدول (19) وجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للضغوط الأكاديمية في المعدل التراكمي من خلال دافعية الإنجاز (β =0.08)، وتأثير غير دال إحصائيًا لفاعلية الذات في المعدل التراكمي (β =0.02). أي أن الضغوط الأكاديمية يمكن أن تؤثر على المعدل التراكمي من خلال تأثيرها في دافعية الإنجاز، بينما لم يكن لدافعية الإنجاز دور المتغير الوسيط بين فاعلية الذات والمعدل التراكمي.

تعزي الباحثة نتيجة وجود علاقة غير مباشرة للضغوط الأكاديمية مع التحصيل الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز كمتغير وسيط إلى أن الضغوط الأكاديمية تحد من المشاعر الأكاديمية الإيجابية؛ مما يؤثر سلبًا على تحصيل الطلبة الأكاديمي. إذ يشير بيكرون (Pekrun, 2006) إلى أن المشاعر الإيجابية لدافعية الإنجاز ناتجة عن استخدام إستراتيجيات التعلّم العميقة والمرنة ومستوى عالٍ من التنظيم الذاتي بشكلٍ يسّهل عملية تعلم الأفراد، مما يؤدي تباعًا إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي. ويضيف بيكرون وآخرون (Pekrun et al. 2007) بأن الطلبة الذين يمتلكون مشاعر إيجابية (الأمل بالنجاح) يمارسون إستراتيجيات أعمق للدراسة، وهذا بدوره يعزز تحصيلهم الأكاديمي، وأن من شأن الضغوط الأكاديمية أن تحد من هذه المشاعر.

كما يمكن ربط هذه النتيجة بما وجدت الباحثة من نتيجة في الفرضيات الأولى والثانية؛ حيث يوجد تأثير إيجابي مباشر للضغوط الأكاديمية على تجنب الفشل في متغير دافعية الإنجاز، وتأثير إيجابي مباشر لبعد تجنب الفشل على المعدل التراكمي؛ والذي يفسر ارتفاع دافعية الإنجاز لدى الطلبة بزيادة الضغوط الأكاديمية، وفي الاتجاه نفسه ارتفاع المعدل التراكمي بزيادة دافعية الإنجاز؛ حيث تزيد رغبة الطالب لتجنب الفشل بزيادة الضغوط الأكاديمية، ويزيد المعدل التراكمي رغبته لتجنب الفشل. كذلك كان تأثير الضغوط الأكاديمية المباشر على الأمل بالنجاح في متغير دافعية الإنجاز سلبيًا، وتأثير بعد الأمل بالنجاح المباشر ايجابيًا على المعدل التراكمي؛ الذي يفسر إنه بزيادة الضغوط الأكاديمية قد تنخفض دافعية الإنجاز؛ مما يقلل من ارتفاع المعدل التراكمي بانخفاض دافعية الإنجاز. أما إذا قلت الضغوط الاكاديمية فإنها ترفع من رغبة الطالب في الأمل بالنجاح وبالتالي يزيد من معدله التراكمي.

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Rücker, 2012؛ Tus, 2020)؛ حيث توصلت هذه الدراسات إلى أنه لا يوجد تأثير غير مباشر للضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي بوجود دافعية الإنجاز كوسيط. وقد يعزى هذا الاختلاف في النتائج بين هذه الدراسة والدراسات

المذكورة إلى أحد خصائص الضغوط الأكاديمية كونه يختلف تأثيرها من فرد لآخر وفقًا لإدراكه لمصادر تلك الضغوط؛ بناءً على خبراته السابقة ومخزونه الفردي من أساليب مواجهة الضغوط؛ فيحدد كيفية التعامل معها والاستجابة لها (عفيفي، 2018).

وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجود علاقة غير مباشرة لفاعلية الذات مع التحصيل الأكاديمي من خلال وسيط دافعية الإنجاز في هذه الدراسة إلى أن الطلبة ذوي فاعلية الذات المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساسًا وثقة بكفاءاتهم، ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداءً ذهنيًا فكريًا أعلى وأكثر دقة في تقييم أدائهم والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات والتحكم بالمهمات، كما أنهم أقل عرضة للاضطرابات من غيرهم، وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم وأداء المهمات بطريقة منظمة، وكون أن الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح بدون تأثير ما يحسن من مستوى تحصيلهم الأكاديمي: كأملهم بالنجاح أو تجنبهم للفشل. كما قد تعزى النتيجة إلى طبيعة العينة من حيث اهتمامها بالإجابة على الفقرات أو لنقص في خبرات الطلبة.

يتفق ذلك مع ما أشار إليه العلي، وسحلول (2006) بأن تأثير فاعلية الذات في التحصيل لا يختلف باختلاف مستويات دافعية الإنجاز، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة يعقوب (2012)؛ التي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي غير مباشر للفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي بوجود دافعية الإنجاز كوسيط.

ملخص النتائج

خلصت الدراسة الحالية في نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود تأثيرات مباشرة إيجابية لدافعية الإنجاز وفاعلية الذات في التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ أي أنه كلما ارتفعت دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى الطالب زاد تحصيله الأكاديمي، بينما توجد تأثيرات مباشرة سلبية للضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي؛ أي كلما زادت الضغوط الأكاديمية قل التحصيل الأكاديمي.
- وجود تأثيرات مباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على أبعاد دافعية الإنجاز، إذ كان تأثير الضغوط الأكاديمية إيجابيًا في تجنب الفشل وسلبيًا في الأمل بالنجاح. في حين كان تأثير الفاعلية الذاتية إيجابيًا في الأمل بالنجاح وسلبيًا في تجنب الفشل.
- دافعية الإنجاز لها دور وسيط بين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي؛ إذ توجد تأثيرات غير مباشرة للضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز. بينما لا توجد تأثيرات غير مباشرة لفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز.

التوصيات والمقترحات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. استفادة المدرسين من ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات – نظرًا لدورها الوسيط بين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي– في إثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة عن طريق التنويع في أساليب التدريس، وطرح المواقف التي تسمح للطلبة بالاستفادة من قدراتهم، وتعزيز مهارات مواجهة المهمات الصعبة لديهم.
2. الاهتمام بتوفير بيئات تعليمية فاعلة وداعمة تتوفر فيها مستويات منخفضة من الضغوط الأكاديمية، والحرص على تقديم التغذية الراجعة الإيجابية والداعمة، وتشجيعهم على التعاون والمناقشة بدلًا من المنافسة؛ مما يسهم في رفع مستوى دافعية الطلبة لا سيما المتعلقة في الأمل بالنجاح، وبالتالي تحسّن مستوى تحصيلهم الأكاديمي.
3. إعداد برامج توعية إرشادية، وتدريبية لطلبة الجامعات تستهدف تحسين مهاراتهم في مواجهة الضغوط الأكاديمية، ورفع مستوى الفاعلية الذاتية لديهم؛ لما لها من تأثير مباشر على تحصيلهم الأكاديمي.
4. استخدام المقاييس المطوّرة في الدراسة من قبل الباحثين والمهتمين؛ لما تتمتع به من خصائص سيكومترية جيدة، لا سيما في البيئة العمانية.

كما تقترح الباحثة ما يلي:

1. إجراء دراسات تجريبية تستهدف تأثير متغيرات الدراسة على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأخرى.
2. إجراء دراسات اختبار نماذج سببية لبحث العلاقات بين التحصيل الأكاديمي والمتغيرات النفسية الأخرى على مستوى الجامعة، والتوسع ليشمل الجامعات العمانية المختلفة.
3. إجراء دراسات تستهدف تطوير مقاييس نفسية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وذات علاقة بالتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

ابن منظور (2012). معجم *لسان العرب*. المجلد السابع. بيروت: دار صادر.

إسماعيل، دينا أحمد حسن (2019). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التعلم البنائية المدركة وفعالية الذات وتوجهات الهدف والنزعة للتفكير الناقد لدى طلاب STEM بالمرحلة الثانوية. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، *29*(102)، 202-203.

بابكر الصادق، محمد (2016). *مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري*. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

تيغزة، أمحمد بوزيان (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جاد الرب، هشام فتحي (2009). نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومستويات التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية*، *33*(2).45-91.

حسن، أحمد محمد شبيب (2015). الفروق في الضغوط الأكاديمية لدي طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،*25*(87)،1-20.

خليف سالم، رفقة (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *23*، 134-169.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). *الدافعيَة للانجاز*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الريماوي، محمد عودة وزملاؤه (2006). *علم النفس العام*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2005). *مقدمة في علم النفس التربوي*. دار يزيد للنشر والتوزيع.

الزهراني، أحمد بن صالح موسى (2018). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *2*(16)، 99-129.

الساكر، رشيدة (2015). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية وصفية إرتباطية بثانوية الشهيد شهرة محمد بالمغير ولاية الوادي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

السعودي، شريف. (2022). النموذج البنائي للعلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الدولي السنوي السادس بعنوان: *رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في تطوير التعليم "اتجاهات معاصرة لإصلاح التعليم في الوطن العربي في ظل التحديات المعاصرة"*، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية بالتعاون مع جامعة الطفيلة التقنية، الأردن 23-25 آذار، 2022.

السعودي، شريف؛ والوهيبي، إبراهيم؛ والسنيني، هدى (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس دوافع الإنجاز المختصر (AMS-R) في البيئة العُمانية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *14*(41)، 157-169.

السعيدي، فهيمة؛ والظفري، سعيد (2021). نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي في سلطنة عمان. *دراسات العلوم التربوية*، *48*(4)، 287-304.

سواسي، آمنة (2020). *الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى الطالبة المتزوجة*. جامعة الشهيد حمة لخضر.

شحادة، عز الدين؛ ومقابلة، نصر (2019). نمذجة العلاقات بين المعتقدات الدافعية، وإستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث، والدراسات التربوية والنفسية*، 10(28)، 114-132.

الشعيلي، على هويشل؛ والبلوشي، محمد الشمام (2006). دراسة تحليلية للعوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلبة الشهادة الثانوية العامة للتعليم العام في الفيزياء كما يراها المعلمون المشرفون. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية، وعلم النفس.4*(2)، 45-90.

شفيق، وليد شوقي (2005). النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *جامعة الزقازيق*.

الشيخ، فضل المولى؛ وعبد العزيز، أيمن (2013). نمذجة العلاقة بين تحصيل مادة القياس والتقويم التربوي والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار والاتجاهات النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخرطوم. *مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4*(1)، 112-147.

صحراوي، عبد الله؛ بوصلب، عبد الحكيم (2016). النمذجة البنائية SEM ومعالجة صدق المقاييس في البحوث النفسية والتربوية نموذج البناء العاملي لعلاقات كفاءات التسيير الإداري بالمؤسسة التعليمية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية،2(3)*، 61-91.

الصعوب، ماجد (2017). العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة كلية التربية، 27(4)*، ج2، 229-252.

العازمي، عائشة ديحان (2016). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. *مجلة كلية التربية، 35*(169)، 549-550.

عامر، عبد الناصر السيد (2018). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية "الأسس والتطبيقات والقضايا"*. ج1. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ أبو عواد، فريال محمد (2022). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبدالفتاح، صبري محمود (2013). نمذجة العلاقة السببية بين قلق الاختبار والذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان في ضوء نظرية كفاءة المعالجة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 7(2).238-255.

عبدالفتاح، غريب (2003). نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والاعراض الاكتئابية: دراسة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة على الأعراض الاكتئابية في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، *13*(39)، 1-88.

عطية، كمال إسماعيل (2000). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان). *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، *15*(2)، 249 - 286.

عفيفي، منال شمس الدين أحمد (2018). الإسهام النسبي لأساليب التفكير والضغوط الأكاديمية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة قناة السويس. *مجلة كلية التربية*،*18(2)*، 1-88.

علي، مروة حسين (2017). *العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي*. عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

العلي، نصر محمد، وسحلول، محمد عبدالله محمد (2006). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينه صنعاء. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*،*18*(1)، 91 - 130.

عليوي، نوال (2013). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة. *عالم التربية، 14(42)*، 303– 325.

الغافري، حمد بن حمود بن سليمان (2021). الكفاءة الأكاديمية المدركة وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة سلطنة عمان. *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 23*، 151–186.

ملحم، محمد أمين حسين (2015). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن. *مجلة كلية التربية، 164*(2).236–241.

محاسنة، أحمد محمد، غزو، أحمد محمد والعظمات، عمر عطا الله (2021). الصلابة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12*(35)، 60–43.

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (2007). منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية. *مجلة التربية والتنمية، 40*، 9–41.

نشواتي، عبدالمجيد (1985). *علم النفس التربوي*. دار الفرقان.

هشام، بن فروج وبو فاتح، محمد (2017). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الأغواط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9*(28)، 125–135.

يعقوب، نافذ نايف (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13*(3).71–98.

يوسفي، دلال (2018). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 7*(27)، 0347–2253.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aina, Q. & Wijayati, P. H. (2019). Coping the Academic Stress: The Way the Students Dealing with Stress. *International Seminar on Language, Education, and Culture,212–223.*

Arslan, G. (2016). Relationship between Sense of Rejection, Academic Achievement, Academic Efficacy, and educational purpose in High School Students . *Education and Science, 41, (183), 293-304.*

Arslan, N .(2017). Investigating the Relationship between Educational Stress and Emotional Self-Efficacy. *Universal Journal of Educational Research 5(10),1736-1740.*

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84, 191-215*.

Bandura, A. (1989). Exercise of thought Self-Belief. *Psychological Review, 20(1), 14-22*.

Bandura, A. (1997). Self- Efficacy, the Exercise of Control. Stanford University, New York, W.H. Free man, and company.

Bandura, A., & Lock, E., A. (2003). Negative Self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.

Bedelwy, D. & Gabriel, D. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 1-9.

Chapell M, Blanding Z, Silverstein M, et al. (2005) Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268–274.

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods, 4*(1), 62-83.

Dagnew ,A(2017 .). The Relationship Between Students' Attitudes Towards School, Value of Education, Achievement Motivation and Academic Achievement in Gondar Secondary Schools. *Research in Pedagogy,7(1), 30-42.*

Ebel, R. (1972). *Essential of Educational Measurement*. New Jersey: Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation model. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.). *A second course in structural equation modelling* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.

Ganesh M., Kumar, K. & Ramadass, S. (2020). Self-efficacy and achievement motivation of employed and unemployed mothers. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 480-493.

Gang, G. C. A., Han, C. G. K., & Bansa, L. A. (2019). The Contribution of Psychological Factors on Academic Achievement of Rural Students in The Interior School of Sabah Division. *International Journal of Education, Psychology and Counseling, 2* (27),76-90.

Hayat, A., Shateri, K., Amini, M. & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*,20-76.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. (P. K. Leppmann, Trans.). Springer-Verlag Publishing.

Houston, J. (1985). *Motivation*. New York: Mac Millan Publishing Company.

Husna, N. & Akmal, N. (2019). Indonesian Adaptation of Entrepreneurial Self-Efficacy Scale. Advances in Social Science, *Education and Humanities Research*, 436, 272-277.

Khalkhali, v., Aryanpour, h. R. (2013). Comparing the academic self-efficacy in students with entity and incremental intelligence theory. *Education Science and Psychology*, 1 (23), 10-14.

Lang, J. W. B., & Fries, S. (2006). A revised 10-item version of the Achievement Motives Scale: Psychometric properties in German-speaking samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 216-224.

Lowry P. B. & Gaskin J. (2014). Partial Least Squares (PLS) Structural Equation Modeling (SEM) for Building and Testing Behavioral Causal Theory: When to Choose It and How to Use It, *IEEE TPC*, 57(2), 123-146.

Muza, H., Muhammad, S. & Aliero, S. (2020). Academic Stress and Academic Motivation Among Undergraduate Students of Kebbi State University Of Science And Technology, ALIERO KEBBI STATE, NIGERIA. *International*

Journal of Advanced Academic Research (Arts, Humanities and Education),6(12),2488-9849.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.

Pekrun R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.

Raykov, T& Marcoulides, G.A. (2006).Afirst course in structural equation modeling (2nd.ed).lawrence Erlbaum associates &publishers.

Rücker, J.C. (2012) .The relationship between motivation, perceived stress and academic achievement in students. *Behavioural, Management and Social Sciences. 1-36*

Sadipour, I., Ghavam, E., Farrokhi, H. & Sameti, N. (2017). A Model to Predict Academic Performance based on the Components of Emotional Intelligence, Problem Solving Skills and Achievement Motivation among Students of Smart and Ordinary School. *International Journal of Environmental & Science Education,12* (5),1353-1369.

Sahiba & Singh ,Amarinder. (2020). Relationship Between Stress and Academic Achievement of School Students. International Journal of Commerce *and Management Studies (IJCAMS).5(3), 2456-3684.*

Samson, Julius; *Ibrahim , Mohammed and Shika ,Shehu Jamila.(2018).* Relationship Among Academic Stress, Social Adjustment With Academic Achievement Of Female Student In Federal College Of Education. *Knowledge Review, (37) 1, 1595-2126.*

Sathish, K & Subramanian, A. (2021). Academic Stress in Relation with Academic Achievement of Higher Secondary School Students. *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology, 8(9),1583-2594.*

Sharma, P. (2021). An Analysis of the Effect of Academic Stress on Achievement Motivation among Senior-Secondary Students of Mathura District. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education ,12 (5), 498-502.*

Singh .K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students .*International Journal of Educational Planning & Administration.1(2),161-171.*

Soufi, S., Damirchi, S., Sedghi, N. & Sabayan, B. (2014). Development of Structural Model for Prediction of Academic Achievement by Global Self-esteem, Academic Self-concept, Self-regulated Learning Strategies and Autonomous Academic Motivation .*Procedia - Social and Behavioral Sciences,114, 26-35.*

Tus, Jhoselle. *(*2020). Academic Stress, Academic Motivation, and Its Relationship on the Academic Performance of the Senior High School Students. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies, 8(11), 2348-7186.*

الملاحق

- رسالة تسهيل المهمة
- فقرات مقياس الضغوط الأكاديمية للتحكيم الأولي (السلامة اللغوية، ومناسبة المحتوى)
- أسماء المراجعين لمقياس الضغوط الأكاديمية بصورته الأولية (السلامة اللغوية ومناسبة المحتوى)
- فقرات مقياس الضغوط الأكاديمية للتحكيم النهائي (وضوح الفقرات والانتماء للأبعاد)
- للمحكمين أسماء المحكمين للمقاييس (وضوح الفقرات والانتماء للأبعاد)
- فقرات المقاييس النهائية (نسخة الطالب)

ملحق (1)

رسالة تسهيل المهمة

جامعة الشرقية
A'SHARQIYAH UNIVERSITY

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

التاريخ: 2022/11/14

إلى من يهمه الأمر

تحية طيبة.... وبعد

الموضوع/ تسهيل مهمة باحث

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة **زوينة بنت سالم بن راشد العذوبية** المسجل في برنامج ماجستير في التربية: تخصص القياس والتقويم بجامعة الشرقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بقسم علم النفس من أجل تطبيق دراسة وصفية بعنوان:**"نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية"**، على عينة من طلاب جامعة الشرقية، بالإضافة لمعلومات حول أعداد الطلبة في الكليات المختلفة. علماً بأن البيانات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وذلك خلال العام الدراسي 2023/2022م، ضمن متطلبات التخرج من البرنامج والحصول على درجة الماجستير.

شاكرين ومقدرين تعاونكم الدائم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

د. محمد بن خلفان الصقري
قائم بأعمال عميد كلية الآداب والعلوم الانسانية

www.asu.edu.om AsharqiyahUni

ملحق (2)

فقرات مقياس الضغوط الأكاديمية Academic Stress Scale

بعد التحكيم (السلامة اللغوية ومناسبة المحتوى)

Stresses related to academic expectations		الضغوط المرتبطة بالتوقعات الأكاديمية
1	Competition with my peers for grades is quite intense	المنافسة مع زملائي على الدرجات شديدة للغاية.
2	My teachers are critical of my academic performance	ينتقد أساتذتي أدائي الأكاديمي.
3	Teachers have unrealistic expectations of me	توقّعات المدرسين عني غير واقعية.
4	The unrealistic expectations of my parents stress me out	أشعر بالضغط نتيجة توقعات والدي غير الواقعية عني.
Stresses related to faculty work and Examinations		الضغوط المرتبطة بتكليفات الكلية واختباراتها
5	The time allocated to classes and academic work is enough	الوقت المخصص للدراسة والأعمال الأكاديمية كافٍ.
6	The size of the curriculum (workload) is excessive	حجم المناهج الدراسية كبير بشكل مبالغ فيه.
7	I believe that the amount of work assignments is too much	أعتقد أن المهام والتكليفات المطلوبة أكثر مما ينبغي.
8	The examination questions are usually difficult	عادةً تتصف أسئلة الاختبارات بالصعوبة.
9	Examination time is short to complete the answers	الوقت المخصص للاختبار لا يكفي للإجابة عن جميع الأسئلة.
10	Examination times are very stressful to me	أشعر بضغط أثناء فترة الاختبارات.
Stresses related to students' academic self-perceptions		الضغوط المرتبطة بالتصورات الأكاديمية الذاتية للطلبة
11	Am confident that I will be a successful student	لدي ثقة بأنني سأكون طالبًا ناجحًا.
12	Am confident that I will be successful in my future career	لدي ثقة بأنني سأكون ناجحًا في مهنتي المستقبلية
13	I can make academic decisions easily	يمكنني اتخاذ قرارات أكاديمية بسهولة.
14	I fear failing courses this year	أخشى من الرسوب في المقررات الدراسية هذا العام.
15	I think that my worry about examinations is weakness of character	أعتقد بأن قلقي من الاختبارات يعبّر عن ضعف في شخصيتي.
16	Even if I pass my exams, am worried about getting a job.	حتى لو نجحت في الاختبارات، فإنني أشعر بالقلق بشأن الحصول على وظيفة.

ملحق (3)

أسماء المراجعين لمقياس الضغوط الأكاديمية بصورته الأولية

(السلامة اللغوية ومناسبة المحتوى)

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	سالم بن عبدالله الحارثي	ماجستير القياس والتقويم	وزارة التربية والتعليم–عُمان
2	أسماء بنت علي المسنية	بكالوريوس تربية اللغة الإنجليزية	وزارة التربية والتعليم–عُمان
3	سجايا بنت مظفر الغافرية	بكالوريوس تربية اللغة الإنجليزية	وزارة التربية والتعليم–عُمان
4	عائشة بنت سعيد الغازية	بكالوريوس تربية اللغة الإنجليزية	وزارة التربية والتعليم–عُمان

ملحق (4)

فقرات مقياس دافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية للتحكيم النهائي

(وضوح الفقرات والانتماء للأبعاد)

المحكّم الفاضل: ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: تحكيم مقاييس دراسة علمية

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية**. استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في التربية: تخصص القياس والتقويم، ولتحقيق هدف الدراسة ستقوم الباحثة باستخدام ثلاثة مقاييس هي:

- مقياس دافعية الإنجاز المختصر من إعداد (Lang, 2006): يتكون المقياس من 10 فقرات خماسية التدريج على مقياس ليكرت، موزعة بالتساوي على بُعدين هما: الأمل في النجاح، والخوف من الفشل.
- مقياس الفاعلية الذاتية العام من إعداد (Chen et al., 2001): يتكون المقياس من (8) فقرات خماسية التدريج على مقياس ليكرت.
- مقياس الضغوط الأكاديمية من إعداد (Bedewy & Gabriel, 2015): يتكون المقياس من (16) فقرات خماسية التدريج على مقياس ليكرت، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الضغوط المرتبطة بالتوقعات الأكاديمية 4 فقرات، الضغوط المرتبطة بالأنشطة والاختبارات 6 فقرات، الضغوط المرتبطة بالتصورات الأكاديمية الذاتية 6 فقرات.

وتتشرف الباحثة أن تضع بين يديكم الكريمتين هذه المقاييس، نظرًا لكونكم من ذوي الخبرة في هذا المجال، فإنها تطمح أن تتفضلوا بإبداء رأيكم السديد حول صلاحية فقرات المقاييس ووضوحها،

ومدى انتمائها للبُعد الذي تندرج تحته، وملاءمتها للبيئة العُمانية. كما أرجو إضافة أي ملاحظات أو مقترحات ترونها مناسبة.

ختامًا لا يسع الباحثة إلا أن تشكركم على حسن تعاونكم، وجهودكم البارزة، ووقتكم الثمين الذي ستبذلونه في تحكيم هذه المقاييس، لما فيه خدمة البحث العلمي، وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير.

الباحثة: زوينة بنت سالم بن راشد العذوبية

الاســـــم:	الدرجة العلمية:
جهة العمل:	الوظيفـــــــة:
التخصص:	التوقيـــــــع:

أولًا: مقياس دافعية الإنجاز

تعرّف دافعية الإنجاز بأنها استعداد ثابت نسبيًا لدى الفرد، يحدد مدى سعيه للمثابرة في سبيل بلوغ وتحقيق النجاح، لتحقيق نوع من الرضا.

البُعد الأول/ الأمل بالنجاح: يقيس مدى ثقة الطلبة بقدرتهم على تحقيق النجاح في أداء المهام الأكاديمية المختلفة بشكلٍ مسبق، ويرتبط هذا البُعد بمشاعرهم الإيجابية إزاء أداء المهام.							
الرقم	**الفقـــــــــــرات**	**الملاءمة للبيئة**		**الانتماء للمجال**		**الصياغة اللغوية**		**تعديلات مقترحة**
		ملائمة	**غير ملائمة**	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	
1	أحب المواقف التي يمكنني فيها معرفة مدى قدرتي.							
2	عندما أواجه مشكلة يمكنني حلها، أجد نفسي متحمسًا لبدء العمل عليها على الفور.							
3	أستمتع بالمواقف التي يمكنني فيها الاستفادة من قدراتي.							
4	أعمل على المواقف التي تسمح لي باختبار قدراتي.							
5	أنجذب للمهام التي يمكنني من خلالها اختبار قدراتي.							
البُعد الثاني/ الخوف من الفشل: يقيس ميل الطلبة نحو الخوف من أداء المهام الأكاديمية تجنبًا للفشل في ذلك، واعتقادهم بأن هذه المهام أعلى من قدراتهم، حتى ولو لم يحدث الفشل، ويرتبط هذا البُعد بمشاعرهم السلبية إزاء أداء المهام.								
6	أخشى الفشل في المواقف الصعبة إلى حد ما.							
7	أشعر بعدم الارتياح لفعل شيء ما إذا لم أكن متأكدًا من النجاح.							
8	أخاف من المهام التي لا أستطيع حلها، حتى لو لم يلاحظ أحد فشلي.							
9	أشعر بقلق شديد في المواقف الجديدة، حتى لو لم يكن هناك أحد يشاهدني.							
10	أشعر بالقلق عندما لا أفهم المشكلة على الفور.							

ثانيًا: مقياس الفاعلية الذاتية العام

تعرّف الفاعلية الذاتية بأنها أحكام شخصية لقدرات الفرد على تنظيم، وتنفيذ الإجراءات ومسارات العمل لتحقيق الأهداف المطلوبة، أو أنواع معينة من الأداء.

الرقم	الفقـــــــــــــــرات	الملاءمة للبيئة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		تعديلات مقترحة
		ملائمة	غير ملائمة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	لدي قدرة على تحقيق معظم الأهداف التي حددتها لنفسي.							
2	عند مواجهة مهام صعبة، أنا متأكد من أنني سأحققها.							
3	عمومًا، أعتقد أنه يمكنني الحصول على نتائج مهمة بالنسبة لي.							
4	أعتقد بأنه يمكنني النجاح في أي مسعى أضعه في ذهني.							
5	لدي القدرة للتغلّب على العديد من التحديات بنجاح.							
6	أثق في قدرتي على الأداء بفعالية في العديد من المهام المختلفة.							
7	مقارنة بالآخرين، يمكنني القيام بمعظم المهام بشكل جيد للغاية.							
8	لدي قدرة على الأداء بشكل جيد، حتى عندما تكون الأمور صعبة.							

ثالثًا: مقياس الضغوط الأكاديمية

تعرّف الضغوط الأكاديمية بأنها استجابة الجسم للمتطلبات الأكاديمية التي تتجاوز القدرة التكيفية للطالب، تقود الطالب إلى أن يكوّن تصوّرًا شخصيًا تجاه عدم القدرة على التعامل مع هذه المتطلبات.

البُعد الأول: الضغوط المرتبطة بالتوقعات الأكاديمية: يقيس الضغط الأكاديمي الذي يتعرض له الطالب نتيجة توقعات المدرسين والوالدين والزملاء، والتي تفوق قدراته.							
الرقم	**الفقـــــــــــرات**	**الملاءمة للبيئة**		**الانتماء للمجال**		**الصياغة اللغوية**		**تعديلات مقترحة**
		ملائمة	**غير ملائمة**	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	
1	المنافسة مع زملائي على الدرجات شديدة للغاية.							
2	ينتقد أساتذتي أدائي الأكاديمي.							
3	توقّعات المدرسين عني غير واقعية.							
4	أشعر بالضغط نتيجة توقعات والدي غير الواقعية عني.							
البُعد الثاني: الضغوط المرتبطة بالأنشطة والاختبارات: يقيس الضغط الأكاديمي الذي يتعرض له الطالب نتيجة الاختبارات والأنشطة والتكليفات المختلفة.								
6	الوقت المخصص للدراسة والأعمال الأكاديمية كافٍ.							
7	حجم المناهج الدراسية كبير بشكل مبالغ فيه.							
8	أعتقد أن المهام والتكليفات المطلوبة أكثر مما ينبغي.							
9	عادةً تتصف أسئلة الاختبارات بالصعوبة.							
10	الوقت المخصص للاختبار لا يكفي للإجابة عن جميع الأسئلة.							
11	أشعر بضغط أثناء فترة الاختبارات.							
البُعد الثالث: الضغوط المرتبطة بالتصورات الأكاديمية الذاتية: يقيس الضغط الأكاديمي الذي يتعرض له الطالب نتيجة توقعاته الشخصية عن قدراته الأكاديمية، وتقديره لذاته الأكاديمية.								
1	لدي ثقة بأنني سأكون طالبًا ناجحًا.							
2	لدي ثقة بأنني سأكون ناجحًا في مهنتي المستقبلية							
3	يمكنني اتخاذ قرارات أكاديمية بسهولة.							
4	أخشى من الرسوب في المقررات الدراسية هذا العام.							
5	أعتقد بأن قلقي من الاختبارات يعبّر عن ضعف في شخصيتي.							
6	حتى لو نجحت في الاختبارات، فإنني أشعر بالقلق بشأن الحصول على وظيفة.							

ملحق (5)

أسماء المحكمين للمقاييس (وضوح الفقرات والانتماء للأبعاد)

الرقم	اسم المحكم	الرتبة العلمية والتخصص	مكان العمل
1	د. عصام اللواتيا	أستاذ مشارك في علم النفس التربوي	جامعة الشرقية
2	د. معين نصراوين	أستاذ مشارك في القياس والتقويم	جامعة عمّان العربية
3	د. إبراهيم الوهيبي	أستاذ مساعد في القياس والتقويم	جامعة الشرقية
4	د. أمجد جمعة	أستاذ مساعد في علم النفس التربوي	جامعة الشرقية
5	د. أمينة بوقودير	أستاذ مساعد في علم النفس الإكلينيكي	جامعة الشرقية
6	د. جوخة الصوافية	أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي	جامعة الشرقية
7	د. خالد النعيمات	دكتوراه في القياس والتقويم	وزارة التربية والتعليم الأردنية
8	د. عامر الحبسي	أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي	جامعة الشرقية

ملحق (6)

فقرات المقاييس النهائية (نسخة الطالب)

طلبة جامعة الشرقية الأعزاء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الانجاز والفاعلية الذاتية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الشرقية. لتحقيق هدف الدراسة يرجى الاستجابة على أسئلة الاستبيانات والبالغ عددها 34 سؤالًا، والتي تستغرق 10 دقائق. من خلال اختيار البديل الذي يعبّر عن موقفك من كل سؤال، علمًا بأنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة عن الأسئلة. تأكّد بأن إجابتك الموضوعية والدقيقة ستسهم في دعم البحث العلمي، وأن هذه الاستجابات سرية، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ملاحظة مهمة: يرجى كتابة المعدل التراكمي بدقة، ويمكنك الدخول لصفحتك على موقع الجامعة للتأكد منه قبل كتابته.

مع خالص الشكر والتقدير.

الباحثة: زوينة بنت سالم بن راشد العذوبية

أولًا: البيانات الديمغرافية

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

السنة الدراسية: ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة

الكلية: ☐ الآداب ☐ الإدارة ☐ القانون ☐ الهندسة ☐ العلوم الصحية

المعدل التراكمي: .....

العمر: .....

ثانيًا: أدوات الدراسة

م	الفقـــــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أحب المواقف التي يمكنني فيها معرفة مدى قدرتي.					
2	أتحمس لبدء العمل على الفور عندما أواجه مشكلة يمكنني حلها.					
3	أستمتع بالمواقف التي يمكنني فيها الاستفادة من قدراتي.					
4	أهتم بالمواقف التي تسمح لي باختبار قدراتي.					
5	أنجذب للمهام التي يمكنني من خلالها استثمار قدراتي.					
6	أخشى الفشل في المواقف الصعبة.					
7	أشعر بعدم الارتياح لفعل شيء ما إذا لم أكن متأكدًا من النجاح.					
8	أخاف من المهام التي لا أستطيع حلها، حتى لو لم يلاحظ أحد فشلي.					
9	أشعر بقلق في المواقف الجديدة، حتى لو لم يكن هناك أحد يشاهدني.					
10	أشعر بالقلق عندما لا أفهم المشكلة على الفور.					
11	لدي قدرة على تحقيق معظم الأهداف التي حددتها لنفسي.					
12	لدي ثقة بانجاز المهام الصعبة التي أواجهها.					
13	أعتقد أنه يمكنني الحصول على نتائج جيدة بالنسبة لي.					
14	أعتقد بأنه يمكنني النجاح في أي هدف أضعه في ذهني.					
15	أستطيع التغلّب على العديد من التحديات بنجاح.					
16	أثق بقدرتي على الأداء بفعالية في المهام المختلفة.					
17	يمكنني القيام بالمهام بشكل جيد مقارنة بالآخرين.					
18	لدي قدرة على الأداء بشكل جيد حتى عندما تكون الأمور صعبة.					
19	أتنافس مع زملائي بشدة على الدرجات.					
20	ينتقد أساتذتي أدائي الأكاديمي.					
21	توقّعات المدرسين عني غير واقعية.					
22	أشعر بالضغط نتيجة توقعات والديَّ غير الواقعية عني.					
23	أرى أن الوقت المخصص للدراسة والأعمال الأكاديمية كافٍ.					
24	أعتقد بأن حجم المناهج الدراسية كبير جدًا.					
25	أعتقد أن المهام والتكليفات المطلوبة أكثر مما ينبغي.					
26	أشعر بأن أسئلة الاختبارات صعبة.					
27	الوقت المخصص للاختبار لا يكفي للإجابة عن جميع الأسئلة.					

م	الفقـــــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
28	أشعر بضغط أثناء فترة الاختبارات.					
29	لدي ثقة بأنني سأكون طالبًا ناجحًا.					
30	لدي ثقة بأنني سأكون ناجحًا في مهنتي المستقبلية					
31	يمكنني اتخاذ القرارات المتعلقة بدراستي بسهولة.					
32	أخشى من الرسوب في المقررات الدراسية هذا العام.					
33	أعتقد بأن قلقي من الاختبارات يعبّر عن ضعف في شخصيتي.					
34	أشعر بالقلق بشأن الحصول على وظيفة، حتى لو نجحت في دراستي.					