نمذجة العلاقات السببية
بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي

إعداد

د. محمد غازي الدسوقي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف التأثيرات المتبادلة بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب المعلمين في مصر والسعودية، والتوصل لأفضل نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة والعلاقات السببية بين المتغيرات السابقة، ويوضح مسارات العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها لدى هؤلاء الطلاب. وذلك لدى عينة من الطلاب المعلمين بجامعتي المنصورة والزقازيق بمصر وجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية بلغت (٣٨٨) طالبًا وطالبة، وطبقت على العينة مقاييس متغيرات البحث، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية وبرنامج آموس[٢٤]؛ أسفرت النتائج عن إمكانية نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات البحث، والتوصل لأفضل نموذج سببي يفسر العلاقات السببية بين المتغيرات، وهو النموذج الخاص بالتعلم المنظم ذاتيًا كمتغير تابع، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف بين نماذج تحليل الانحدار المستخرجة للعلاقات بين متغيرات البحث تبعًا لاختلاف الموطن (مصري/ سعودي)، بينما لم يظهر أي اختلاف بين تلك النماذج المستخرجة للعلاقات بين متغيرات البحث تبعًا لاختلاف النوع (الذكور/الإناث)، ومحل السكن (الريف/الحضر).

الكلمات المفتاحية: نمذجة العلاقات السببية– التوجه المستقبلي– كفاءة الذات الأكاديمية المدركة– الدافع لتجنب الفشل– التعلم المنظم ذاتيًا– المعدل الأكاديمي.

identify the mutual influences between future orientation, perceived academic self-efficacy, motive to avoid failure, self-regulated learning and academic

Dr.Mohamed Ghazy Eldsoky
Professor of Educational Psychology assistant
National Center for Educational Research and development

Abstract:

This research aimed to identify the mutual influences between future orientation, perceived academic self-efficacy, motive to avoid failure, self-regulated learning and academic grade point average for a sample of teacher-students in Egypt and Saudi Arabia. In addition, reach the best causal model explaining the direct effects and causal relationships between previous variables, which these students have. The sample included 388 male and female teacher-students from Mansoura University, Zagazig University in Egypt, and Jazan University in the Kingdom of Saudi Arabia. The measurements of the research' variables applied on the sample. The structural equation modeling, and AMOS, V.24 was used to show the correlations among all variables. The results revealed that the possibility of modeling the causal relationships among the search variables, and finding the best causal model that explains the causal relationships between the variables, "the self-regulated learning model" as a dependent variable. The results also showed a difference between the models of regression analysis extracted for the relations among search' variables according to the different country (Egypt / Saudi Arabia), while no difference between those extracted models of relationships among research' variables depending on the different gender (male / female), and the place of residence (rural / urban).

Keywords: Causal relationships modeling - Future orientation - perceived academic self-efficacy- motive to avoid failure- self-regulated learning and academic grade point average.

مقدمة :

في ظل تداخل وتنامي التغيرات المعرفية والتكنولوجية المعقدة التي تشهدها العملية التعليمية وأهدافها، أصبح واضحًا أهمية تغيير الصورة الذهنية للأفراد وأفكارهم ومعتقداتهم نحو مفهوم الزمن، وضرورة تبني أيديولوجيات ورؤى واقعية للتعامل الآمن مع هذه التغيرات المتلاحقة.

وينظر الفلاسفة إلى مفهوم الزمن (الوقت) بأنه عبارة عن قدرة فطرية تؤثر في إدراك الناس للعالم من حولهم، وركز أصحاب المدرسة السلوكية اهتمامهم على أهمية الارتباط الزمني بين المثير والاستجابة وجداول التعزيز، في المقابل، فإن إدراك الزمن هو مجمل آراء الفرد ومعتقده عن مستقبله النفسي وماضيه في فترة زمنية معينة (Metcalf & Zimbardo, 2016, 937).

المحلل للفقه السيكولوجي في البنى والمفاهيم المعرفية يمكنه الإشارة إلى وجود طائفة من العوامل الشخصية العقلية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر في أفكار الأشخاص وتصوراتهم عن مستقبلهم التعليمي والمهني والحياتي بشكل عام، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. ومن أجل إحداث تغيير في هذه التصورات يجب الوضع في الاعتبار وجود سلوكيات ومهام يقوم بها الأشخاص في الوقت الحاضر، وتظهر آثارها ونتائجها في المستقبل سواء على المدى القريب أو البعيد، وفي معظم الحالات قد يلجأ الناس إلى استثمار الموارد المتاحة حاليًا، أو تركها للاستفادة منها مستقبلاً.

أشارت Carmi, (2013) إلى أن تجاهل المستقبل هو آلية تكيفية وسمة في الطبيعة البشرية قد تمنع تأكيد قيمة وأهمية توقع احتياجات الأجيال القادمة. فقدرة البشر على فهم معنى الوقت محدودة من حيث المدى والسياق، وبعبارة أخرى؛ فإن التوجه المستقبلي future orientation قد تطور بطريقة تنظر للأحداث والسيناريوهات المحتملة باعتبارها مرتبطة بالتطورات والتغيرات النفسية والنمائية للفرد.

واتفق Metcalf & Zimbardo, (2016) مع Sword, Sword, Brunskill & Zimbardo (2013) في أن الفرد وفقًا لرؤيته المستقبلية يعمل على بلوغ هدفه، ويسعى لتحقيق هذا الهدف حتى النهاية، وفي كثير من الأحيان يمكن أن يضحي بالاستمتاع بالوقت الحاضر على حساب المستقبل. وألمح Metcalf, & Zimbardo, (2016) إلى أنه على الرغم من تأثير الوقت في كل شيء يفعله الفرد أو يتخذ فيه قرارًا، إلا أن الفرد دائمًا ما يكون غير مدرك لهذا التأثير رغم وضوحه في سلوكياته وأفعاله واتجاهاته.

في هذا السياق؛ ذكر Nurmi, (1991) أن المراهقين خاصة في المرحلة الجامعية يفكرون في المستقبل بشكل كبير، لما تتميز به هذه المرحلة من اتخاذ قرارات تدور حول اختيار المهنة، وشريك الحياة، وأسلوب حياة الفرد المستقبلية، فهذه القرارات لها تأثيرها الواضح على المستقبل، بالإضافة إلى أنهم يتعرفون الدور الذي يلعبه المستقبل فيما يتعلق بوضع أهدافهم الخاصة، ومحاولة اكتشاف الاختيارات المتاحة أمامهم مستقبلاً لتبني إحداها. وبيَّن Stoddard, Zimmerman & Bauermeister, (2011) أن التخطيط للمستقبل يبدو أكثر تفصيلاً مع بدء المراهقين في إجراء تقييمات أكثر واقعية لقدرتهم على الوصول إلى الأهداف المستقبلية، بما في ذلك القرارات الحاسمة المتعلقة بالتعليم والمهنة، وهذا من شأنه الوصول بالمراهق إلى الشعور بالأمل في المستقبل، مما ييسر مرحلة النمو الإيجابي والانتقال الناجح إلى مرحلة الرشد. فإذا لم يكن لدى المراهقين توجهات إيجابية نحو المستقبل ولا يسعون لربط سلوكياتهم الحالية بالأهداف المستقبلية، فإن ذلك ربما يقودهم لمشكلات مستقبلاً.

وأظهرت نتائج Chen, & Vazsonyi, (2013) أن المراهقين الذين لديهم تصورات إيجابية عن مستقبلهم لا يقدمون على المشكلات السلوكية خوفًا من تعرض مستقبلهم للمخاطر، ولذلك بيَّنت النتائج أهمية تنمية استراتيجيات التدخل التي يوظفها المراهقون ممن لديهم تصورات متشائمة عن مستقبلهم لمنع تلك المشكلات، كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط بين التوجه المستقبلي للمراهقين والخوف من ارتكاب مشكلات سلوكية.

ليس هذا فحسب؛ بل إن علماء النفس أوضحوا أهمية التوجه المستقبلي باعتباره حافزًا على الأداء الأكاديمي، ومعززًا للسلوكيات الإيجابية، والصحة النفسية والرفاهية، بالإضافة إلى تأثيره على طبيعة العلاقات الاجتماعية (Holman, & Silver, 2005, 390). وألمح Bar, (2010) إلى وجود أدلة بحثية تؤكد التأثير الحاسم للتوجه المستقبلي على حل المشكلات اليومية. وبينت Carmi, (2013) أنه وفقًا لما أشار إليه Zimbardo & Boyd (1999) فإن التوجه المستقبلي يتحدد من خلال السعي، والتخطيط، وتحقيق الأهداف والمكافآت في المستقبل، كما أنه يرتبط سلبيًا بالسلوكيات التي قد تُعرِّض الأهداف المستقبلية للمخاطر. وأشارت Aspinwall, (2005) إلى أن الحياة العقلية للفرد تتضمن: التوجه المستقبلي، والتخطيط له، ووضع الأهداف، وأحلام اليقظة، والتطلعات، والآمال، والمخاوف، والتوقعات، والسيناريوهات المختلفة التي يمكن من خلالها تحقيق أو عدم تحقيق النتائج المحتملة في الحياة. وأظهرت نتائج

دراسة Scholtens, Rydell & Wallentin, (2013) أن للتوجه المستقبلي تأثيرًا إيجابيًا في التحصيل الأكاديمي.

ويرتبط التوجه المستقبلي للفرد بمهارات التنظيم الذاتي للأحداث والأمور المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، وأكدت Aspinwall, (2005) هذه المسألة؛ حين أشارت إلى أن تفكير الفرد ذي التوجه المستقبلي الإيجابي يدفعه إلى تصور الأفكار المستقبلية والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بحياته المستقبلية وعلاقتها بعمليات التنظيم الذاتي لما سيؤديه في سياق الأحداث اليومية والطارئة والتحولات الحياتية المختلفة.

فالأفراد لديهم القدرة على تمثيل الأحداث المستقبلية بمرونة وتصور جديد للنتائج المحتملة لهذه الأحداث، والعمل في ضوء تلك التمثيلات، ولهذا يمكنهم الاستفادة من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث يجب على الأفراد توقع الظروف المستقبلية وتأثيرها عليهم وعلى المقربين، والأخذ في الاعتبار هذه العواقب المستقبلية المتوقعة في تصرفاتهم اليومية (Aspinwall, 2005, 204). وهذا من شأنه أن ينعكس على كفاءة الفرد الذاتية، ويقوده لتحسين جوانبها المختلفة.

وبيَّنت نتائج البحث في كفاءة الذات بشكل عام والأكاديمية بشكل خاص ارتباطها بالعديد من المتغيرات، فكشفت نتائج دراسة Vera, Shin, Montgomery, Mildner, & Speight (2004) عن وجود علاقة ارتباطية بين التوجه السلبي للمستقبل والمستوى المنخفض لكفاءة الذات. وأظهرت نتائج بعض الدراسات عن التأثير الإيجابي لمستوى الإنجاز الأكاديمي في إدراك الفرد لكفاءة الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy والتوجه المستقبلي على المدى الطويل (Scholtens, et al., 2013, 210). وأشار Bedel, (2016) إلى أن الأشخاص ذوي المستويات المرتفعة من كفاءة الذات لديهم القدرة على مواجهة تحديات الأهداف ولديهم التزام قوي لمواجهة أية صعوبات حياتية، في المقابل؛ فإن الأشخاص ذوي المستوى المنخفض من كفاءة الذات يتجنبون أداء المهام الصعبة، وهم أكثر عرضة لتفادي المهام الصعبة، ولديهم قدر أقل من الالتزام والجهد لتحقيق أهدافهم الشخصية، وهم أكثر عرضة للقلق والاكتئاب. وكشفت نتائج دراسة Scholtens, et al., (2013) –والتي رصدت نتائج الدراسات الأكاديمية المبكرة (Guay, et al., 2003; Stringer & Heath, 2008; Zanobini & Usai, 2002) –عن تأثير كفاءة الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي، وارتباطها ارتباطًا وثيقًا بالأداء الأكاديمي المرتفع، كما وجدت علاقات إيجابية متبادلة بينها وبين معدل الطالب في

التحصيل الدراسي من الصف العاشر حتى المدرسة الثانوية. وبيَّنت أن التحصيل الأكاديمي المرتفع ارتبط بدرجة كبيرة بالدافع للإنجاز والنظرة التفاؤلية للتعليم والعمل في المستقبل. علاوة على ذلك، فإن رؤية الفرد للآفاق المستقبلية قد تدفعه لتحقيق إنجاز أكاديمي مرتفع، كما أن لتوقعاته الإيجابية عن المستقبل تأثيرًا إيجابيًا في إنجازه الأكاديمي. وبيَّن Whannell, Whannell, & Allen, (2012) أن كفاءة الذات الأكاديمية موجهة للمستقبل كما أشار Woolfolk & Margetts, (2010).

وعن العلاقة بين كفاءة الذات الأكاديمية والمعدل الأكاديمي Academic grade point average (GPA)؛ أظهرت نتائج دراسات Zajacova, Lynch & Espenshade, (2005); Ferla, Valcke & Cai's, (2009); Eryenen (2008) عن وجود ارتباط كبير بين مستويات التحصيل الأكاديمي وتوجهات الهدف وكفاءة الذات الأكاديمية للطلاب المعلمين، ولوحظ أن هذه المتغيرات كانت منبئة بشكل جيد بالتحصيل الأكاديمي والنجاح الأكاديمي (as sited in: Yesilyurt, 2014, 1954; Bedel, 2016, 143). وأظهرت نتائج الدراسات التي عرضها Khan, (2013) وجود علاقة موجبة بين كفاءة الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي، وأن كفاءة الذات الأكاديمية هي من أكثر العوامل تنبؤًا بالمعدل الدراسي، كما أن الطلاب ذوي كفاءة الذات الأكاديمية المرتفعة لديهم معدلاً تراكميًا دراسيًا مرتفعًا، واستشهد بنتائج دراسات: (Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004; Ramos-Sanchez & Nichols, 2007; Aguayo, Herman, Ojeda, & Flores, 2011; Galyon et al., 2012).

وتؤثر كفاءة الذات الأكاديمية في إمكانية تعرض الفرد للفشل في أداء المهام، أو دفعه لعدم محاولة القيام بهذه المهام عندما يكون تصوره الذاتي عن قدرته على القيام بهذه المهمة منخفضًا، فالأفراد الذين لديهم تصورات منخفضة عن كفاءتهم الذاتية يتخلون عن أداء المهمة بسرعة عند مواجهتهم للمصاعب، حيث يظهرون أداءً أقل ويصبحون أقل نجاحًا، وهم بذلك يتجنبون تنفيذ المهام تجنبًا للفشل. في المقابل؛ يتعامل الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة مع الأمور المعقدة، ويتغلبون على المشكلات، ويثابرون في دراستهم، وهم أكثر نجاحًا في مدارسهم وحياتهم المهنية، ويثقون بأنفسهم ليتمكنوا من تحقيق ذلك، كما أن أداءهم الأكاديمي مرتفعًا مقارنة بأقرانهم، إلى جانب ذلك؛ فإن الأفراد الذين لديهم تصورات إيجابية حول كفاءتهم

الذاتية والأكثر قدرة على تحمل المصاعب يعرفون نقاط ضعفهم، وما ينبغي عليهم فعله عندما يواجهون تلك الصعوبات (Yesilyurt, 2014, 1947).

وقد يدفع تجنب الفشل Motive to Avoid Failure الأفراد إلى تفضيل التفاعل بدرجة كبيرة مع أقرانهم الأقل نجاحًا، ويستند هذا التنبؤ إلى افتراض أن دافع الخوف من الفشل يوجه الفرد إلى سلوكيات تتوافق مع تجنب الوصول إلى نتائج إنجاز سلبية (Pang, Villacorta, Chin & Morrison, 2009, 1042). ولذلك أشار Lau & Pastor, (2007) إلى أن الطلاب ذوو الدافع المرتفع لتجنب الفشل يعملون بشكل أفضل أو ربما أسوأ بكثير عندما يُسألون عن توقعاتهم لأدائهم المستقبلي، كما أنهم ربما يختارون المهام التي تكون إما أقل بكثير أو أعلى بكثير من مستوى قدراتهم، بدلاً من اختيار المهام المناسبة لمستواهم وقدراتهم، وعادة ما يحصل هؤلاء الطلاب على معدلات أعلى في الفشل، وانخفاض في كفاءة الذات الأكاديمية.

ويسهم التعلم المنظم ذاتيًا self–regulated learning في تحسين العملية التعليمية؛ حيث توجد أدلة علمية تشير إلى اعتماد التحصيل الأكاديمي بشكل مباشر على قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي لسلوكه وعملياته المعرفية بما يناسب مطالب الموقف التعليمي، حيث يسهم ذلك في تحسين مخرجات العملية التعليمية. فهو عملية منظمة تجعل المتعلم نشطًا في تعلمه، ويعتمد على مدى إدراك المتعلم لكفاءة ذاته الأكاديمية وقدرته على تنظيم مواقف تعلمه، بما يساعد في تحقيق أهدافه الأكاديمية، ليس هذا فحسب؛ بل إنه يعزز دافعيته، ويحسن من أدائه الأكاديمي.

ويسمى التعلم المنظم ذاتيًا في بعض الأحيان بالتعلم الموجه نحو الهدف، نظرًا لأنه يتضمن تحديد المتعلم للأهداف التي يرغب في تحقيقها من وراء تعلمه، ويعرف بأنه: "توجيه منظم للأفكار والأفعال في تحقيق الأهداف بطريقة ذاتية، ويتضمن التنظيم الذاتي لعمليات تجهيز المعلومات وتنظيم عملية التعلم". وأوضحت نتائج بعض الدراسات أنه يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتحصيل الدراسي والنشاط الأكاديمي بشكل عام (محسن عبد النبي، ٢٠١٠، ٤١٦).

وتُمكِّن كفاءة الذات الأكاديمية المتعلم من تنظيم عملية تعلمه الذاتي، كما تساعده في عمليات التحكم الذاتي، والتأثير على مستوى الجهد المبذول، وأساليب تفكيره التي تنظم عمليات تعلمه الذاتي. فالطالب الذي يمتلك كفاءة ذاتية أكاديمية مرتفعة يكون أكثر إنجاز للمهام المطلوبة على خلاف الطالب ذي كفاءة الذات الأكاديمية المنخفضة (أديب إبراهيم، ٢٠١٣، ٣).

وأيدت فكرة الارتباط الموجب بين التعلم المنظم ذاتيًا وكفاءة الذات الأكاديمية نتائج دراسات: Chung, (1999); Garvalia & Gredler, (2002); Kochavi & Eshel,

(2003); Hussain & Azeem, (2012). فكلما ارتفع مستوى كفاءة الذات الأكاديمية للطلاب أدى ذلك إلى ارتفاع مستويات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث تسهم كفاءة الذات الأكاديمية في زيادة دافعية الفرد لتوظيف التعلم المنظم ذاتيًا في عمليات التعلم وتنظيم محتوى المادة الدراسية المتعلمة (في: أديب إبراهيم، ٢٠١٣، ٧٠).

ولأن مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية التي تتضح فيها وجهة الفرد وشخصيته، وملامح حياته المستقبلية، وما يصاحبها من تحولات نمائية في شخصية الطالب سواء في الجانب المعرفي أو الانفعالي أو الاجتماعي، والتي تسهم إلى حد كبير في تشخيص التوجه العام للمراهق مستقبلاً، فإن دراسة متغيرات البحث على طلاب هذه المرحلة تبدو ضرورية ومهمة. وقد أوضح حامد زهران (٢٠٠٥) وربيع يونس (٢٠١١) أن قدرة المراهق تزداد في اتخاذ القرارات، والتفكير لنفسه بنفسه، ويتضمن ذلك الاختيار والحكم والثقة بالنفس واستقلالية التفكير، والتفريق بين الواقعي والمثالي، وتوجيه الاهتمام إلى العمل والمهنة، واختيار مهنة ما، والاستعداد لممارستها جسميًا ونفسيًا وعقليًا، والتهيؤ والاستعداد للزواج وإقامة حياة أسرية، والسعي إلى تقبل المسؤولية، بالإضافة إلى زيادة قدرته على التحصيل الدراسي والقدرة على التعلم واكتساب المعلومات، والاطلاع على الموضوعات التي تهتم بالشباب ومشكلاتهم.

في هذا السياق؛ بيَّن Scholtens, et al., (2013) أن التفكير المرتبط بالمستقبل يؤثر في أفعال الفرد من خلال التأثير في القرارات الحالية والسلوك الآني، وهذا التأثير يتضمن مجالات حياتية عديدة، فبعد ترك الطلاب للمدرسة الثانوية، يصبح تفكيرهم عن مستقبلهم وإحساسهم بقيمته أمرًا مهمًا. كما أنه يشير إلى مجموعة من البنى الوجدانية والاتجاهية والمعرفية والتحفيزية، بما في ذلك القدرة على تخيل المرء لظروف الحياة في المستقبل (Steinberg, Graham, O'Brien, Woolard, Cauffman & Banich, 2009, 28)، بالإضافة إلى أنه يتضمن تدبر طرق تقويم المجالات الحياتية التي تشمل أهمية توقع النجاح والمشاعر والأحاسيس نحو الأشكال المختلفة للمستقبل. وأشار نادر قاسم، وإيمان شاهين، وعوشة الكتبي (٢٠١٤) إلى أن الفئة العمرية ذات الصلة الوثيقة بدراسة التوجه المستقبلي عن غيرها من الفئات، هي تلك المرحلة المقبلة على الشباب وهي نهاية مرحلة المراهقة، وذلك للارتباط بقضايا نفسية ذات صلة بتحديد الهوية وتقدير الذات، واتخاذ القرارات التي تحدد مصير المراهق مستقبلاً.

فإذا كانت مرحلة التعليم الجامعي –والتي تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة–هي مرحلة اتخاذ القرارات، فإن المراهق يتخذ فيها أهم قرارين في حياته، وهما: اختيار المهنة، واختيار الزوج (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٤١٠)، كما أن تقويم المجالات الحياتية من وجهات نظر متباينة تبرز مع نهاية المرحلة الثانوية بحيث تكون أبعد من فكرة التعليم والحصول على وظيفة في المستقبل (Scholtens, et al., 2013, 206).

المستقرئ لنتائج البحوث والدراسات التي تناولت متغيرات البحث التالية: التوجه المستقبلي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي، يتضح له أنه معظم هذه النتائج ركزت في الأساس على العلاقات الموجبة بين متغيرين منها، وأحيانًا كان المتغير يدرس باعتباره مؤثرًا في المتغير الآخر. وفي دراسة أخرى كان يدرس باعتباره متأثرًا بالمتغير الآخر. ولهذا يسعى البحث الحالي لتعرف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والمتبادلة بين هذه المتغيرات، والوقوف على أفضل النماذج المفسرة للعلاقات بين تلك المتغيرات بما يسهم في استيضاح العلاقات البينية بينها لاسيما لدى هؤلاء المراهقين من الطلاب المعلمين، لما لهذه المرحلة الجامعية من أهمية في تحمل المراهق للمسؤولية، والتمتع بالاستقلالية في اتخاذ القرارات الحياتية في المستقبل.

مشكلة البحث:

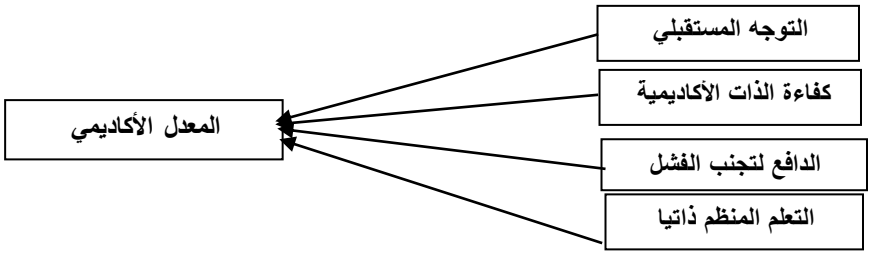
تتضح الحاجة الملحة إلى ضرورة التوصل لرؤية شاملة وتكاملية للعلاقات السببية والمتبادلة المتوقعة بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين، نظرًا لندرة البحوث العربية والأجنبية التي تناولت هذه المتغيرات بصورة تكاملية. فالاهتمام في هذا البحث يعني بالأساس دراسة التأثيرات المباشرة والعلاقات السببية المتبادلة بين المتغيرات، وذلك بتوليد أفضل نموذج من نماذج تحليل الانحدار الذي يتضمن هذه التأثيرات والعلاقات المتبادلة. فتعرف هذه التأثيرات واكتشافها من شأنه أن يوجه المهتمين ومتخذي القرار التربوي لأهمية الدور الذي تؤديه هذه المتغيرات في التفوق والنجاح الأكاديمي وتحسين الرؤية المستقبلية للطلاب وتطلعاتهم نحو مستقبلهم المهني والاجتماعي. ويتطلب ذلك منهم توجيه الاهتمام بالبرامج والمقررات التعليمية التي تلبي احتياجات الطلاب التربوية والنفسية والاجتماعية والمهنية المستقبلية، والتي بدورها يمكن أن تهيئ للطلاب الفرص المستقبلية للمشاركة في الارتقاء بالمجتمع ودعم إنجازاته ومشروعاته المستقبلية.

واستنادًا إلى ما كشف عنه تحليل واستقراء نتائج الفقه السيكولوجي حول العلاقات البينية بين متغيرات البحث، والعوامل الديموجرافية التي قد تؤثر فيها، فإنه يمكن نمذجة العلاقات

السببية بين هذه المتغيرات، حيث يفترض الباحث أن هذه المتغيرات ربما يؤثر كل منها في المتغيرات الأخرى ويتأثر بها، وبناءً على ذلك تم افتراض النماذج النظرية السببية التالية:

النموذج السببي المفترض الأول:

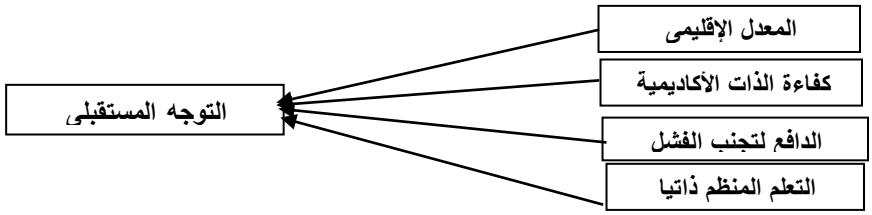
ويفترض فيه أن المعدل الأكاديمي هو المتغير التابع وأن متغيرات: التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا هي المتغيرات المستقلة، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل (١) النموذج السببي المفترض للمعدل الأكاديمي كمتغير تابع

النموذج السببي المفترض الثاني:

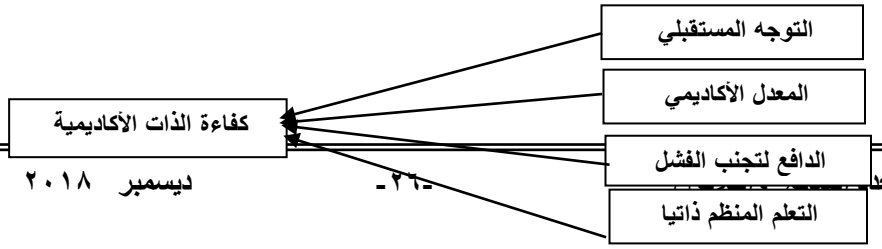
ويفترض فيه أن التوجه المستقبلي هو المتغير التابع وأن متغيرات: المعدل الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا هي المتغيرات المستقلة، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل (٢) النموذج السببي المفترض للتوجه المستقبلي كمتغير تابع

النموذج السببي المفترض الثالث:

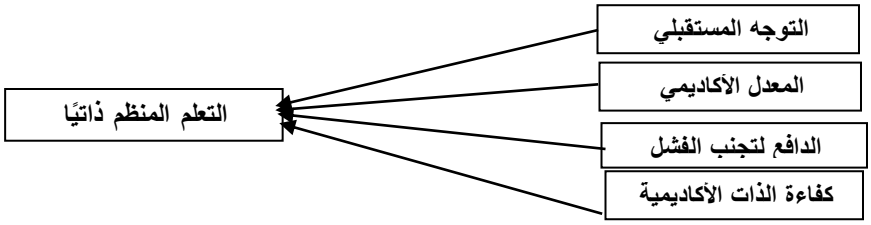
ويفترض فيه أن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة هو المتغير التابع وأن متغيرات: التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا هي المتغيرات المستقلة، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل (٣) النموذج السببي المفترض لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة كمتغير تابع

النموذج السببي المفترض الرابع:

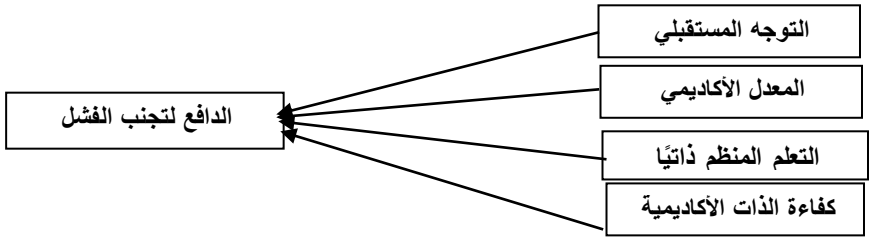
ويفترض فيه أن التعلم المنظم ذاتيًا هو المتغير التابع وأن متغيرات: التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي والدافع لتجنب الفشل وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة هي المتغيرات المستقلة، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل (٤) النموذج السببي المفترض للتعلم المنظم ذاتيًا كمتغير تابع

النموذج السببي المفترض الخامس:

ويفترض فيه أن الدافع لتجنب الفشل هو المتغير التابع وأن متغيرات: التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والتعلم المنظم ذاتيًا هي المتغيرات المستقلة، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل (٥) النموذج السببي المفترض للدافع لتجنب الفشل كمتغير تابع

وبناء على ما سبق؛ تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الرئيسة التالية:

١. هل يمكن نمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي؟ وما النموذج السببي الأفضل من بينها؟

٢. هل يختلف نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا) كمتغيرات

مستقلة، والمعدل الأكاديمي كمتغير تابع، تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.

٣. هل يختلف نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي) كمتغيرات مستقلة، على التوجه المستقبلي كمتغير تابع تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.

٤. هل يختلف نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا) كمتغيرات مستقلة، على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة كمتغير تابع، تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.

٥. هل يختلف نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي والدافع لتجنب الفشل وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة) كمتغيرات مستقلة على التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير تابع، تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف التأثيرات المتبادلة بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الجامعيين، والتوصل لأفضل نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة والعلاقات السببية بين المتغيرات السابقة، ويوضح مسارات العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها لدى هؤلاء الطلاب.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في أنه يعد دليلاً علميًا لنمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي لاسيما في البيئة العربية. وذلك من خلال الكشف عن طبيعة البناء المفاهيمي لتلك المتغيرات في ضوء دراسة التأثيرات والعلاقات المتبادلة بينها، وتفسير تلك التأثيرات والعلاقات البينية، مما يزيد من فهم المعنيين بالعملية التعليمية والباحثين لطبيعة كل منها، ومدى استقلاليتها وتمايزها، أو ارتباطها. فالبيئة العربية بحاجة إلى نماذج ونظريات تربوية ونفسية تتفق مع ثقافتها

وتتبع منها (أبو المجد الشوربجي، ونايف الحربي، ٢٠١١، ٢٦٤). كما تنبع أهمية هذا البحث في تقديم تصور نظري حول العلاقة السببية والمتبادلة بين تلك المفاهيم، وتعرف الفروق بين النماذج المستخرجة وفقًا لبعض المتغيرات الديمجرافية. وجنبًا إلى جنب، تقديم بعض المقاييس والأدوات يمكن للباحثين الاستفادة منه في بحوثهم المستقبلية. بالإضافة إلى تعرف بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر في المعدل الأكاديمي للطلاب وتوجههم المستقبلي، مما قد يوجه المعنيين والتربويين إلى تنمية تلك العوامل من خلال البرامج التدريبية والجلسات الإرشادية مع الطلاب بما يسهم في تحسين إنجازهم الدراسي ومهارات التعلم والدراسة لبلوغ مستوى مرتفع من المعدل الأكاديمي، وتعزيز تطلعاتهم وتوجهاتهم نحو المستقبل.

مصطلحات البحث:

التوجه المستقبلي Future orientation:

يتبنى البحث الحالي مفهوم التوجه المستقبلي الذي قدَّمته Steinberg, et al., (2009) والذي يعرف بأنه: "مجموعة من البنى التأملية والاتجاهية والمعرفية والوجدانية التي تتضمن قدرة الفرد على تخيل ظروف حياته المستقبلية". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من أدائه على مفردات المقياس الذي طوره Steinberg, et al., (2009) (تعريب: الباحث الحالي).

كفاءة الذات الأكاديمية المدركة Perceived Academic Self-Efficacy:

يتبنى البحث الحالي مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية المدركة الذي قدَّمه Bandura, (1997)والذي يُعرف بأنه: "معتقدات الطلاب بقدرتهم على تنشيط دوافعهم ومواردهم المعرفية وتنظيمها لتحقيق الهدف التعليمي المنشود، وهي قناعتهم بأنهم يستطيعون أداء المهام الأكاديمية بنجاح"(as sited in: Umaru, & Umma, 2015, 165). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم بالبحث الحالي (إعداد: الباحث الحالي).

الدافع لتجنب الفشل Motive to Avoid Failure

يتبنى البحث الحالي مفهوم الدافع لتجنب الفشل الذي قدَّمه فتحي الزيات (١٩٩٠) والذي يُعرف بأنه: "الدافع الذي يستثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة أو محددة، كما تبدو في: الخوف من الفشل، وضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، والقلق المرتبط ببدء العمل والنشاط،

والقلق المرتبط بالمستقبل. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من أدائه على مفردات المقياس الذي أعده Hagtvet & Benson, (1997) (تعريب: الباحث الحالي).

التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning:

يتبنى البحث الحالي المفهوم الذي عرَّفته Barnard, Lan, & Paton (2010)بأنها: "السلوكيات النشطة والإرادية التي يؤديها الفرد لتحقيق تعلمه، والتي تشمل: تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واستراتيجيات المهمة، وبنية البيئة التعليمية، وطلب المساعدة من الآخرين". ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من أدائه على مفردات المقياس الذي أعدته (as sited in: Barnard, Lan & Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, (2009) Paton, 2010, 79) (تعريب: الباحث الحالي).

المعدل الأكاديمي Academic grade point average

يُعرَّف في البحث الحالي بالمجموع التراكمي للدرجات التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في جميع المقررات الأكاديمية والتربوية النظرية والعملية من خلال نتيجته في العام الجامعي، وينعكس المعدل الأكاديمي للطالب/ الطالبة فيما يحصل عليه من تقدير أو معدل في جميع المقررات الدراسية التي درسها الطالب خلال العام الجامعي السابق على تطبيق أدوات الدراسة الميدانية للبحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

التوجه المستقبلي:

اهتم علماء النفس بدراسة بتطلعات الأفراد بشكل عام تحت مسمى "التوجه المستقبلي"، حيث بيَّنت نتائج الدراسات المتنوعة التي تناولها: (Trommsdorff et al.1982; Nuttin, 1985; Greene, 1986; Nurmi, 1989; Nurmi, 1991; Cauffman & Steinberg, 2000; McCabe & Barnett, 2000; Somers & Gizzi, 2001; Seginer, 2009) أن التوجه المستقبلي يتضمن مكونات معرفية (إلى أي مدى يفكر المرء في المستقبل، مثل: امتداد تصور الوقت في المستقبل أو الحكم على الأسباب الداخلية والخارجية للأحداث المستقبلية)، ومكونات اتجاهية وجدانية (إلى أي مدى يفضل المرء على المدى الطويل، على عكس الأهداف قصيرة الأجل، مثل: التفاؤل والتشاؤم)، ومكونات تحفيزية دافعية (إلى أي مدى يصيغ المرء خططًا لتحقيق أهداف طويلة المدى، مثل: القيم المتصورة في المجالات المستقبلية وتوقعات الأحداث المستقبلية). وأدرج Trommsdorff & Lamm, (1980) بعدًا تقييمًا للتوجه

المستقبلي هو (مدى تفاؤل المراهق أو تشاؤمه حيال المستقبل). ويعد التوجه المستقبلي ظاهرة مختلفة عن غيرها من الخصائص الشخصية، وربما ارتبطت بالاختلافات بين شخصيات الأفراد وظروفهم الحياتية (as sited in: Steinberg, et al., 2009, 29; Chen, & Vazsonyi, 2013, 68).

في هذا السياق؛ أشار Nurmi, (1991) إلى أن البحث في كيفية رؤية المراهقين لمستقبلهم تم دراسته بالإشارة إلى العمليات الأساسية الثلاثة التي ينطوي عليها التوجه المستقبلي: الدوافع والتخطيط والتقييم. وأن نتائج البحوث أظهرت ارتباط أهداف المراهقين واهتماماتهم بالتغيرات النمائية التي تشهدها نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الرشد، مما يعكس تطور حياة المراهق خلال مراحل نموه. كما بيَّنت ارتباط محتوى التوجه المستقبلي للمراهق وامتداده الزمني بعدد من المتغيرات: كالعمر والجنس والحالة الاجتماعية الاقتصادية والاختلافات الثقافية في. وألمحت إلى أن مستويات التخطيط للمستقبل والأمور المتعلقة به تزداد مع تقدم العمر، كما وجد تأثير للمناخ الأسري على التوجه المستقبلي للمراهقين، وخططهم المستقبلية والعلاقات السببية بينها.

لهذا يعتبر بعض الباحثين أن التوجه المستقبلي يمثل أحد العوامل الجوهرية المهمة التي تسهم في التنبؤ بالمستقبل، حيث يوصف بأنه: "ميل الأفراد إلى الانخراط في التفكير المستقبلي". وتشير نتائج البحوث إلى أن التخطيط للمستقبل يزداد من مرحلة المراهقة المبكرة إلى المتوسطة، مما يدعم الفكرة القائلة بأن التوجه المستقبلي هو مصدر قلق متزايد خلال هذه الفترة النمائية (Steiger, et al., 2017, 269).

أكد هذا التوجه؛ ما طرحه Chen, (2009) من أن التوجه المستقبلي عبارة عن وعي الذات بالبنية والتصورات الممثلة للمستقبل، ويتضمن المكون المعرفي له "توقع وتقدير الأحداث المستقبلية المحتملة"، والمكون الدافعي "الأهداف الموجهة نحو المستقبل، والاهتمامات، وكذلك الأمور المهمة، والشكوك والمخاوف"، والمكون الوجداني "التفاؤل والتشاؤم".

ويُنظر للتوجه المستقبلي على أنه أحد مفاتيح العقل البشري، ويعني رؤية الفرد وما يشغل تفكيره واهتماماته عن الماضي والحاضر والمستقبل، وبيَّن Nurmi (2005) أن التوجه المستقبلي هو المفهوم الذي يستخدم بشكل واسع لوصف توقعات الفرد عن المستقبل وتصرفاته المرتبطة به(as sited in: Chen, & Vazsonyi, 2013, 68).

ويختلف مفهوم التوجه المستقبلي عن مفهوم مستوى الطموح، فإذا كان مستوى الطموح يركز على تطلعات الفرد المستقبلية في جانب واحد من جوانب الحياة، فإن التوجه المستقبلي يتضمن وضع خطة مستقبلية لكافة جوانب الحياة لدى الفرد، وذلك في ضوء ما يكون لديه من إمكانات وقدرات، مع إمكانية اكتساب المهارات وتطويرها في ضوء الأهداف المستقبلية التي يضعها الفرد لنفسه (نادر قاسم، وإيمان شاهين، وعوشة الكتبي، ٢٠١٤، ٩٥٨). كما أنه عبارة عن أفكار الفرد وخططه ودوافعه وآماله ومشاعره حول مستقبله، ويعد الأساس لوضع الأهداف والخطط للمستقبل (Stoddard, et al., 2011, 239).

ويتضمن التوجه المستقبلي: تحديد الأهداف ووضع الخطط واستكشاف الحلول والواجبات التي توجه مسار نمو الفرد. وعلى الرغم من أن الأهداف والخطط والنوايا والتوجه المستقبلي كلها تقع نتائجها في المستقبل، إلا أنها تختلف من الناحية المفاهيمية عن بعضها البعض، فإذا كانت الأهداف هي نقاط النهاية التي تحدد مساعي الفرد، والخطط هي الوسائل المقصودة لتحقيق الأهداف، والنوايا هي تمثيلات المسار المستقبلي، فإن التوجه المستقبلي يختص بتصورات الأفراد فيما يتعلق بمستقبلهم، كبنية الذات والتمثيل الإدراكي، وهذا التعريف ينطبق بشكل خاص على التمثيل المعرفي لمجالات موضوعية متعددة (Seginer & Noyman, 2005, 18).

وناقشت Carmi, (2013) التوجه المستقبلي في سياقين: السياق النفسي؛ ويتعلق بالاتجاه النفسي للفرد، والسياق البيئي؛ والذي يرتبط بسلوكياته الموقفية. وأشار Bar, (2010) إلى أن التوجه المستقبلي هو عملية أساسية من عمليات المحاكاة العقلية النشطة في الدماغ، وتخدم الكثير من العمليات المعرفية التي يمكن أن تكون مفيدة بشكل خاص في تقدير قيمة ما سوف يتحصل عليه الفرد في المستقبل، حيث تقوم الآليات العصبية بدور الوسيط بين العمليات العقلية الموجهة نحو المستقبل وعملية اتخاذ القرارات، بحيث تصبح هذه القرارات أكثر دقة. كما أن تصور الشخص عن المستقبل والوعي ببنية الذات وتصور أشكال المستقبل تعد مكونات جوهرية للتوجه المستقبلي (Chen & Vazsonyi, 2013, 68).

فالتوجه المستقبلي لا يحفز فقط السلوكيات الموجهة نحو المستقبل مثل: التخطيط وتحقيق الأهداف المستقبلية، ولكن أيضًا يؤثر في عملية صنع القرار المرتبط بالموقف، ومن المرجح أن ينظر الأفراد ممن لديهم توجهًا مستقبليًا في العواقب المستقبلية لسلوكياتهم الحالية أثناء عملية صنع القرار، كما أن أقرانهم ممن لديهم رؤى مستقبلية وأكثر تفاؤلاً بشأن مستقبلهم

يبدون أكثر حساسية للعواقب المستقبلية لهذه السلوكيات، وبالتالي يكونون أقل عرضة للوقوع في السلوكيات التي تشكل خطرًا على مستقبلهم (Chen & Vazsonyi, 2013, 68)، وربما يلعب التوجه المستقبلي دورًا مهمًا في تحسين مرونة التفكير لدى المراهقين، ولذلك حظي بالدراسة والبحث، حيث ارتكزت أدبيات البحث حول التوجه المستقبلي باعتباره عاملاً دافعيًا للمراهقين في المقام الأول، وتأثيره في متغيرات مثل: التحصيل الدراسي، والصحة النفسية، والسلوكيات المدرسية والمجتمعية، والظروف الاقتصادية. وقد أظهرت النتائج أن المراهقين أصحاب المستويات العليا من التوجه المستقبلي لديهم معدلات أعلى في التحصيل الأكاديمي من أقرانهم منخفضي التوجه المستقبلي (Stoddard, et al., 2011, 239- 243)، وأن التوجه المستقبلي داعمًا نشطًا في المخرجات التعليمية كالتحصيل الدراسي (Seginer & Noyman, 2005, 19).

وأشارت نتائج دراسة Hejazia, Moghadam, Naghsh & Tarkhan (2011) إلى وجود علاقة إيجابية بين التوجه المستقبلي والتحصيل الدراسي، وبيَّنت نتائج دراسة Scholtens, et al., (2013) أن التوجه المستقبلي كان له تأثيرًا إيجابيًا على الأداء الأكاديمي. وأظهرت نتائج دراسة kolesovs, (2013) أن طلاب المرحلة الثانوية في روسيا كانوا أكثر توجهًا نحو المستقبل من طلاب لاتفيا، وأن الطالبات كن أكثر توجهًا من الطلاب، وأن توجه المراهقين نحو المجالات المستقبلية المهنية والأسرية كانت منخفضة، بينما التوجه المستقبلي بشكل عام كان على المستوى المتوسط، وظهرت فروق دالة وفقًا للاختلاف العرقي والنوع.

في المقابل؛ أظهرت نتائج دراسة Eldeleklioglu, (2012) أن غالبية المراهقين يرغبون في مواصلة المرحلة الجامعية، وأن أكثر من نصف من تم استطلاع رأيهم ليس لديهم أفكارًا واضحة حول مهنهم المستقبلية. وألمح Zivoder, (2013) إلى أن اختيار التعليم من الاختيارات التي لها تأثيرها على الحياة المستقبلية، وهويتها وممارساتها الاجتماعية والمهنية والخاصة، وأن موضوع الاختيار التعليمي يكتسب أهمية خاصة عندما يكون مستقبل الشباب غير واضح، في حين أن أفكارهم عن المستقبل والتعليم وطرقهم الخاصة للدخول في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تعد عاملاً رئيسًا في المستقبل المجتمعي المشترك.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين التوقعات المستقبلية الإيجابية والصحة النفسية، فقد أشارت نتائج دراسة Snyder et al. (2000) وجود تأثير لتوقع المستقبل الإيجابي على الأمل

والسيطرة المدركة، وبينت نتائج دراسة Haine, et al. (2003) وجود علاقة بين العوامل المعرفية والتوقعات المستقبلية وهو التصور المدرك عن المستقبل، والذي وجد مرتبطًا بشكل إيجابي بالصحة العقلية للفرد (as sited in: Zhang, et al., 2009)، وأن الظروف الاجتماعية والاقتصادية تشكل وجهات نظر الأفراد نحو تأثير المستقبل على قراراتهم وسلوكهم وتنشئته الاجتماعية (Kolesovs, 2013, 71)، ووجود علاقة موجبة بين توقع المستقبل والسعادة والصحة النفسية (Zhang, et al., 2009). وكشفت دراسة Scholtens, et al. (2013) عن الدور الوسيط الذي يمكن أن يلعبه التوجه المستقبلي الإيجابي كوسيط بين الأحداث الصادمة والصحة النفسية للطفل.

ليس هذا فحسب؛ بل إن التوجه المستقبلي الإيجابي لدى الطلاب يدفعهم إلى تجنب المشكلات السلوكية والانحرافات التي تؤثر في مستقبلهم، فقد أظهرت نتائج دراسة So, Voisin, Burnside & Gaylord-Harden (2016) وجود علاقة ارتباطية قوية بين التوجه المستقبلي الإيجابي ومستوى الانحراف المنخفض، وأن هناك ارتفاع في التوجه المستقبلي المرتبط بالصحة لدى الطلاب ذوي الدخل المنخفض. كما ارتبط التوجه المستقبلي إيجابيًا مع العلاقات الاجتماعية المرتفعة بين المعلمين والطلاب. وبينت نتائج دراسة Alm, & Låftman (2016) أن الطلاب ذوي التوجه المستقبلي الإيجابي في الفصول المدرسية كانوا أقل تناولاً للمواد المخدرة والمشكلات السلوكية المدرسية والجنوح مقارنة بأقرانهم. وكشفت نتائج دراسة Steiger, Stoddard, & Pierce (2017) عن وجود تأثير لتعاطي المسكنات والمنبهات على التوجه المستقبلي السلبي. الأمر الذي يشير إلى أن التوجه المستقبلي الإيجابي يدفع بالفرد نحو السواء على المستويين الشخصي والاجتماعي.

مما سبق يتضح أن التوجه المستقبلي يلعب دورًا مهمًا في حياة الفرد سواء في الجانب الأكاديمي وما يرتبط بتحصيله المدرسي أو الجامعي، وفي الجانب الشخصي على مستوى صحته النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى الحد من الانحرافات السلوكية والمشكلات المجتمعة. ولهذا فهو يعد مكونًا إيجابيًا في شخصية الطالب يجب على المؤسسات التعليمية العمل على تعزيزه لدى المتعلمين.

كفاءة الذات الأكاديمية المدركة:

الكفاءة الذاتية هي اعتقاد الشخص في قدرته على تنظيم وتنفيذ مسار العمل المطلوب لتحقيقالإتقان والنجاح في مهام محددة، والتي تعد مكونًا أساسيًا في نظريات الدافعية والتعلم، وفي سياقات ثقافية متنوعة. وانبثق هذا المفهوم من أعمال Bandura الذي افترض أن الكفاءة الذاتية

تؤثر في اختيارات الفرد للأنشطة والمهام وبذل المجهود والمثابرة حتى الانتهاء من أداء تلك المهام. فالأشخاص الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة لإنجاز المهام المطلوبة ربما يتجنبون أدائها، في حين أن أولئك الذين يعتقدون أنهم قادرون هم أكثر رغبة في المشاركة والأداء (Camelo-Lavadores, Sánchez-Escobedo, & Pinto-Sosa, 2017, 85). وأن بعض الطلاب يجدون صعوبة في المدرسة لا لأنهم غير قادرين على الأداء الأكاديمي بنجاح، لكن لكونهم لا يمتلكون الثقة والاعتقاد بأنهم يستطيعون الأداء بنجاح. فهم لا يتمتعون بكفاءة أكاديمية كافية، والتي تعد متغيرًا أساسيًا في نموهم، لكونها تؤثر في القرارات التي يتخذونها والأهداف التي يسعون لبلوغها(Daemi, Tahriri, & Zafarghandi, 2017, 16).

حاول الباحثون التفرقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية؛ فبينما تشير كفاءة الذات الأكاديمية إلى قناعات الأفراد بأنهم قادرون على أداء مهام أكاديمية معينة بنجاح، وأنها تعكس ثقة الشخص الذاتية في تنفيذ مهمة أكاديمية معينة بنجاح، وأنها أكثر ارتباط بالتصورات المستقبلية الموجهة نسبيًا، فإن مفهوم الذات الأكاديمي يشير إلى معرفة الأفراد وتصوراتهم عن أنفسهم في حالات التحصيل الدراسي، وأنه أكثر ارتباط بالتصورات الموجهة للذات، ويقاس على مستوى أكثر عمومية (Ferla, Valcke, & Cai, 2009, 504).

في الفقه التربوي؛ تناولت البحوث معتقدات الأفراد حول كفاءة الذات العامة، لا سيما مجال كفاءة الذات الأكاديمية على المستوى المفاهيمي والقياس، فعرفها Schunk, (1991) بأنها: "معتقدات الأفراد عن استطاعتها على أداء مهام أكاديمية معينة بنجاح في مستويات محددة"، واعتبرها Bong & Skaalvik (2003) بأنها: "ثقة الشخص الذاتية في أداء مهمة أكاديمية معينة بنجاح" (as sited in: Celik, 2015, 107)، وأنها "إدراك المتعلم لكفاءته في التعلم والأداء على المهام الأكاديمية" (Bedel, 2016, 143). أما Barber, (2009) فعرَّفها بأنها: "مدى اعتقاد الطلاب بأنهم قادرون على النجاح في المدرسة، وأنها مؤشرًا إيجابيًا على الأداء الأكاديمي في مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية". فالطلاب أصحاب كفاءة الذات المرتفعة هم الأكثر قدرة على مواجهة التحديات وعدم تجنبها، وهم يعرفون أنفسهم على أنهم يتمتعون بمستوى عالٍ من كفاءة الذات الأكاديمية ويميلون إلى التصدي للتحديات، ولديهم التزام وإصرار على إتمام المهمة حتى النهاية (Whannell, et al., 2012, 41).

في المقابل؛ تم تناول كفاءة الذات الأكاديمية المدركة على أنها: طريقة تفكير الطلاب ومعتقداتهم عن كفاءاتهم، وهي اعتقاد أو ثقة يمكن للفرد أن يحققها باعتبارها هدفًا أكاديميًا محددًا

أو تحقيق مخرجات خاصة بمهمة أكاديمية محددة، وأنها: معتقدات الفرد عن كفاءته في مجال معين وموضوع دراسي محدد(Drago, Rheinheimer & Detweiler, 2018, 435). كما يُنظر إليها باعتبارها عاملاً جوهريًا في دافعية الطلاب، وتتعلق بمعتقداتهم حول قدرتهم على التعلم أو القيام بمهام محددة، فهؤلاء الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية يميلون إلى أداء المهام المطلوبة وبشكل منتظم بدرجة أعلى من الطلاب أصحاب الكفاءة الذاتية المنخفضة، كما يتوقف الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة عن مواصلة محاولاتهم في حالة بلوغ الفشل، الأمر الذي يقلل من نجاحهم وإدراكهم لكفاءتهم الذاتية (Daemi, et al., 2017, 16). بالإضافة إلى استنتاج أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من كفاءة الذات الأكاديمية لديهم قدرة كبيرة على القيام بالمهام الصعبة، والمثابرة فيها لفترة أطول، وبذل المزيد من الجهد لإتمام هذه المهام (Wang, Harrison, Cardullo & Lin, 2018, 234).

وقد انبثقت كفاءة الذات الأكاديمية من أربعة مصادر رئيسة هي: (أ) خبرة الفرد المتقنة (الأداء الفعلي)، (ب) ملاحظة سلوكيات الآخرين (الخبرات غير المباشرة)، (ج) أشكال الإقناع اللفظية وغير اللفظية، (د) الحالات الفسيولوجية والعاطفية التي يحكم من خلالها الأفراد على مقدرتهم وقوتهم وسلامتهم من الضعف والخلل الوظيفي (Camelo-Lavadores, et al., 2017, 85).

وتعد كفاءة الذات الأكاديمية المدركة من الموضوعات التي لاقت قبولاً واسعًا من اهتمامات الباحثين في التربية وعلم النفس، والمستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية لـ: Bandura (1997)، والتي أكدت على أن التفاعلات بين سلوكيات الفرد، والعوامل الشخصية والعواطف والظروف البيئية تعتبر من العوامل المهمة في إنجاز الفرد وأداء وظائفه (Celik, 2015, 106). ولهذه الأهمية، فإن كفاءة الذات الأكاديمية تؤثر على اختيارات الأفراد للمهام، والمجهود الذي يبذلونه لأداء هذه المهام، وقدرتهم على المثابرة حتى الانتهاء منها، كما أن معتقداتهم لها تأثيرها على كفاحهم ضد أي مشكلة أو صعوبة تواجههم. كما أنها تؤثر في تحصيل الطلاب الأكاديمي، ودافعيتهم للتعلم، وعملية التعلم ذاتها (Celik, 2015, 106)، وفي تنظيم الذات، والنجاح في أداء الواجبات والاختبارات (Drago, et al., 2018, 435). بالإضافة إلى أن المستويات المرتفعة منها ارتبطت إيجابيًا بالأداء الأكاديمي، وأن الطموحات التعليمية والاتجاه نحو المشاركة كانت منبئًا مهمًا وإيجابيًا بكفاءة الذات الأكاديمية (Uwah, McMahon & Furlow, 2008, 298).

وكشفت نتائج دراسة Ferla, et al., (2009) عن الدور الذي تلعبه كفاءة الذات الأكاديمية في التنبؤ الجيد بالتحصيل الأكاديمي، وأنها تعد موجهًا نحو المستقبل حول ثقة المرء في أداء مهمة أكاديمية مستقبلية محددة بنجاح. وجاءت نتائج دراسة Barber, (2009) لتدعم وجهة النظر التي تبين أن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة تبدو عاملاً مهمًا وأكثر إسهامًا في المعدل الأكاديمي المرتفع. وكشفت نتائج التحليل البعدي لدراسة(2013) Huang, أن الذكور كانوا أكثر فاعلية مقارنة بالإناث، وأنهم أكثر فاعلية للذات الأكاديمية في الرياضيات، والعلوم الاجتماعية، وعلوم الحاسوب، بينما كانت الإناث أكثر فاعلية في فنون اللغة (as sited in: Bedel, 2016, 143). وبيَّنت نتائج دراسة Scholtens, et al., (2013) أن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة لم يكن لها تأثير على التوجه نحو المستقبل، وكذلك الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي الأعمار الصغيرة، بينما كان لها تأثيرها على الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي الأعمار المتقدمة.

في هذا السياق؛ أظهرت نتائج دراسة Celik, (2015) وجود ارتباط دال لكفاءة الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي بنمو الحدس الشخصي، وأنها بدت كمتغير وسيط بين الدعم الأكاديمي ونمو الحدس الشخصي. وأشار Saeid & Eslaminejad, (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والاستعداد الذاتي للتعلم، ومهارات الدراسة، والقدرة على حل المشكلات، وكان للدروس الخصوصية تأثير دال على كفاءة الذات الأكاديمية. وأظهرت نتائج دراسة alzboon, (2016) وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة لصالح الإناث، ولصالح طلاب الفرق الدراسية الأعلى.

في المقابل؛ بيَّنت دراسة Camelo-Lavadores, et al., (2017) أن طلاب المدارس العليا الحكومية والخاصة في المكسيك حققوا نسبًا أعلى من أقرانهم في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومع ذلك وجدت فروق مثيرة للاهتمام بين الجنسين، حيث كان الذكور أكثر كفاءة ذاتية أكاديمية في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، بينما كانت الإناث أكثر كفاءة في اللغة الإسبانية. وبالمثل؛ أظهر طلاب المدارس الخاصة كفاءة ذاتية أكاديمية مرتفعة مقارنة بأقرانهم في المدارس الحكومية. وكشفت نتائج دراسة Daemi, et al., (2017) عن وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والبيئة الصفية، والتوجه نحو المهمة، والانسجام، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وسمة التعاون.

أما دراسة Drago, et al., (2018) فقد أظهرت نتائجها أن وجهة الضبط والدروس الخصوصية والنوع الاجتماعي وكفاءة الذات الأكاديمية لها تأثيرات إيجابية على الأداء الأكاديمي كما قيس بالمعدل الأكاديمي، وأن كفاءة الذات الأكاديمية تسهم في التعلم المنظم ذاتيًا. وأشار Wang, et al., (2018) إلى أن أدبيات الفقه السيكولوجي أظهرت أن كفاءة الذات الأكاديمية تتنبأ بشكل إيجابي بالإنجاز الأكاديمي.

خلاصة القول؛ فإن علاقة كفاءة الذات الأكاديمية ببعض المفاهيم والمتغيرات النفسية قد حظيت باهتمام الباحثين السيكولوجيين خلال العقود الثلاثة السابقة، وكانت علاقتها بالأداء الأكاديمي إيجابية في معظم الدراسات، أما علاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا فبحثتها دراسة واحدة، بينما أظهرت نتائج احدى الدراسات عدم ارتباطها بالتوجه المستقبلي، وإن غابت علاقتها بالدافع لتجنب الفشل.

الدافع لتجنب الفشل:

يعد الدافع لتجنب الفشل من المتغيرات التي لم تحظ باهتمام الباحثين بشكل منفرد عن غيره من الدوافع، بل كان يُبحث في سياق الدافع للإنجاز، وأحيانًا ضمن توجهات الهدف. ويُعرف الدافع لتجنب الفشل بأنه دافع كامن لدى الفرد، ومُسهِمًا في زيادة الآثار السلبية المحتملة من نواتج الفشل ذات الصلة بشعور الفرد بالخجل، والخضوع، والخوف، وتدني مفهوم الذات، ويفترض أن هذا الدافع يوجه الفرد المُعرض للفشل إلى تجنب المواقف غير المتوقع نتائجها (Hagtvet, & Benson, 1997, 37).

ويرتبط الدافع لتجنب الفشل بالسياقات التي ينتمي إليها، وهو لا يقتصر فقط على التحصيل الدراسي، بل ينطبق على حالات أخرى للإنجاز مثل: الرياضة وتعلم مهارات جديدة وغيرها، كما أن قلق الاختبار يعد نوعًا من الدافع لتجنب الفشل الذي يحدث في حالة الاختبارات التحصيلية (Lau, & Pastor, 2007, 2)، ولهذا؛ فإن بنية الدافع لتجنب الفشل أو الخوف من الفشل تتضمن مواقف متشابهة إلى حد ما مع القلق العام، ومع ذلك؛ فقد عولج الدافع لتجنب الفشل باعتباره مفهومًا عامًا لا يقتصر على حالات محددة كالقلق المدرسي أو المواقف الاختبارية، كما يسهم في تعزيز الأشكال السلبية المرتبطة بمخرجات الفشل، بالإضافة إلى أن الأشخاص مرتفعي الدافع لتجنب الفشل بحاجة قوية لتجنب السياقات الموقفية التقويمية (Hagtvet, & Benson, 1997, 41).

حاولت نتائج بحوث الدافعية التمييز المفاهيمي بين دافع الإنجاز الموجه نحو تحقيق الأهداف ذات التوجه الإيجابي من جهة، والتي يشار إليها باسم الأمل في النجاح، ودافع الإنجاز الموجه نحو تجنب الأهداف ذات التوجه السلبي، والتي يشار إليها باسم "الخوف من الفشل" من جهة أخرى (Pang et al., 2009, 1041). وصنفها Atkinson, (1996) إلى الدافع الإيجابي للسعي إلى تحقيق النجاح، والميل المثبط السلبي لتجنب الفشل. وأشار Lang & Fries, (2006) إلى وجود إجماع في الأدبيات على أن دافع الإنجاز ينقسم إلى منحيين هما: الميل إلى تحقيق النجاح، والميل إلى تجنب الفشل، وقد بيَّنت نتائج الدراسات التجريبية أن التمييز بين الأفراد لا يكون فقط في ميلهم إلى النجاح، بل يمكن أيضًا التمييز بينهم وفقًا للميل إلى تجنب الفشل.

ويعد الدافع لتحقيق النجاح والدافع لتجنب الفشل نوعين من الدوافع يختلفان فيما بينهما، فالدافع لتحقيق النجاح هو سلوك موجه نحو هدف إيجابي أو مرغوب فيه، بينما الدافع لتجنب الفشل يتم خلاله توجيه السلوك للهروب من حدث سلبي وغير مرغوب (Ming, et al, 2016, 39). وقد أظهرت نتائج دراسة Pang et al., (2009) أن الأشخاص الذين لديهم دافعًا لتحقيق النجاح وغيرهم ممن لديهم دافعًا لتجنب الفشل يختلفون في العديد من الخصائص لا سيما الخصائص المعرفية، فالأشخاص الذين لديهم دافعًا كبيرًا لتحقيق النجاح يمتلكون كفاءة ذاتية أعلى من أقرانهم الذين لديهم دافعًا كبيرًا لتجنب الفشل.

ليس هذا فحسب؛ بل إن الدافع للنجاح أو الدافع لتجنب الفشل يمكن من خلالهما التنبؤ بتفضيلات التفاعل مع الأقران، باعتبار أن الأقران جزء مهم من السياق الاجتماعي. فالدافع أو الأمل في النجاح يمكن أن يدفع الأفراد إلى التفاعل بدرجة كبيرة مع أقرانهم الناجحون، في حين أن الدافع لتجنب الفشل أو الخوف من الفشل قد يدفعهم إلى تفضيل التفاعل بدرجة كبيرة مع أقرانهم الأقل نجاحًا. ويستند هذا التنبؤ إلى افتراض أن دافع الأمل في النجاح ودافع الخوف من الفشل يتم توجيههما إلى سلوكيات تتوافق مع الأهداف المحفزة والمنظمة لمخرجات إنجاز إيجابية من جهة في حالة الأمل في النجاح، وتجنب نتائج الإنجاز السلبية من جهة أخرى في حالة الخوف من الفشل (Pang et al., 2009, 1042).

ولتعرف الفروق بين الجنسين في الدافع لتحقيق النجاح، والدافع لتجنب الفشل، والخوف من النجاح، استخدم Houseworth & Thirer, (1982) المسابقات الرياضية الفعلية كمواقف طبيعية مستهدفة لاستخراج هذه الدوافع. وأظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة ومتوسطة من

الدافع لتجنب الفشل والخوف من النجاح لدى الرياضيين، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في المتغيرات الثلاثة.

وأشار Lau & Pastor, (2007) إلى أن من المتوقع أن يُظهر الطلاب أصحاب الدافع المرتفع لتجنب الفشل ميزتين رئيسيتين: أولاً: عندما يُسألون عن توقعاتهم لأدائهم المستقبلي، من المرجح أن يتوقعوا أنهم سيعملون بشكل أفضل أو أسوأ بكثير مما هو معقول في ضوء مستوى قدراتهم الفعلية (يشار إليهم بالدفاع). ثانيًا: عندما يُتاح لهم الاختيار، من المرجح أن يختاروا المهام التي تكون إما أقل بكثير أو أعلى بكثير من مستوى قدراتهم، بدلاً من اختيار المهام المناسبة لمستواهم وقدراتهم. وتمكن هاتين الخاصيتين الطلاب من تبني توجهات هدف ضعيفة ترتبط بنتائج التحصيل المنخفض، بالإضافة إلى أن الطلاب الذين لديهم دافعًا كبيرًا لتجنب الفشل عادةً ما يحصلون على معدلات أعلى في الفشل، وأخرى منخفضة في كفاءة الذات الأكاديمية.

وبيَّنت نتائج دراسة Heimerdinger & Hinsz, (2008) أن الدافع لتجنب الفشل ارتبط سلبيًا بكفاءة الذات والالتزام بالأهداف وأداء المهام، وأن العلاقة بين الدافع لتجنب الفشل وأداء المهام بدت كوسيط بين كفاءة الذات والأهداف الشخصية، مما يعكس الدور الذي يلعبه الدافع لتجنب الفشل في تحديد الأهداف وكفاءة الذات.

وكشفت نتائج دراسة Diseth & Martinsen, (2009) أن السمات الشخصية ارتبطت بشكل كبير بالدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل، وبيَّنت إمكانية التنبؤ بالدافع للنجاح من خلال سمات: الانبساطية، والانفتاح على الخبرات، والضمير، وكانت العلاقة سلبية مع سمة العصابية، والتنبؤ بالدافع لتجنب الفشل من خلال العصابية، وكانت علاقته سلبية مع الانفتاح على الخبرة.

علاوة على ذلك، أدت دافعية الإنجاز دورًا مهمًا في اختيار المهن السهلة مقابل المهن الصعبة، فقد أظهرت نتائج البحوث تفضيل الأفراد أصحاب الدافعية المنخفضة للإنجاز مهام أدائية سهلة للغاية، من أجل تقليل مخاطر الفشل، بحيث لا يسبب لهم الفشل في أداء هذه المهام إحراجًا من الآخرين، أو اختيار المهام الصعبة جدًا، بحيث يكون الفشل في أداء هذه المهام مرجعه إلى صعوبة المهام وليس فشلهم. وفي المقابل؛ كان للطلاب أصحاب الدافع المرتفع لتحقيق النجاح توجهًا مستقبليًا جيدًا، وأنهم يتسمون بالمسؤولية، وهم أكثر ثقة في أنفسهم عن غيرهم من الطلاب، وأظهروا قدرتهم على التكيف مع الحياة (Ming, et al, 2016, 39).

في المقابل؛ كشفت نتائج دراسة Icekson, Roskes & Moran (2014) أن الدافع لتجنب الفشل يمكن أن يكون مقوضًا للإبداع، وقد يعزو إلى المعرفة والعواطف ودافعية الذات المنخفضة لدى الشخص، وهذا يمكن أن يسبب مشكلة للأشخاص الذين لديهم دافع لتجنب الفشل بالطبيعة، وأيضًا للحالات التي تكون فيها التهديدات أو الخسائر المحتملة واضحة. كما أظهرت النتائج الدور الذي يمكن أن يلعبه التفاؤل كعلاج محتمل لتقليل أثر الدافع لتجنب الفشل على الإبداع، أو تقليل التأثيرات السلبية له.

وأظهرت دراسة Ming, Chen, Yang, Chen, Wei, Li, Qiu, Xu & Zhang (2016) ارتباط الدافع لتحقيق النجاح والدافع لتجنب الفشل بالإنجاز، وبيَّنت النتائج أن دراسات نشاط المخ قد أظهرت الدور الوظيفي النشط للمخ في الظروف المرتبطة بالدوافع بشكل عام، بينما لم تتطرق للدور الذي يمكن أن تلعبه بنية المخ والفروق الفردية في دوافع الإنجاز، خاصة فيما يتعلق بالدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل، وتوصل البحث إلى أن بنية المخ المرتبطة بالفروق الفردية في الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل كانت متميزة. وكشفت نتائج دراسة Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei & Fan (2018) عن الدور الذي يلعبه الدافع لتجنب الفشل وكفاءة الذات كوسيط بين تقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج ارتباط التسويف الأكاديمي إيجابيًا بالدافع لتجنب الفشل، بينما ارتبط سلبيًا بالكفاءة الذاتية وتقدير الذات، وكان الدافع لتجنب الفشل منبئًا جيدًا بالتسويف الأكاديمي لاسيما لدى منخفضي تقدير الذات.

مما سبق يمكن الإشارة إلى أن الدافع لتجنب الفشل قد يؤثر في سلوكيات الشخص واتجاهاته ومستوى معارفه وتوجهاته المستقبلية وتحصيله الأكاديمي وخصائصه الشخصية.

التعلم المنظم ذاتيًا:

كشفت نتائج البحوث السيكولوجية التي أُجريت خلال العقود الثلاثة السابقة إلى ظهور ما يسمى Paradigm جديد "نموذج إرشادي" دعا لضرورة التركيز على الجهد الذي يبذله المتعلم في تطبيق استراتيجيات التعلم، والتي يطلق عليها التعلم المنظم ذاتيًا. ويوجه هذا النموذج المعلمين نحو تنمية قدرة المتعلم على التعلم المنظم ذاتيًا، ومنذ الإشارة إلى إمكانية تنمية القدرة على تنظيم التعلم؛ فقد حرصت المدارس على إدخال فكرته في المقررات الدراسية، ووجهت المعلمين إلى وضعه ضمن أهدافهم خلال التدريس (Cheng, 2011, 9). وأشار المنظرون إلى أن البنية متعددة الأوجه للتعلم المنظم ذاتيًا قادت للحد من تركيز الاهتمام عليه في ميدان

الإنجاز الأكاديمي، وألمحوا إلى أن المتعلم الذي ينجح في تنظيم تعلمه هو نشيط في اكتساب المعرفة، وفي تكيفه مع سلوكه وقدراته المعرفية (Housand & Reis, 2008, 11).

ويُعرَّف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه "عملية التعلم التي تساعد المتعلم في إدارة أفكاره وسلوكياته وانفعالاته من أجل نقل خبراته التعليمية بنجاح، وتحدُث عندما يوجه المتعلم أفعاله وعملياته نحو اكتساب المعلومات أو المهارات (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, 4). وينعكس في سلوكيات المتعلم لتحقيق الإنجاز في تعلمه، ولا تقتصر هذه السلوكيات على تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واستراتيجيات المهمة، وبنية البيئة، وطلب المساندة، بل إن المتعلم يؤديها أيضًا باعتبارها وظيفة تعكس رغبته لتحقيق الإنجاز في تعلمه، بالإضافة إلى توظيف تلك المهارات في العلاقات الاجتماعية. ولذلك؛ فإن التعلم المنظم ذاتيًا يبدو كآلية للمساعدة في تفسير الفروق في الإنجاز بين المتعلمين، كما يمكن توظيفه في تحسين مخرجاته (Barnard, et al., 2010, 62).

وهو بناء متعدد الأوجه يتضمن تفاعلات معقدة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية، والدافعية، وهو نوع من التعلم ينتج من التأثيرات المتبادلة بين الأفكار الذاتية والانفعالات، والاستراتيجيات وسلوكيات الطلاب الموجهة نحو تحقيق الأهداف (Saki & Nadari, 2018, 326). وتعتقد Zimmerman أن التعلم المنظم ذاتيًا عبارة عن عملية التعلم التي يشارك بها المتعلم بنشاط في عملية تعلمه بلغة ما وراء المعرفة، والدافعية، وأنه عملية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا حتى يحقق هدفه من التعلم، وأن المتعلم ذاتي التنظيم هو من يمتلك أنشطة ما وراء معرفية ووجدانية وسلوكية يستخدمها في عملية تعلمه (Chen, 2002, 13); (Cheng, 2011, 2). بينما تناوله Ganda, & Boruchovitch (2018) بأنه: "العملية التي يقوم بها الأفراد لمراقبة تعلمهم والتحكم فيه والتأمل فيه. كما يعد أمرًا جوهريًا في عملية التعلم؛ فهو يساعد المتعلم على اكتساب عادات تعليمية أفضل، ويعزز مهاراته الدراسية، وتسهم عملية تطبيق استراتيجياته في يعزز المخرجات التعليمية، ويزيد من أداء المتعلم، ويُسهم في تقويم تقدمه الأكاديمي. لذا ينبغي على المعلم أن يكون على دراية بالعوامل التي تؤثر في قدرات المتعلم على التنظيم الذاتي والاستراتيجيات التي يمكنه استخدامها لتعزيز التعلم المنظم ذاتيًا في الفصل (Zumbrunn, et al., 2011, 4). فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا مستقلون، ويستخدمون استراتيجيات تعلم محددة، ويبدو أنهم يحفزون ويدفعون بمعتقدات واتجاهات تكيفية محددة تؤثر على رغبتهم في الانخراط والمثابرة في مهام أكاديمية، ويبدو أن هؤلاء الطلاب على

درجة عالية من الكفاءة الذاتية في جهودهم لزيادة مستوى إتقانهم. وقد وُجد أنهم ينظرون إلى المواد التي يتعلمونها في المدارس على أنها قيِّمة ومثيرة للاهتمام (إدموند جوردون، وبياتريس بريدجلال، ٢٠١٢، ١٦٨).

ويمكن النظر للتعلم المنظم ذاتيًا باعتباره شكلاً من أشكال رأس المال الثقافي، والذي يعد تعويضًا عن الفجوات في الفرص التعليمية والإنجاز الأكاديمي. ويمكن للتدخلات التربوية القيام بتمكين الطلاب المعرّضين للخطر ورفع مستوى تعليمهم، فالطلاب أصحاب التنظيم الذاتي يميلون إلى أن يكونوا أكثر تنظيمًا وعملًا جادًا واهتمامًا ونقدًا ذاتيًا، وهم قادرون على تحديد أهداف تعلمهم، وتحليل أدائهم التعليمي، ومواجهة الصعوبات، وتحديد السلوكيات غير المرغوبة التي تؤثر في عملية تعلمهم (Ganda, & Boruchovitch, 2018, 2). كما أن هناك مجموعة من العوامل والسلوكيات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب يجب على التربويين التمييز بين تعليمها للطلاب وبين فهم الطلاب الفعلي لها، لأنهم ربما يكونون قد تلقوا معلومات ومعارف تعليمية حول أهمية وضع استراتيجيات لتحديد الأهداف، لكنهم قد لا يعرفون كيفية تنظيم تعلمهم الذاتي أو كيفية الانخراط في السلوكيات المرتبطة به (Whannell, Whannell & Allen, 2012, 43).

وتتضح أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في العملية التعليمية، فهناك أدلة جوهرية تشير إلى أن التحصيل الأكاديمي يعتمد بشكل مباشر على قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية بما يناسب متطلبات الموقف التعليمي، وهو يجمع بين كل من العوامل المعرفية والدافعية، لذلك أصبح هذا التعلم البنية الرئيسة في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال، والتي تنطلق من فرضية أن فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته (إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ٤). كما يعد مكونًا مهمًا في سلوك حل المشكلات والإنجاز الأكاديمي، فهو يؤدي دورًا مهمًا في تكامل المعرفة واكتساب المهارات، ووضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات والمعالجات التعليمية الفعالة، وإعادة صياغة المشكلات المطروحة، لذا فإن ما يعرفه المتعلم عن كيفية حدوث عملية التعلم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة استراتيجيات هذا النوع من التعلم (محسن عبد النبي، ٢٠١٠، ٤١٥). لهذا؛ يجب ألا يُنظر إلى التعلم على أنه مجرد عملية اكتساب للمعلومات وحفظها واسترجاعها وقت الحاجة؛ بل يجب الاهتمام بدراسة العوامل المؤثرة والمرتبطة بالإنجاز الأكاديمي لزيادته وتحسين كفاءة المتعلم للوصول إلى أفضل معدل.

وقد عكست نتائج بحوث الفقه السيكولوجي أن أصحاب التعلم المنظم ذاتيًا يتميزون باختلاف طرق تعلمهم اختلافًا جوهريًا عن أقرانهم في اختيارهم وتطبيقهم لاستراتيجيات التعلم، وبيَّنت نتائج دراسات: محمد المصري (٢٠٠٩)، ومحمد رزق (٢٠٠٩)، وحياة العمري وحصة آل مساعد (٢٠١٢) وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والإنجاز الأكاديمي. وأظهرت نتائج دراسة Kitsantas, Steen & Huie, (2009) أن الإنجاز المسبق واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يمثلان قدرًا كبيرًا من التباين في المعدل الأكاديمي للطلاب بوجه عام، ولم تكن توجهات الهدف مؤشرًا مهمًا لنتائجهم في الموضوعات الدراسية المختلفة. في الوقت الذي بيّنت فيه دراسة Barnard, et al., (2010) أن الأفراد أصحاب التنظيم الذاتي في تعلمهم أكثر تحصيلاً وتحقيقًا للمخرجات الأكاديمية الإيجابية عن أقرانهم الذين لا يملكون هذه الاستراتيجيات. وكشفت إحدى الدراسات التي أُجريت في المدارس الثانوية أن الطلاب الذين يملكون مهارات التعلم المنظم ذاتيًا قد حققوا مستويات مرتفعة في الإنجاز الأكاديمي مقارنة بأقرانهم الذين لا يمتلكون تلك المهارات؛ بما يعكس الدور الذي يمكن أن تقوم به تلك المهارات في النجاح أو الفشل الأكاديمي (Zumbrunn, et al., 2011, 7). وأظهرت نتائج دراسة أديب إبراهيم (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التعلم المنظم ذاتيًا وكفاءة الذات الأكاديمية.

وأكدت نتائج دراسة Zimmerman & Schunck (2015) العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافع للإنجاز الأكاديمي، وأن التعلم المنظم ذاتيًا منبئًا بدرجة كبيرة بالدافع للإنجاز الأكاديمي(as sited in: Saki, & Nadari, 2018, 326)، وأظهرت نتائج التحليل البعدي في دراسة Broadbent, & Poon (2015) أن استراتيجيات إدارة الوقت، وما وراء المعرفة، وتنظيم الجهد، والتفكير الناقد ارتبطت إيجابيًا بالإنجاز الأكاديمي. وتحقق Agustiani, Cahyad & Musa (2016) من وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين كفاءة الذات والتعلم المنظم ذاتيًا والإنجاز الأكاديمي. أما نتائج دراستي Alotaibi, Tohmaz & Jabak (2017); Saki, & Nadari (2018) فبيَّنت أن التعلم المنظم ذاتيًا منبئًا جيدًا بالإنجاز الأكاديمي.

في المقابل؛ أسفرت نتائج دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن عدم وجود ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي. وأشارت نتائج دراسة حياة العمري وحصة آل مساعد (٢٠١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي المرتفع، بينما أظهرت عدم وجود فروق بين الطالبات ذوات المعدلات التراكمية المختلفة في بعض الاستراتيجيات الأخرى.

خلاصة القول؛ يتبين أن المتعلم الذي يمتلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يخطط لمستقبله، ويحفز نفسه، ويركز اهتمامه على أهدافه، ولديه القدرة على توظيف استراتيجيات التعلم المتعددة وتعديلها وقت الحاجة، ولديه الدافعية الذاتية لتقدمه، ويطلب المساعدة من الآخرين وقت الحاجة، ويقيم أهدافه التعليمية بناءً على مخرجات التعلم (Zumbrunn, et al., 2011, 13). ولهذا فإن على المؤسسات التعليمية السعي قدمًا نحو تبني برامج وأنشطة تدريبية من شأنها تحسين عملية التعلم. وقد كان Ganda & Boruchovitch (2018) على درجة من البصيرة حينما اعتمدا برنامجًا لتنمية قدرة الطلاب المعلمين على التعلم المنظم ذاتيًا، وتضمن محتوى البرنامج أنشطة ومحاضرات حول موضوع التعلم المنظم ذاتيًا، والمهام النظرية التي تهدف إلى تعزيزه لدى الطلاب من منظور مزدوج: باعتباره كطالب، وكمعلم في المستقبل. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تعزيز التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب، واستفاد طلاب المجموعة التجريبية من توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

المعدل الأكاديمي:

يعد المعدل الأكاديمي من الموضوعات والقضايا التربوية التي نالت من الجدل والاهتمام البحثي ما لم يناله موضوع آخر خلال عقود من الزمن. وذلك لكونه المحك الرئيس للحكم على جودة المخرجات التعليمية، كما أنه يعد مؤشرًا على المستوى المعرفي والثقافي للطلاب، وأحد دلائل الحكم على الأداء المدرسي بشكل عام. وهو بمثابة نتاج لعملية التعلم، وهو المنتج النهائي لخبرات التعلم، ولعل تحقيق مستوى مرتفع من الأداء الأكاديمي هو هدف أولياء الأمور والمعلمون والطلاب أنفسهم (Umaru, & Umma, 2015, 165). فتدريس أي مقرر دراسي أو موضوع ما يهدف بوجه عام إلى إحداث تغير سلوكي أو معرفي أو وجداني أو اجتماعي لدى المتعلم، وهو ما يسمى بالتعلم (محمد حمدان، ١٩٨٦، ١٠٧).

وللتحقق من حدوث هذا التعلم وكفايته يلجأ المعلمون إلى ملاحظة واختبار مدى امتلاك الطالب لهذه التغيرات وتحديد مقدارها وتقدير قيمتها لتنعكس غالبًا في الأداء الأكاديمي للطالب، والذي يشكل عنصرًا أساسيًا في اختيار الأشخاص المتقدمين لمعظم الوظائف، حيث تقوم معظم الشركات العالمية في الوقت الحالي بتوظيف الأشخاص الحاصلين على أعلى الدرجات (GPA) من بين المتقدمين للتعيين كأحد معايير اختيار الموظفين (Agustiani, et al., 2016, 1)، الأمر الذي جعل من الإنجاز الأكاديمي أهمية خاصة سواء للطلاب أنفسهم أو أولياء أمورهم، على اعتبار أنه تحصيل إدراكي نظري في معظمه يتركز على المعارف

والخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة في التربية المدرسية (محمد حمدان، ١٩٨٦، ١٠٧). كما يعد من المفاهيم النفسية والتربوية الأكثر تعقيدًا نظرًا لتأثره بالعوامل النفسية والمعرفية والوجدانية التي ترتبط بالطالب، وما يحيط به من ظروف أسرية واجتماعية، وما تتضمنه البيئة المدرسية من معلم ومنهج دراسي وطرق تدريس وغيرها.

ويُعرَّف التحصيل الأكاديمي بأنه: "مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات ومعارف ومهارات معبرًا عنها بالدرجات التي يحصل عليها من إجراء الاختبار المعد بشكل يمكن من قياس المستويات المختلفة (سماح إبراهيم، ٢٠١٣، ٤٦)، كما يعني مدى امتلاك الطلاب لعدد من المعارف والخبرات الأساسية لتحصيل مادة دراسية، وبالتالي تكشف عن مدى استعدادهم الأكاديمي (محمد حمدان، ١٩٨٦، ٣٨٢). وهو "مجموعة المعارف والمعلومات التي يحصلها الطالب في مادة دراسية أو مجموع مواد دراسية، ويقاس عن طريق الاختبارات التحصيلية المقننة أو عن طريق درجات الامتحانات العادية في نهاية العام الدراسي" (أبو المجد الشوربجي، ونايف الحربي، ٢٠١١، ٢٧٤). ويعني "مستوى الاكتساب الذي تم بلوغه من محتوى المقررات باعتباره نتيجة للخبرات التعليمية التي خضع لها الطلاب في استذكار المقررات الدراسية، وهو الهدف النهائي لمجمل الخبرات التعليمية التي تم اكتسابها من أي مقرر دراسي لزيادة الإنجاز الأكاديمي عن طريق تحسين معارف الطلاب ومهاراتهم" (Kanadlı, 2016, 2062).

توجد أساليب عديدة ومتنوعة للتحقق من الإنجاز الأكاديمي أشار إليها الباحثون؛ إلا أن أكثر هذه الأساليب تستخدم المقاييس الأكاديمية التي تبنى على المعدل الأكاديمي، باعتباره مؤشرًا كميًا على الإنجاز الأكاديمي، والذي يستخدم غالبًا كمنبئًا بنجاح الطالب الأكاديمي وجودة المخرجات التربوية، كما يرتبط مباشرة بتخرج الطالب من الجامعة، وبيَّنت الأدبيات أن الطلاب أصحاب المعدل الأكاديمي المنخفض لا يتخرجون من الجامعة بسبب الفشل الأكاديمي (Barbar, 2009, 13).

وعلى الرغم من أن المعدل الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر بالإنجاز الأكاديمي للطلاب، إلا أنه يرتبط بشكل غير مباشر بنجاحهم الأكاديمي بشكل كلي، ومع ذلك؛ فإن ثمة عوامل أخرى تؤثر فيه، ويجب أن تختبر بشكل أكثر تحديدًا لتقدير تأثيرها في نجاح الطالب (Barbar, 2009, 15). لهذا؛ يجب ألا ينظر الباحثون التربويون إلى التعلم على أنه مجرد عملية اكتساب للمعلومات واسترجاعها وقت الحاجة؛ بل عليهم الاهتمام بدراسة العوامل المؤثرة والمرتبطة بالإنجاز الأكاديمي لزيادته وتحسين كفاءة المتعلم للوصول إلى أفضل أداء.

تعقيب:

المستقرئ لتاريخ الفقه السيكولوجي في متغيرات البحث يتضح له اهتمام بعض الأدبيات بالبنية المفاهيمية لهذه المتغيرات (التوجه المستقبلي، وكفاءة الذات الأكاديمية، والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا)، ومحاولة التمييز بين هذه البنى وغيرها من المفاهيم السيكولوجية المتداخلة، على سبيل المثال: التمييز بين التوجه المستقبلي ومستوى الطموح، وبين كفاءة الذات الأكاديمية ومفهوم الذات. ليس هذا فحسب؛ بل اهتمت أيضًا تلك البحوث بفحص العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات، والتأثير المتبادل بين كل متغير منها على حدة مع غيره من المتغيرات النفسية الأخرى قريبة الصلة. على سبيل المثل: دُرست العلاقة بين التوجه المستقبلي والصحة النفسية والسعادة والعوامل المعرفية والمشكلات السلوكية والتحصيل الأكاديمي لاسيما لدى الطلاب والمراهقين بشكل عام.

وقد حظيت كفاءة الذات باهتمام معظم علماء النفس في الحقل التربوي، حيث تم تناولها في الميداني الأكاديمي لدى فئات متباينة بالمراحل التعليمية المختلفة، ومعرفة مدى ارتباطها بالتحصيل الأكاديمي، وتنظيم الذات، والنجاح في الاختبارات، وأداء المهام التعليمية، والمقررات الدراسية، والطموح الأكاديمي، والاستعداد للتعلم، والبيئة الصفية. كما نال التعلم المنظم ذاتيًا ما نالته كفاءة الذات الأكاديمية من اهتمام السيكولوجيين لاسيما في علاقته بالتحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي، والدافع للإنجاز الأكاديمي، وكفاءة الذات. في المقابل، حاول الباحثون التحقق من بنية الدافع لتجنب الفشل وتناوله باعتباره مكونًا من مكونات الدافع للإنجاز أو توجهات الهدف، حيث تم بحث علاقته بالخصائص المعرفية وسمات الشخصية والتفاعل الاجتماعي وتقدير الذات والتسويف الأكاديمي.

من مجمل ما سبق، فإن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات: التوجه المستقبلي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي وفيما بينها، وعلاقاتها البينية لم تكن بارزة ضمن أهداف أدبيات الفقه السيكولوجي سالفة الذكر. ولهذا يسعى البحث الحالي لتعرف تلك التأثيرات، والأثر الذي يمكن أن يسهم به كل متغير في المتغيرات الأخرى سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، والتوصل لأفضل النماذج المفسرة لهذه العلاقات الارتباطية والتأثيرات المتبادلة من خلال الفروض التالية:

فروض البحث:

تعبر الفروض عن مجموعة من النماذج المقترحة للعلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وربما يكون أحد هذه النماذج هو الأفضل للتعبير عن العلاقة بين هذه المتغيرات، وقد وضعت كما يلي:

١. يمكن نمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي.
٢. يختلف نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا) كمتغيرات مستقلة، والمعدل الأكاديمي كمتغير تابع، تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.
٣. يختلف نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي) كمتغيرات مستقلة، على التوجه المستقبلي كمتغير تابع تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.
٤. يختلف نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا) كمتغيرات مستقلة، على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة كمتغير تابع، تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.
٥. يختلف نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي والدافع لتجنب الفشل وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة) كمتغيرات مستقلة على التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير تابع، تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.

وحيث إن تحليل الانحدار هو أسلوب إحصائي لتقدير الإسهام السببي المباشر لأحد المتغيرات في متغير آخر؛ فإنه يتعين تحديد المتغيرات المستقلة (السببية) والمتغيرات التابعة (المتأثرة)، فمن الممكن اعتبار أحد المتغيرات من متغيرات السبب وفي ذات الوقت يمكن اعتباره من المتغيرات المتأثرة (أبو المجد الشوربجي ونايف الحربي، ٢٠١١، ٣٠٣). وفي هذا البحث تم افتراض أن متغيرات البحث هي متغيرات مستقلة (السببية) وفي ذات الوقت قد تكون متغيرات تابعة (المتأثرة).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

يهدف البحث إلى محاولة التوصل إلى نمذجة للعلاقات السببية بين مجموعة من المتغيرات، والكشف عن أفضل نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة والعلاقات المتبادلة بين هذه المتغيرات، لهذا فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة لتحقيق هذا الهدف، فالبحوث الوصفية تدرس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، كما تتنبأ بحدوث أي تغير في متغيرات ما نتيجة التغير في متغيرات أخرى مستخدمة أساليب إحصائية متقدمة مثل تحليل الانحدار وتحليل المسار وغيرها.

المشاركون(*):

اشتملت عينة المشاركين في البحث على (٣٨٨) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة في جامعتي الزقازيق (كلية التربية) والمنصورة (كلية التربية النوعية بميت غمر) بجمهورية مصر العربية وجامعة جازان (كليتي: التربية والآداب والعلوم الإنسانية–شطري الطلاب/الطالبات) بالمملكة العربية السعودية، وتراوحت أعمارهم بين (٢٠) و(٢٧) عامًا، بمتوسط (٢٢.٠٧) عامًا، وبانحراف معياري (١.٠٧)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلاب الجامعات الثلاث، والجدول التالي يبين خصائص المشاركين:

جدول (١) توزيع عينة المشاركين وفقًا للخصائص الديمجرافية

المتغيرات		مصر		السعودية		العينة الكلية	
		ك	%	ك	%	ك	%
النوع	ذكور	٤٧	% ٢٢.٤	١٤٠	% ٧٨.٧	١٨٧	% ٤٨.٢
	إناث	١٦٣	% ٧٧.٦	٣٨	% ٢١.٣	٢٠١	% ٥١.٨
المسكن	ريف	١٤٥	% ٦٩.١	١١٢	% ٦٢.٩	٢٥٧	% ٦٦.٢
	حضر	٦٥	% ٣٠.٩	٦٦	% ٣٧.١	١٣١	% ٣٣.٨
طبيعة التخصص	عملية	١١٣	% ٥٣.٨	٩٥	% ٥٣.٤	٢٠٨	% ٥٣.٦
	نظرية	٩٧	% ٤٦.٢	٨٣	% ٤٦.٦	١٨٠	% ٤٦.٤

(*) يتقدم الباحث بجزيل الشكر لسعادة عميد كلية التربية بالزقازيق، أ.د/أحمد عبد الرحمن –أستاذ علم النفس التربوي بالكلية، د/ حازم البنا – الأستاذ المساعد بكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة فرع ميت غمر، على تسهيل مهمة الباحث ومعاونته في تطبيق أدوات البحث، كما يشكر سعادة عميد كلية التربية وعميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان على موافقتهما على إجراء البحث وتسهيل مهمة تطبيق أدواته، وخالص الشكر لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الثلاثة على المعاونة الصادقة.

الإجمالي	٢١٠	% ٥٤.١	١٧٨	% ٤٥.٩	٣٨٨	% ١٠٠

أدوات البحث:

- مقياس التوجه المستقبلي Future Orientation Scale: (إعداد: Harter, 1982، وتطوير: Steinberg, Graham, O'Brien, Woolard, Cauffman & Banich, 2009، تعريب: الباحث الحالي)

هذا المقياس عبارة عن مقياس تقدير ذاتي، تم توليد مفرداته كما أشار مطوروه- من قبل بعض علماء نفس النمو من ذوي الخبرة في المجال، بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية على عينة قليلة من طلاب المدارس الثانوية والمرحلة الجامعية، ويتكون من (١٥) زوجًا من المفردات موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التخطيط المستقبلي Planning ahead؛ ويقاس بالمفردات (١، ٦، ٧، ١٢، ١٣)، والتوجه الزمنيTime perspective؛ ويقاس بالمفردات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤)، وتوقع النتائج المستقبلية Anticipation of future consequences؛ ويقاس بالمفردات (٣، ٤، ٩، ١٠، ١٥). ويطلب من المشاركين اختيار أفضل مفردة (جملة) من كل زوج، وذلك على مقياس تدريجي من (١-٤)، وتشير أعلى الدرجات إلى التوجه المستقبلي المرتفع. وقامت Steinberg, et al., (2009) بتطويره وإجراء بعض التعديلات في صياغة مفرداته بناءً على ما جاء في الدراسات التجريبية، وتحققت من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، وكانت قيم معامل ألفا للأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس منخفضة، وبيَّنت Steinberg, et al. (2009) أنه ربما كان ذلك بسبب قلة عدد مفردات كل بعد، وأكدت أنه يجب الحيطة عند استخدام هذه الأبعاد كمقاييس منفصلة. ومع ذلك أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن النموذج المفترض والمتضمن لهذه الأبعاد الثلاثة قدمت توافقًا مرضيًا، كما أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس كانت جيدة، فكانت بين التوجه الزمني وتوقع النتائج المستقبلية (٠.٤٤)، وبين التوجه الزمني والتخطيط المستقبلي (٠.٤٤)، وبين توقع النتائج المستقبلية والتخطيط المستقبلي (٠.٥٥). أما عن صدق المقياس؛ فقد دعمت العلاقات المتبادلة بين درجات المشاركين على مقياس التوجه المستقبلي ومقياس Zuckerman Sensation-Seeking Scale حول قلق التخطيط للمستقبل، ومقياسBarratt Impulsivity Scale والذي يتعلق بالتخطيط والتفكير المستقبلي، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ بين مقياس التوجه المستقبلي وهذين المقياسين، حيث بلغ معامل الارتباط مع الأول (٠.٤٢)، بينما بلغ (٠.٤١) مع المقياس الثاني.

وفي البيئة العربية؛ تحقق نادر قاسم وآخران (٢٠١٤) من صلاحية المقياس على طلاب الجامعة من خلال حساب الصدق البنائي، والذي كشف عن تشبع مفردات المقياس على (٣) عوامل هي: التخطيط المستقبلي، وتقدير أهمية الوقت، والتوقعات المستقبلية، كما تم إيجاد التجانس الداخلي بين مفردات المقياس، وأسفرت النتائج عن تمتع المقياس باتساق داخلي بين مفرداته، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين المفردات وأبعادها دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبلغ معامل ثبات ألفا للمقياس (٠.٥٨). وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس المعدل وعرضه على اثنين من المتخصصين(*) للحكم على مدى مطابقة ترجمة عباراته للغة العربية مع معناها بالإنجليزية، ثم تحقق من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد (٦٠) طالبًا وطالبة من جامعتي المنصورة وجازان، بواقع (٣٠) طالبًا وطالبة من كل جامعة، وذلك كما يلي:

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس ومفرداته من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، ويُبين الجدولين التاليين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التوجه المستقبلي وأبعاده والمفردات التي تنتمي إليه:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوجه المستقبلي (ن= ٦٠)

أبعاد التوجه المستقبلي	معاملات الارتباط			
	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
التخطيط المستقبلي	–	٠.٥٥٤**	٠.٦١٠**	٠.٨٨٩**
التوجه الزمني		–	٠.٦٠٧**	٠.٨٢٠**
توقع النتائج المستقبلية			–	٠.٨٣٩**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس التوجه المستقبلي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٦٠)

م	معاملات الارتباط		م	معاملات الارتباط		م	معاملات الارتباط	
	المقياس الكلي	التخطيط المستقبلي		المقياس الكلي	التوجه الزمني		المقيس الكلي	توقع النتائج المستقبلية
١	٠.٦١ **	٠.٦٥ **	٢	٠.٤٣**	٠.٦٢**	٣	٠.٣٠*	٠.٤٤**

(*) يتقدم الباحث بالشكر لـ: د. محمد سيد حسن (أستاذ فلسفة العلم المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس)، د. مروة فؤاد حجازي (باحث المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية) لتفضلهما بمراجعة ترجمة مقاييس البحث. فلم يكن يعلم الباحث بوجود نسخة مترجمة للغة العربية إلا بعد الانتهاء من تعريبه والتحقق من خصائصه السيكومترية.

٦	**٠.٦٢	**٠.٦٦	٥	**٠.٣٧	**٠.٣٦	٤	**٠.٥١	**٠.٣٨
٧	**٠.٥٠	**٠.٦٥	٨	**٠.٥١	**٠.٣٨	٩	**٠.٤٦	**٠.٥٥
١٢	**٠.٥٦	**٠.٦٨	١١	**٠.٣٩	**٠.٤٦	١٠	**٠.٤١	**٠.٥٢
١٣	**٠.٦٧	**٠.٦٨	١٤	٠.٢٥	**٠.٥٣	١٥	٠.١٤	٠.٢٥

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة قد بلغت (٠.٨٩، ٠.٨٢، ٠.٨٤) على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، باستثناء المفردة (١٥)، فكانت غير دالة.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٧٣٣) لعدد (١٤) مفردة بعد حذف المفردة رقم (١٥) لعدم كفاءتها السيكومترية، كما تراوحت قيم معامل الثبات للمقياس بعد حذف المفردة (٠.٧٠، ٠.٧٣) بعد استبعاد قيمة معامل ألفا للمفردة رقم (١٤) بسبب ارتفاع ثبات المقياس إلى (٠.٧٥) بعد حذفها، ما يعكس الكفاءة السيكومترية للمقياس وصلاحيته، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٣) مفردة.

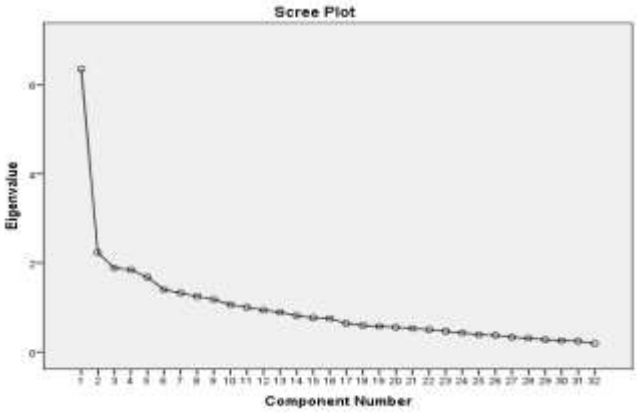
- مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة: Perceived Academic Self-Efficacy (إعداد: الباحث)

قام الباحث بمراجعة وتحليل المحتوى النظري لبعض أدبيات الفقه السيكولوجي والمقاييس في فاعلية وكفاءة الذات الأكاديمية، مثل: عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠)؛ إيمان بوقفة (٢٠١٣)؛ أديب إبراهيم (٢٠١٣)؛ رامي اليوسف (٢٠١٣)؛ رانيا عبد القوي والسيد الأقرع (٢٠١٤)؛ Owen & Froman (1988); Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, (2001); Landry (2003); Caban (2004); Vera, Shin, Montgomery, Mildner, & Speight (2004); Hoover-Dempsey & Sandler, (2005); Usher (2008); Ferla, et al., (2009); Barbar (2009); Scholtens, Rydell & Wallentin (2013); Khan (2013); Yesilyrt (2014); Umaru & Umma (2015)، وذلك انطلاقًا من مفهوم Bandura, (1997) حول معتقدات الطلاب في

قدرتهم على تنشيط وتوظيف دوافعهم ومواردهم المعرفية وتنظيمها لتحقيق هدفهم التعليمي، وقناعتهم بأنهم يستطيعون أداء المهام الأكاديمية بنجاح (Umaru, & Umma, 2015, 165).

أُعد المقياس في صورته المبدئية من (٤٠) مفردة يُجاب عنها بمقياس رباعي التدريج بطريقة ليكرت هي (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقًا). وبسبب تناول بعض الدراسات لكفاءة الذات الأكاديمية باعتبارها مفهوم أحادي البعد، بالإضافة للتباين في أهمية بعض الأبعاد المقترحة بين الدراسات؛ فقد استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن بنية المقياس، وذلك بعد عرض المفردات على بعض الخبراء لتحديد مدى ارتباطها بكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، وعلى ضوء مقترحاتهم تم حذف (٨) مفردات وتعديل صياغة البعض الآخر، ليصل إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم إلى (٣٢) عبارة. وتحقق الباحث من كفاءة المقياس السيكومترية من خلال ما يلي:

صدق المقياس: تم حسابه باستخدام الصدق البنائي، حيث خضعت استجابات المشاركين والبالغ عددهم (١٢٠) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بجامعتي المنصورة وجازان[*] على مفردات المقياس (٣٢) مفردة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components، والتدوير المتعامد بالفاريماكس Varimax، ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من ٠.٣، وكشفت النتائج المستخرجة من البيانات عن تشبع مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة بمفرداته كما يُبينه مخطط الانتشار التالي:



شكل (٦)

[*] حرص الباحث على الاستعانة بعدد كبير من المشاركين في حساب الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة عن غيره من الأدوات بسبب كثرة عدد مفرداته.

القيمة المميزة للمفردات على عوامل مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة

من جدول الانتشار السابق يتضح وجود (٥) عوامل تم اشتقاقها من نتائج التحليل العاملي، وذلك بعد استبعاد عدد (٦) عوامل لعدم القدرة التمييزية للمفردات التي تشبعت عليها، بالإضافة لتشبع بعض هذه المفردات على عوامل أخرى بدرجة تشبع أعلى، والجدول التالي يوضح تشبعات مفردات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة على هذه العوامل المشتقة من نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى بعد استبعاد العوامل الأخرى:

جدول (٤) تشبعات مفردات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ١٢٠)

المفردات	العوامل				
	١	٢	٣	٤	٥
١				٠.٣٩	
٢	٠.٦٧				
٣		٠.٦٨			
٤				٠.٥٥	
٥		٠.٦٠			
٦		٠.٦٣			
٧					
٨	٠.٥١				
٩	٠.٥٦				
١٠				٠.٣٦	
١١		٠.٤٢			
١٢					٠.٣٥
١٣					٠.٦٩
١٤					٠.٧٥
١٥					٠.٣٣
١٦					٠.٤١
١٧		٠.٦٣			
١٨					
١٩					
٢٠			٠.٦٠		

المفردات	العوامل				
	١	٢	٣	٤	٥
٢١			٠.٣٨		
٢٢					
٢٣	٠.٣٨				
٢٤				٠.٨٢	
٢٥	٠.٤٣				
٢٦	٠.٥٩				
٢٧			٠.٤٦		
٢٨			٠.٣١		
٢٩				٠.٤٥	
٣٠		٠.٣٠			
٣١			٠.٧٧		
٣٢					
الجذر الكامن	٦.٣٥	٢.٢٣	١.٨٨	١.٨٤	١.٦٨
التباين المفسر للعامل %	١٩.٨٦	٦.٩٧	٥.٨٨	٥.٧٧	٥.٢٤
التباين الكلي%	٤٣.٧٢ %				

اتضح من الجدول السابق أن هناك مجموعة من العوامل استخرجت من استجابات المشاركين من الطلاب المعلمين على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وفسرت هذه العوامل نسبة تباين كلي بلغ (٤٣.٧٢ %)، وتفاوتت مساهمة هذه العوامل في تفسير التباين الكلي، من هذه العوامل:

- العامل الأول: يشتمل على (٦) تشبعات دالة تمثل المفردات التالية: (٢، ٨، ٩، ٢٣، ٢٥، ٢٦)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٨) للمفردة رقم (٢٣)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٦٧) للمفردة رقم (٢)، ويُمكن تسمية هذا العامل "فهم المقررات الدراسية". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١٩.٨٦ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٦.٣٥ %).
- العامل الثاني: يشتمل على (٦) تشبعات دالة تمثل المفردات التالية: (٣، ٥، ٦، ١١، ١٧، ٣٠)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٠) للمفردة رقم (٣٠)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٦٨) للمفردة رقم (٣)، ويُمكن تسمية هذا العامل "تنظيم الذات الأكاديمية". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٦.٩٧ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢.٢٣ %).

- العامل الثالث: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات التالية: (٢٠، ٢١، ٢٧، ٢٨، ٣١)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣١) للمفردة رقم (٢٨)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٧٧) للمفردة رقم (٣١)، ويُمكن تسمية هذا العامل "كفاءة التحصيل الأكاديمي". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٥.٨٨ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١.٨٨ %).
- العامل الرابع: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات التالية: (١، ٤، ١٠، ٢٤، ٢٩)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٦) للمفردة رقم (١٠)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٨٢) للمفردة رقم (٢٤)، ويُمكن تسمية هذا العامل "أداء التكليفات الأكاديمية" وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٥.٧٧ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١.٨٤ %).
- العامل الخامس: يشتمل على (٥) تشبعات دالة، تمثل المفردات التالية: (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٣) للمفردة رقم (١٥)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٧٥) للمفردة رقم (١٤)، ويُمكن تسمية هذا العامل "اختيار التخصص الأكاديمي"، وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٥.٢٤ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١.٦٨%).

وذلك بعد استبعاد باقي العوامل، وذلك لعدم القدرة التمييزية للمفردات التي تشبعت عليها، بالإضافة لتشبعها على عوامل أخرى، وبلغ عددها (٥) مفردات هي: (٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٣٢)، ليصل إجمالي مفردات المقياس إلى (٢٧) مفردة تشبعت على (٥) عوامل هي: عامل فهم المقررات الدراسية، وعامل تنظيم الذات الأكاديمية، وعامل كفاءة التحصيل الأكاديمي، وعامل أداء التكليفات الأكاديمية، وعامل اختيار التخصص الأكاديمي. ومما سبق يتضح صدق مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، حيث تمت المعالجة الإحصائية لمفردات المقياس والبالغ عددها (٢٧) مفردة بعد حذف عدد (٥) مفردات غير مميزة عند إجراء الصدق البنائي للمقياس، وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجته الكلية والأبعاد الخمسة: بعد فهم المقررات الدراسية، وبعد تنظيم الذات الأكاديمية، وبعد كفاءة التحصيل الأكاديمي، وبعد أداء التكليفات الأكاديمية، وبعد اختيار التخصص الأكاديمي (٠.٧٥)، (٠.٨٥)، (٠.٦٣)، (٠.٥٨)، (٠.٧١) على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، والجدول التالي يبين قيم معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة (ن= ١٢٠)

م	الارتباط بالبعد الأول	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد الثاني	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد الثالث	الارتباط بالدرجة الكلية
٢	**٠.٥٠	**٠.٤٤	٣	**٠.٦٠	**٠.٥٣	٢٠	**٠.٤٣	٠.١١
٨	**٠.٥٦	**٠.٣٦	٥	**٠.٦٦	**٠.٤٨	٢١	**٠.٥٤	**٠.٢٨
٩	**٠.٤٦	**٠.٤٣	٦	**٠.٦٩	**٠.٥٤	٢٧	**٠.٦٤	**٠.٤٦
٢٣	**٠.٥٩	**٠.٥٤	١١	**٠.٤٧	**٠.٣٦	٢٨	**٠.٦٠	**٠.٤٨
٢٥	**٠.٥٧	**٠.٣٥	١٧	**٠.٥٤	**٠.٥٣	٣١	**٠.٦٠	**٠.٤٩
٢٦	**٠.٥٧	**٠.٣٥	٣٠	**٠.٦٦	**٠.٦٣			
م	الارتباط بالبعد الرابع	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد الخامس	الارتباط بالدرجة الكلية			
١	**٠.٣٢	*٠.١٩	١٢	**٠.٢٤	**٠.٣١			
٤	**٠.٦٦	**٠.٥٣	١٣	**٠.٣١	**٠.٢٩			
١٠	**٠.٢٦	**٠.٥٠	١٤	*٠.٢٠	**٠.٣٥			
٢٤	**٠.٧٢	**٠.٣٨	١٥	**٠.٤٣	**٠.٣٩			
٢٩	**٠.٥٨	**٠.٣٩	١٦	**٠.٣٤	**٠.٣١			

(*) دال عند مستوى (٠.٠٥) (**) دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته، حيث كانت جميعهًا دالة عند مستوى ٠.٠١، باستثناء المفردة (١) مع الدرجة الكلية، والمفردة (١٤) مع درجة البعد، فكان مستوى الدلالة عند ٠.٠٥، وعدم دلالة المفردة (٢٠) مع الدرجة الكلية، وعلى الرغم من ضعف قيم معاملات الارتباط لبعض المفردات إلا أنه تم الإبقاء عليها لارتباط المعنى النفسي لها بالبعد الذي تنتمي إليه.

ثبات المقياس: وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، حيث بلغت قيمته للمقياس الكلي (٠.٨٣)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة ما بين (٠.٨٢) و(٠.٨٣) لمفردات المقياس البالغ عددها (٢٧) مفردة، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا تُشير لثبات المقياس وصلاحيته، باستثناء المفردة رقم (١) والذي بلغ ثبات المقياس الكلي بعد حذفها (٠.٨٥) ولذلك تم حذفها ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٢٦) مفردة موزعة على أبعاد المقياس الخمسة وهي: فهم المقررات الدراسية (٦) مفردات، وتنظيم الذات

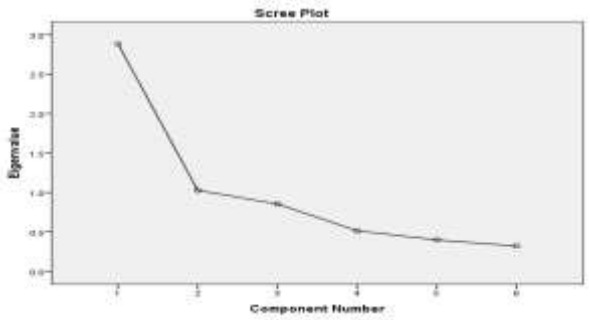
الأكاديمية (٦) مفردات، وكفاءة التحصيل الأكاديمي (٥) مفردات، وأداء التكليفات الأكاديمية (٤) مفردات، واختيار التخصص الأكاديمي (٥) مفردات.

- مقياس الدافع لتجنب الفشل Motive to Avoid Failure scale (إعداد: Hagtvet & Benson, 1997، تعريب: الباحث الحالي)

وهو مقياس مختصر يتكون من (٦) مفردات –بعد استبعاد مفردة للتشابه البنائي بينها وبين مفردة أخرى–تقيس جانبين أساسيين للدافع لتجنب الفشل هما: توقع الآثار السلبية، والنتائج غير المؤكدة، وهو جزء من مقياس الدافع للإنجاز الذي ترجمه Nygard & Gjesme (1973)، ويجاب عنه باستخدام مقياس رباعي التدريج بطريقة ليكرت (غير موافق بشدة، غير موافق، موافق، موافق بشدة)، وبلغ الاتساق الداخلي لهذه المفردات (٠.٨٨)، مما يؤكد صلاحية هذا المقياس المختصر لقياس الدافع لتجنب الفشل(Hagtvet & Benson, 1997, 46). وأشار Lau & Pastor, (2007) إلى أنه يمكن استخدامه لقياس الدافع لتجنب الفشل خلال مجموعات متنوعة من المواقف الأدائية. وبيَّن Hagtvet & Benson, (1997) أن نتائج الدراسات السابقة لم تقدم دليلاً واضحًا عن معاملات الاتساق الداخلي للمقياس، وإن كانت نتائج البناء الداخلي للدافع لتجنب الفشل قد عكست الارتباط بين مفردات المقياس بعضها البعض على المستوى النظري، وهذا يعد دليلاً على صحة نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس التي بيَّنت أن الدافع لتجنب الفاشل ظهر كعامل واحد. ويتوافق مقياس الدافع لتجنب الفشل الذي أعده: (Hagtvet & Benson, 1997) بشكل كبير مع تعريف الدافع لتجنب الفشل، حيث تم على وجه التحديد اختيار عناصر للدافع لتجنب الفشل في التعبير عن توقع الآثار السلبية، والنتائج غير المؤكدة (Lau, & Pastor, 2007, 2).

وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس وعرضه على بعض المتخصصين للتحقق من صحة الترجمة، ثم قام بحساب معاملاته العلمية للمقياس من خلال تطبيقه على عدد (٦٠) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بجامعتي المنصورة وجازان، بواقع (٣٠) طالبًا وطالبة من كل جامعة، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: وتم حسابه باستخدام الصدق البنائي، حيث خضعت استجابات المشاركين وبلغ عددهم (٦٠) طالبًا وطالبة على مفردات المقياس (٦) مفردة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من ٠.٣، وكشفت النتائج المستخرجة من البيانات عن تشبع مقياس الدافع لتجنب الفشل بعاملين، أحدهما كان أكثر تمييزًا، يظهره مخطط الانتشار التالي:



شكل (٧) القيمة المميزة للمفردات على العامل العام لمقياس "الدافع لتجنب الفشل"

والجدول التالي يبين تشبعات مفردات مقياس الدافع لتجنب الفشل على العامل الأول المستخرج من نتائج التحليل العاملي حيث تم استبعاد العامل الثاني لتشبع مفرداته على العامل الأول بقيمة تشبع أعلى:

جدول (٦) تشبعات مفردات مقياس الدافع لتجنب الفشل لدى طلاب الجامعة على العامل المشتق وفقًا لنتائج التحليل العاملي (ن = ٦٠)

العبارة	العامل الأول
١	٠.٥٧
٢	٠.٦٩
٣	٠.٧٦
٤	٠.٧٤
٥	٠.٦٤
٦	٠.٧٤
الجذر الكامن	٢.٨٩
التباين المفسر للعامل	٤٨.٠٩ %

اتضح من الجدول السابق وجود عامل عام تم استخراجه من استجابات المشاركين من الطلاب المعلمين على مقياس الدافع لتجنب الفشل، ويشتمل على (٦) تشبعات دالة تمثل جميع مفردات المقياس، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٥٧) للمفردة رقم (١)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٧٦) للمفردة رقم (٣)، ويُمكن تسمية هذا العامل "ببُعد الدافع لتجنب الفشل". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٤٨.٠٩ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢.٨٩ %).

الاتساق الداخلي: أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات عن تمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته، والبالغ عددها (٦) مفردات، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

للمقياس والمفردات (٠.٦١)، (٠.٧١)، (٠.٧٥)، (٠.٧٢)، (٠.٦٣)، (٠.٧٣) على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

ثبات المقياس: بلغ معامل ثبات ألفا كرونباك للمقياس الكلي (٠.٧٨)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة ما بين (٠.٧٣) و(٠.٧٧) لمفردات المقياس البالغ عددها (٦) مفردات، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا تُشير لثبات المقياس وصلاحيته.

- مقياس التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning Questionnaire (إعداد: Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, (2009) – تعريب: الباحث الحالي، ٢٠١٣)

ويتكون المقياس من (٢٤) مفردة يجاب عنها بمقياس تدريجي من (١– ٥) بطريقة ليكرت، وتقيس (٦) أبعاد فرعية هي: تحديد الأهداف، وبنية البيئة، واستراتيجية المهمة، وإدارة الوقت، وطلب المساندة، والتقويم الذاتي. وتحقق معدو المقياس من كفاءته السيكومترية من خلال حساب الاتساق الداخلي لمفرداته؛ حيث تمتع المقياس بمعامل ثبات بلغ (٠.٩٠) وتراوحت قيم ثبات ألفا بين (٠.٨٥) إلى (٠.٩٢). وقام الباحث الحالي (٢٠١٣) بتعريب المقياس وتحقق من كفاءته السيكومترية بحساب معامل الارتباط بين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لـ: Purdie, (2001) الذي عرَّبه إبراهيم أحمد (٢٠٠٧) كمحك وبين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين المقياس المحك ومقياس البحث وأبعاده (٠.٧٨، ٠.٦١، ٠.٣٢، ٠.٦٢، ٠.٤٩، ٠.٤٢، ٠.٥٠) على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١. وتمتع المقياس باتساق داخلي بين أبعاده ومفرداته، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده (٠.٧٤، ٠.٥٠، ٠.٦٦، ٠.٧١، ٠.٦٧)، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١. وبعد حذف المفردات غير الدالة، بلغ إجمالي مفردات المقياس (٢٠) مفردة، كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباك Cronbach alpha للمقياس (٠.٧٩) لعدد (٢٠) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة، وتراوحت قيم معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة لجميع المفردات ما بين (٠.٧٨) و(٠.٧٩)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا. ثم قام الباحث الحالي بإعادة تعريب المقياس الأصلي والبالغ عدد مفرداته (٢٤) مفردة بما يناسب الطلاب المعلمين بالمرحلة الجامعية، ثم تحقق من خصائصه السيكومترية بتطبيقه على عدد (٦٠) طالبًا وطالبة من جامعتي المنصورة وجازان، وذلك بحساب:

الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الستة (٠.٧٦، ٠.٥١،

٠.٦٩، ٠.٧٤، ٠.٦٥، ٠.٨٢)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١. ويُبين الجدول التالي معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده والمفردات التي تنتمي إليه:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٦٠)

م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠.٥١	**٠.٤٩	٩	**٠.٥٩	*٠.٢٦	١٧	**٠.٧١	*٠.٢٨
٢	**٠.٧٧	**٠.٥٠	١٠	**٠.٥٩	**٠.٦٥	١٨	**٠.٧٧	**٠.٥٥
٣	**٠.٨٦	**٠.٦٠	١١	**٠.٧٣	**٠.٤٤	١٩	**٠.٨٢	**٠.٦١
٤	**٠.٧٤	**٠.٥٧	١٢	**٠.٨٠	**٠.٤١	٢٠	**٠.٨٥	**٠.٦٢
٥	**٠.٥٨	**٠.٤٩	١٣	**٠.٧٣	**٠.٥٥	٢١	**٠.٧٣	**٠.٦٣
٦	**٠.٦٨	**٠.٣٦	١٤	**٠.٨٤	**٠.٧٢	٢٢	**٠.٧٦	**٠.٦٤
٧	**٠.٧٧	**٠.٤٥	١٥	**٠.٩٢	**٠.٦٧	٢٣	**٠.٦٠	**٠.٤٢
٨	**٠.٨٠	**٠.٣٩	١٦	**٠.٨٤	**٠.٥٤	٢٤	**٠.٥٦	**٠.٤٦

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١، باستثناء المفردة (١٧) فكانت دالة عند مستوى ٠.٠٥، مما يشير لتمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته.

الثبات: وتم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٨٨) لعدد (٢٤) مفردة، كما أشارت نتائج معامل الثبات بعد حذف المفردة إلى ثبات الاستبانة، وتراوحت قيم معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة لجميع المفردات ما بين (٠.٨٧) و(٠.٨٨)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير لكفاءة المقياس السيكومترية وصلاحيته لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

خطوات البحث:

١. إعداد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة في صورته المبدئية، وتعريب مقياسي: التوجه المستقبلي، والدافع لتجنب الفشل، وتعديل مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

٢. عرض أدوات البحث على: أ) خبراء في علم النفس للحكم على صلاحية مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة. ب) خبراء في اللغة الإنجليزية للحكم على مطابقة المفردات للمعنى في النسخة الإنجليزية للمقاييس المعربة.

٣. تطبيق أدوات البحث المبدئي على عدد من المشاركين لحساب خصائصها السيكومترية.

٤. صياغة مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المدركة في صورته النهائية ومقاييس: التوجه المستقبلي، والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الصدق والاتساق الداخلي والثبات.

٥. تطبيق أدوات البحث على المشاركين من الطلاب المعلمين في كليتي: التربية بجامعة الزقازيق، والتربية النوعية بجامعة المنصورة فرع ميت غمر في جمهورية مصر العربية، وكليتي التربية والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية (شطري: الطلاب والطالبات).

٦. تفريغ بيانات المشاركين وتنظيفها ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS, V.23)، وبرنامج (AMOS, V.24).

٧. صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات ذات الصلة، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

أسلوب التحليل الإحصائي:

لأن هدف البحث الحالي هو التوصل إلى إيجاد تكامل مفاهيمي وعلاقات سببية بين متغيرات البحث، فقد تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار Regression–analysis عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية(SEM) Structure Equation Model من خلال برنامج (AMOS, V.24) وطريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، وذلك للوصول إلى أفضل نموذج يمكن أن يتضمن التأثيرات التي تضمنتها فروض البحث الحالي.

ويعد نموذج المعادلة البنائية من الأساليب الحديثة في معالجة العلاقات التأثيرية والمتبادلة بين المتغيرات، ويعرف بأنه نمط مفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات الكامنة والمشاهدة، وبمعنى أوسع؛ فإنها تمثل سلسلة من علاقات السبب والنتيجة المفترضة بين مجموعة من المتغيرات. كما أنها تعد مدخلاً إحصائيًا شاملاً لاختبار الفروض عن العلاقات بين المتغيرات، بالإضافة إلى كونها أسلوب يستخدم لتحديد وتقدير نماذج العلاقات الخطية بين المتغيرات (ياسر المهدي وأمل الكيومية، وأمل المزروعية، ٢٠١٥، ٦٤).

وللحكم على مدى مطابقة النموذج المفترض للعلاقات السببية بين المتغيرات مع البيانات المستخرجة من استجابات المشاركين تم الرجوع إلى مؤشرات حسن المطابقة goodness fit indices التالية (*):

- مؤشر قيمة (كا٢) Chi-Square Ratio
- مؤشر حسن المطابقة Goodness fit index (GFI)
- مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness fit index (AGFI)
- مؤشر المطابقة المقارن Comparative Goodness Fit Index (CFI)
- مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)
- مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)
- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
- مؤشر معيار معلومات أكيك The Akaike Information Criterion (AIC)
- مؤشر اتساق معيار معلومات أكيك Consistent Akaike Information Criterion (CAIC)
- مؤشر الصدق الزائف Except for a Constant Scale Factor (ECVI)

ولمعرفة مدى اعتدالية البيانات لمتغيرات البحث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء لدرجات المشاركين عينة البحث كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل الالتواء لمتغيرات البحث (ن= ٣٨٨)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء
التوجه المستقبلي	٣١.٩٠	٣.٧٧	٠.٥٥	كفاءة الذات الأكاديمية	٧٩.٤٣	١٠.٠٠	-٠.٣٣
التعلم	٧٢.٠٤	١٢.٠٧	-٠.٧٧	الدافع	١٧.٩٩	٣.٣٧	-٠.٦٣

(*) يكون النموذج المفترض متطابقًا مع النموذج المستخرج من بيانات المشاركين إذا كانت قيمة (كا٢) غير دالة، وكانت قيمة CMIN/DF أقل من (٣)، وتتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة ' (CFI) (GFI) ' (AGFI) ' (NFI)' (RFI) بين (صفر: ١)، وكلما اقتربت القيم من (١) دل ذلك على المطابقة الجيدة، بينما تتراوح قيم مؤشر (RMSEA) بين (صفر: ٠.١) وكلما اقتربت القيم من (صفر) دل ذلك على المطابقة الجيدة. وكلما كانت قيمة (AIC) و(CAIC) و(ECVI) أقل من قيمة النموذج المشبع دل ذلك على المطابقة الجيدة.

المنظم ذاتيًا				لتجنب الفشل			
المعدل الأكاديمي	٢.٧٦	٠.٨٧	-٠.٣٨	-			

اتضح من الجدول السابق أن جميع المتغيرات تتوزع توزيعًا اعتداليًا، حيث تراوحت قيم معامل الالتواء بين (-٠.٧٧) و(٠.٥٥) وجميعها أقل من الواحد الصحيح، مما يدل على اعتدالية التوزيع لمتغيرات البحث.

نتائج البحث:

تعتبر النتائج التي توصل إليها البحث بمثابة الإجابة عن الأسئلة التي انطلق منها، والتي سعى للتحقق منها. وانطلقت أسئلة البحث من هدف رئيس هو نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات: المعدل الأكاديمي والتوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا وذلك في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية، وتُرجِم هذا الهدف لعدة فروض حاول البحث التحقق من صحتها من خلال ما توصلت إليه نتائج التطبيق الميداني، وذلك بإخضاع درجات المشاركين لتحليل الانحدار Regression-analysis عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، وذلك على النحو التالي:

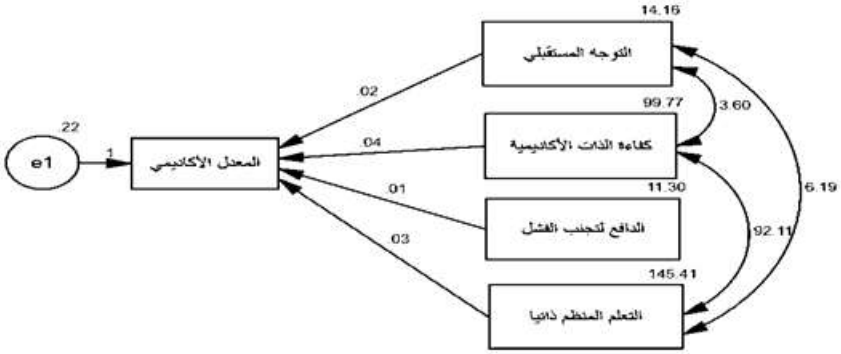
نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

"يمكن نمذجة العلاقات السببية بين المعدل الأكاديمي والتوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا".

للتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم إخضاع درجات المشاركين في متغيرات: المعدل الأكاديمي (GPA)، والتوجه المستقبلي (FO)، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة (PASE) والدافع لتجنب الفشل (MAF)، والتعلم المنظم ذاتيًا (SRL) لتحليل الانحدار Regression-analysis عن طريق البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24)، وتم اختبار النماذج السببية المفترضة للعلاقات بين تلك المتغيرات:

النموذج السببي المفترض الأول:

ويفترض أن المعدل الأكاديمي هو المتغير التابع، وأن متغيرات: التوجه المستقبلي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا هي المتغيرات المستقلة، وبعد إجراء مؤشرات التعديل المناسبة، جاءت النتائج كما يُبينها الشكل التالي:



شكل (٨) النموذج السببي المفسر للتأثيرات المباشرة على المعدل الأكاديمي كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات تدل على حسن المطابقة للبيانات المستخرجة بين متغيرات البحث، وهو ما تعكسه المؤشرات التالية:

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (١.٠٤٨ عند درجات حرية (٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان مقدار دلالتها ٠.٧٩٠. وبلغت قيمة CMIN/DF = ٠.٣٥
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٩٩، ٠.٩٩٥، ١.٠٠٠، ٠.٩٩٩، ٠.٩٩٦) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لحسن المطابقة.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٠٠)، وهي قيمة تشير لحسن وتمام المطابقة.
- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC)، بلغت (٢٥.٠٤٨) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٣٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC)، بلغت (٨٤.٥٨٠) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١٠٤.٤١٥)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)، بلغت قيمته (٠.٠٦٥) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٠٧٨).

وجميع المؤشرات السابقة تدل على حسن مطابقة النموذج للبيانات المستخرجة من درجات المشاركين عينة البحث، ويمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع بالجدول التالي:

جدول (٩) قيم واتجاه التأثيرات المباشرة للمعدل الأكاديمي كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
التوجه المستقبلي --> المعدل الأكاديمي	٠.٠٨١	٠.٠١٩	٠.٠٠٦	٢.٩٤٩**
التعلم المنظم ذاتيًا --> المعدل الأكاديمي	٠.٤١٧	٠.٠٣٠	٠.٠٠٣	٩.٨١٩**
الدافع لتجنب الفشل --> المعدل الأكاديمي	٠.٠٢٣	٠.٠٠٦	٠.٠٠٧	٠.٨٤٤
كفاءة الذات الأكاديمية --> المعدل الأكاديمي	٠.٤٦٦	٠.٠٤١	٠.٠٠٤	١١.٠١١**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أنه يمكن نمذجة العلاقات السببية بين المعدل الأكاديمي كمتغير تابع، والتوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا كمتغيرات مستقلة، حيث أمكن التوصل لنموذج سببي يتضمن التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في المعدل الأكاديمي ويفسر العلاقات فيما بينها، وأظهرت النتائج ما يلي:

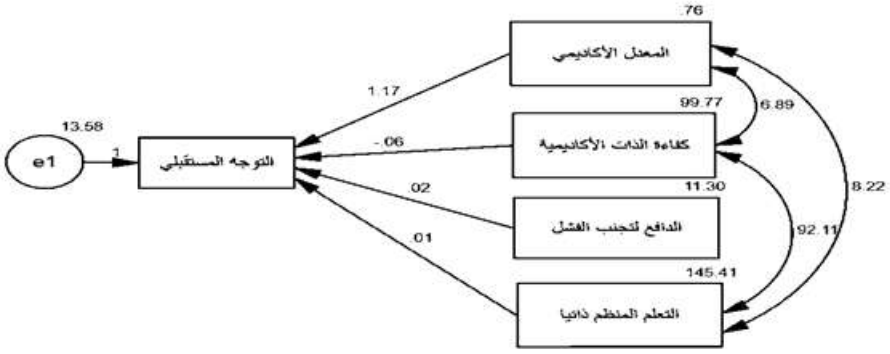
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للتوجه المستقبلي في المعدل الأكاديمي بمقدار (٠.٠٨)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (٢.٩٥).
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للتعلم المنظم ذاتيًا في المعدل الأكاديمي بمقدار (٠.٤٢)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (٩.٨٢).
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة في المعدل الأكاديمي بمقدار (٠.٤٧)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (١١.٠١).
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للدافع لتجنب الفشل في المعدل الأكاديمي.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للعلاقات التي يتضمنها النموذج كما يلي:

المعدل الأكاديمي = (٠.٠٨) التوجه المستقبلي + (٠.٤٢) التعلم المنظم ذاتيًا + (٠.٤٧) كفاءة الذات الأكاديمية المدركة

النموذج السببي المفترض الثاني:

ويفترض أن التوجه المستقبلي هو المتغير التابع، وأن متغيرات: المعدل الأكاديمي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا هي المتغيرات المستقلة، وبعد إجراء مؤشرات التعديل المناسبة، جاءت النتائج كما يُبينها الشكل التالي:



شكل (٩) النموذج السببي المفسر للتأثيرات المباشرة على التوجه المستقبلي كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات تدل على حسن المطابقة للبيانات المستخرجة بين متغيرات البحث، وهو ما تعكسه المؤشرات التالية:

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (١.٦٢٨ عند درجات حرية (٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان مقدار دلالتها ٠.٠٦٥٣. وبلغت قيمة CMIN/DF = ٠.٥٤
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٩٨، ٠.٩٩٢، ١.٠٠٠، ٠.٩٩٨، ٠.٩٩٣) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لحسن المطابقة.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٠٠)، وهي قيمة تشير لحسن وتمام المطابقة.

- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC)، بلغت (٢٥.٦٢٨) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٣٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC)، بلغت (٨٥.١٦٠) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١٠٤.٤١٥)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)، بلغت قيمته (٠.٠٦٦) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٠٧٨).

وجميع المؤشرات السابقة تدل على حسن مطابقة النموذج للبيانات المستخرجة من درجات المشاركين عينة البحث، ويمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع بالجدول التالي:

جدول (١٠) قيم واتجاه التأثيرات المباشرة للتوجه المستقبلي كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
المعدل الأكاديمي --> التوجه المستقبلي	٠.٢٧١	١.١٧١	٠.٣٩٧	٢.٩٥١**
التعلم المنظم ذاتيًا --> التوجه المستقبلي	٠.٠٣٨	٠.٠١٢	٠.٠٢٧	٠.٦٦٢
الدافع لتجنب الفشل --> التوجه المستقبلي	٠.٠١٨	٠.٠٢٠	٠.٠٥٦	٠.٣٦١
كفاءة الذات الأكاديمية --> التوجه المستقبلي	-٠.١٤٨	-٠.٠٥٦	٠.٠٣٣	-١.٦٧٤

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أنه يمكن نمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي كمتغير تابع، والمعدل الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا كمتغيرات مستقلة، حيث أمكن التوصل لنموذج سببي يتضمن التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في التوجه المستقبلي ويفسر العلاقات فيما بينها، وأظهرت النتائج ما يلي:

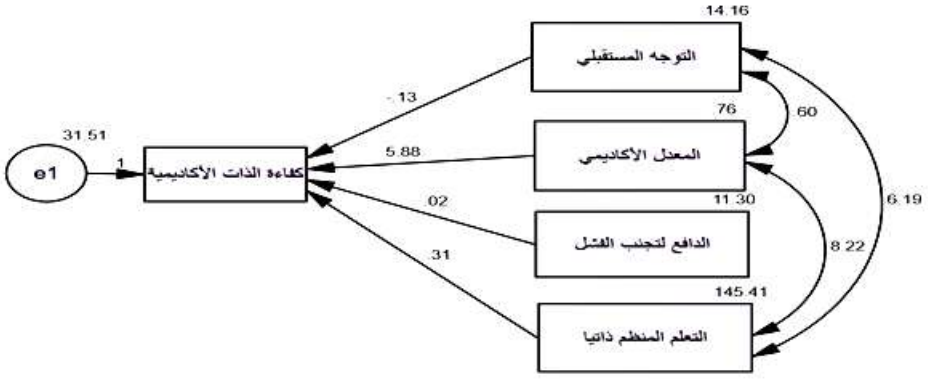
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للمعدل الأكاديمي في التوجه المستقبلي بمقدار (٠.٢٧)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (٢.٩٥).
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لكل من: كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا في التوجه المستقبلي.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار التي يتضمنها النموذج كما يلي:

التوجه المستقبلي = (٠.٢٧) المعدل الأكاديمي

النموذج السببي المفترض الثالث:

ويفترض أن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة هي المتغير التابع، وأن متغيرات: التوجه المستقبلي، والمعدل الأكاديمي، والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا هي المتغيرات المستقلة، وبعد إجراء مؤشرات التعديل المناسبة، جاءت النتائج كما يُبينها الشكل التالي:



شكل (١٠) النموذج السببي المفسر للتأثيرات المباشرة على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات تدل على حسن المطابقة للبيانات المستخرجة بين متغيرات البحث، وهو ما تعكسه المؤشرات التالية:

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (١.٧٢٤ عند درجات حرية (٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان مقدار دلالتها ٠.٠٦٣٢. وبلغت قيمة CMIN/DF = ٠.٥٧
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٩٨، ٠.٩٩١، ١.٠٠٠، ٠.٩٩٨، ٠.٩٩٣) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لحسن المطابقة.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٠٠)، وهي قيمة تشير لحسن وتمام المطابقة.
- قيم مؤشرات الاقتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC)، بلغت (٢٥.٧٢٥) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٣٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC)، بلغت (٨٥.٢٥٦) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١٠٤.٤١٥)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)، بلغت قيمته (٠.٠٦٦) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٠٧٨).

وجميع المؤشرات السابقة تدل على حسن مطابقة النموذج للبيانات المستخرجة من درجات المشاركين عينة البحث، ويمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع بالجدول التالي:

جدول (١١) قيم واتجاه التأثيرات المباشرة لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
التوجه المستقبلي --> كفاءة الذات الأكاديمية	-٠.٠٤٩	-٠.١٢٩	٠.٠٧٧	-١.٦٧٥
التعلم المنظم ذاتيًا --> كفاءة الذات الأكاديمية	٠.٣٧٠	٠.٣٠٧	٠.٠٣٨	**٨.٠٤٣
الدافع لتجنب الفشل --> كفاءة الذات الأكاديمية	٠.٠٠٥	٠.٠١٥	٠.٠٨٥	٠.١٨٢
المعدل الأكاديمي --> كفاءة الذات الأكاديمية	٠.٥١١	٥.٨٧٦	٠.٥٣٣	**١١.٠٢٠

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أنه يمكن نمذجة العلاقات السببية بين كفاءة الذات الأكاديمية المدركة كمتغير تابع، والمعدل الأكاديمي والتوجه المستقبلي والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا كمتغيرات مستقلة، حيث أمكن التوصل لنموذج سببي يتضمن التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة ويفسر العلاقات فيما بينها، وأظهرت النتائج ما يلي:

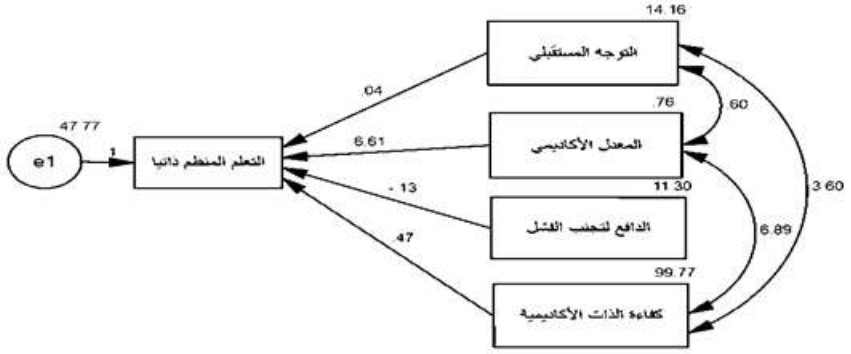
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للتعلم المنظم ذاتيًا في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة بمقدار (٠.٣٧)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (٨.٠٤).
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للمعدل الأكاديمي في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة بمقدار (٠.٥١)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (١١.٠٢).
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتوجه المستقبلي والدافع لتجنب الفشل في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للعلاقات التي يتضمنها النموذج كما يلي:

كفاءة الذات الأكاديمية المدركة = (٠.٣٧) التعلم المنظم ذاتيًا + (٠.٥١) المعدل الأكاديمي

النموذج السببي المفترض الرابع:

ويفترض أن التعلم المنظم ذاتيًا هو المتغير التابع، وأن متغيرات: التوجه المستقبلي، والمعدل الأكاديمي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، والدافع لتجنب الفشل هي المتغيرات المستقلة، وبعد إجراء مؤشرات التعديل المناسبة، جاءت النتائج كما يُبينها الشكل التالي:



شكل (١١) النموذج السببي المفسر للتأثيرات المباشرة على التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات تدل على حسن المطابقة للبيانات المستخرجة بين متغيرات البحث، وهو ما تعكسه المؤشرات التالية:

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (٠.٢٧١ عند درجات حرية (٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان مقدار دلالتها ٠.٠٩٦٥. وبلغت قيمة CMIN/DF = ٠.٠٩
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (١.٠٠٠، ٠.٩٩٩، ١.٠٠٠، ١.٠٠٠، ٠.٩٩٩) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لحسن المطابقة.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٠٠)، وهي قيمة تشير لحسن وتمام المطابقة.
- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC)، بلغت (٢٤.٢٧١) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٣٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC)، بلغت (٨٣.٨٠٣) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١٠٤.٤١٥)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)، بلغت قيمته (٠.٠٦٣) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٠٧٨).

وجميع المؤشرات السابقة تدل على حسن مطابقة النموذج للبيانات المستخرجة من درجات المشاركين عينة البحث، ويمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع بالجدول التالي:

جدول (١٢) قيم واتجاه التأثيرات المباشرة للتعلم المنظم ذاتيًا كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
التوجه المستقبلي --> التعلم المنظم ذاتيًا	٠.٠١٣	٠.٠٤٢	٠.٠٩٥	٠.٤٣٦
كفاءة الذات الأكاديمية --> التعلم المنظم ذاتيًا	٠.٣٨٥	٠.٤٦٥	٠.٠٥٨	**٨.٠٢٨
الدافع لتجنب الفشل --> التعلم المنظم ذاتيًا	-٠.٠٣٦	-٠.١٢٨	٠.٠١٠٥	-١.٢٢١
المعدل الأكاديمي --> التعلم المنظم ذاتيًا	٠.٤٧٧	٦.٦١٣	٠.٦٧٤	**٩.٨٠٩

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أنه يمكن نمذجة العلاقات السببية بين التعلم المنظم ذاتيًا كمتغير تابع، والمعدل الأكاديمي والتوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل كمتغيرات مستقلة، حيث أمكن التوصل لنموذج سببي يتضمن التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في التعلم المنظم ذاتيًا ويفسر العلاقات فيما بينها، وأظهرت النتائج ما يلي:

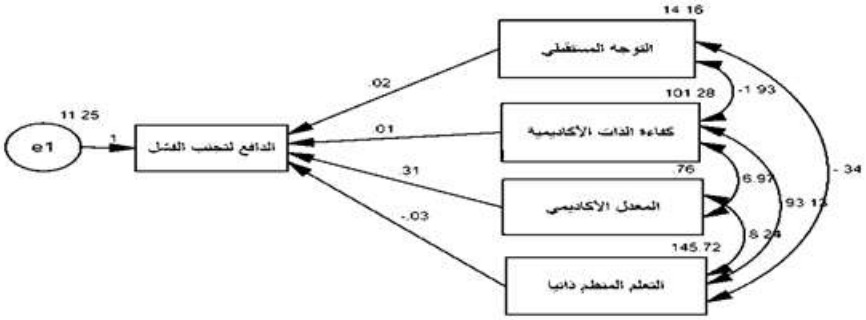
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة في التعلم المنظم ذاتيًا بمقدار (٠.٣٩)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (٨.٠٣).
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للمعدل الأكاديمي في التعلم المنظم ذاتيًا بمقدار (٠.٤٨)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (٩.٨١).
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لكل من: التوجه المستقبلي والدافع لتجنب الفشل في التعلم المنظم ذاتيًا.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للعلاقات التي يتضمنها النموذج كما يلي:

التعلم المنظم ذاتيًا = (٠.٣٩) كفاءة الذات الأكاديمية المدركة + (٠.٤٨) المعدل الأكاديمي

النموذج السببي المفترض الخامس:

ويفترض أن الدافع لتجنب الفشل هو المتغير التابع، وأن متغيرات: التوجه المستقبلي، والمعدل الأكاديمي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، والتعلم المنظم ذاتيًا هي المتغيرات المستقلة، وبعد إجراء مؤشرات التعديل المناسبة، جاءت النتائج كما يُبينها الشكل التالي:



شكل (١٢) النموذج السببي المفسر للتأثيرات المباشرة على الدافع لتجنب الفشل كمتغير تابع (ن= ٣٨٨)

وقد فشل هذا النموذج في التوصل لمؤشرات حسن المطابقة للبيانات المستخرجة بين متغيرات البحث حتى بعد إجراء التعديلات المطلوبة، فلم تتحقق مؤشرات حسن المطابقة، فكانت على النحو التالي:

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (١٣.٢١٧) عند درجات حرية (١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠٠١. وبلغت قيمة CMIN/DF = ١٣.٢١٧
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٨٧، ٠.٨٠١، ٠.٩٨٥، ٠.٩٨٤، ٠.٨٤١) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لضعف حسن المطابقة.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.١٧٨)، وهي قيمة تشير لعدم حسن المطابقة.
- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC)، بلغت (٤١.٢١٧) وهي قيمة أكبر من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٣٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC)، بلغت (١١٠.٦٧١) وهي قيمة أكبر من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١٠٤.٤١٥)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)، بلغت قيمته (٠.١٠٧) وهي قيمة أكبر من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٠٧٨).

ومعظم المؤشرات السابقة تدل على فشل النموذج المستخرج في تحقيق مؤشرات حسن مطابقة جيدة للبيانات المستخرجة من درجات المشاركين عينة البحث. وجاءت النتائج لتعكس عدم وجود تأثيرات مباشرة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع، فكانت قيم النسبة الحرجة لتأثير متغيرات: التوجه المستقبلي، وكفاءة الذات الأكاديمية، والمعدل الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتيًا على الدافع لتجنب الفشل كمتغير تابع كما يلي: (٠.٣٦٦، -١.٢٢٠، ٠.٨٤٧، ٠.١٨٢) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ولهذا تم رفض النموذج.

اختيار النموذج الأفضل للعلاقات السببية بين جميع المتغيرات:

يعتمد اختيار أفضل النماذج على المقارنة فيما بينها في ضوء معايير الافتقار بالإضافة إلى مؤشرات حسن المطابقة التي تم الإشارة إليها بعد كل نموذج، ويعتبر النموذج الأفضل هو الذي تكون قيم مؤشرات الافتقار أقل من ذات القيم في النماذج الأخرى. والجدول التالي يوضح قيم الافتقار للنماذج الأربعة المفترضة:

جدول (١٣) قيم مؤشرات الافتقار للنماذج الأربعة

مؤشرات الافتقار	النموذج			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
مؤشر معيار معلومات أكيك AIC	٢٥.٠٤٨	٢٥.٦٢٨	٢٥.٧٢٤	٢٤.٢٧١
مؤشر اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٨٤.٥٨٠	٨٥.١٦٠	٨٥.٢٥٦	٨٣.٨٠٣
مؤشر الصدق الزائف ECVI	٠.٦٥	٠.٦٦	٠.٦٦	٠.٦٣

من الجدول السابق يتبين أن أفضل النماذج السببية التي تعبر عن العلاقة بين متغيرات البحث، هو النموذج السببي الرابع، والذي يفترض أن التعلم المنظم ذاتيًا هو المتغير التابع؛ حيث أن قيم مؤشرات الافتقار هي الأقل قيمة، ويمكن إيجاز أهم ما توصل إليه في وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ لكل من كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والمعدل الأكاديمي في التعلم المنظم ذاتيًا بمقدار (٠.٣٩، ٠.٤٨) على الترتيب، في المقابل؛ لم يظهر النموذج أي تأثير دال إحصائيًا للتوجه المستقبلي والدافع لتجنب الفشل في التعلم المنظم ذاتيًا.

نتائج التحقق من صحة الفروض (الثاني حتى الخامس)[*]:

تناقش هذه الفروض (من الثاني حتى الخامس) افتراض اختلاف نماذج تحليل الانحدار المستخرجة للتأثيرات المباشرة والعلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث، ولهذا سوف يتم مناقشة النتائج في جدول واحد لمتغيرات البحث وفقًا لكل متغير ديموجرافي، وهذه الفروض تسعى للتحقق من مدى اختلاف نماذج تحليل الانحدار المستخرجة للعلاقات بين متغيرات (التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي) كمتغيرات مستقلة في بعض النماذج، وكمتغير تابع في نماذج أخرى، تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن".

وللتحقق من صحة هذه الفروض؛ تم تقدير نموذج تحليل الانحدار المستخرج عبر مجموعتي البحث تبعًا للمتغيرات الديمجرافية، وذلك لكل فرض على حدة، مع وجود حرية في تقدير التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة (النموذج الأول)، وتقدير نموذج آخر عبر ذات المجموعتين مع فرض تساوي قيم التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة (النموذج الثاني)، وبحث مدى اختلاف أو تطابق النموذج الأول مع النموذج الثاني، وباستخدام برنامج الإحصائي (AMOS, V.24) تم تقدير البيانات. ويمكن عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفقًا للمتغيرات الديمجرافية التالية:

أولاً بالنسبة لمتغير الموطن (مصر/السعودية):

يعرض الجدول التالي لمؤشرات حسن المطابقة للنموذجين: النموذج الأول: ويكون متضمنًا لوجود حرية في تقدير التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة. النموذج الثاني: وتم تقديره عبر ذات المجموعتين مع فرض تساوي قيم التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة. وذلك لكل متغير تابع على حده:

جدول (١٤) مؤشرات حسن المطابقة بين النموذجين عبر مجموعتي البحث
(ن= ٢١٠ للمصريين/ ن= ١٧٨ للسعوديين)

المتغير التابع	المعدل الأكاديمي		التوجه المستقبلي		كفاءة الذات الأكاديمية		التعلم المنظم ذاتيًا	
المؤشرا	النموذج	النموذج	النموذج	النموذج	النموذج	النموذج	النموذج	النموذج

[*] نظرًا لأن هذه الفروض تفترض اختلاف نماذج تحليل الانحدار المستخرجة للعلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث، ولأن المتغير يكون مستقلاً في نموذج وتابعًا في نموذج آخر، واختصارًا للنتائج ولعدم تكرار مؤشرات حسن المطابقة، فقد تم دمج نتائج التحليل لهذه الفروض في جدول واحد وفق كل متغير ديموجرافي على حدة (الموطن/النوع/محل السكن).

ت	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢
قيمة (كا٢) Chi2	٦.٦٠٦	١٨.٧٠٨	٧.١١٥	١٨.٥٦٨	٢.٦١٢	١٩.٥٨٥	٤.٦١٩	٨.٥١٣
درجة الحرية (DF)	٦	١٠	٦	١٠	٦	١٠	٦	١٠
مستوى الدلالة	غير دالة	عند ٠.٠٥	غير دالة	عند ٠.٠٥	غير دالة	عند ٠.٠٥	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	١.١٠	١.٨٧	١.١٩	١.٨٦	٠.٤٤	١.٩٦	٠.٧٧	٠.٨٥
مؤشر (GFI)	٠.٩٩٣	٠.٩٨١	٠.٩٩٣	٠.٩٨١	٠.٩٩٧	٠.٩٨٠	٠.٩٩٥	٠.٩٩١
مؤشر (AGFI)	٠.٩٦٦	٠.٩٤٤	٠.٩٦٤	٠.٩٤٤	٠.٩٨٧	٠.٩٤٠	٠.٩٧٦	٠.٩٧٤
مؤشر (CFI)	٠.٩٩٩	٠.٩٩٠	٠.٩٩٩	٠.٩٩٠	١.٠٠٠	٠.٩٨٩	١.٠٠٠	١.٠٠٠
مؤشر (NFI)	٠.٩٩٢	٠.٩٧٨	٠.٩٩٢	٠.٩٧٨	٠.٩٩٧	٠.٩٧٧	٠.٩٩٥	٠.٩٩٠
مؤشر (RFI)	٠.٩٧٤	٠.٩٥٦	٠.٩٧٢	٠.٩٥٧	٠.٩٩٠	٠.٩٥٤	٠.٩٨٢	٠.٩٨٠
مؤشر (RMSEA)	٠.٠١٦	٠.٠٤٧	٠.٠٢٢	٠.٠٤٧	٠.٠٠٠	٠.٠٥٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
مؤشر (AIC)	٥٤.٦٠٦	٥٨.٧٠٨	٥٥.١١٥	٥٨.٥٦٨	٥٠.٦١٢	٥٩.٥٨٥	٥٢.٦١٩	٤٨.٥١٣
قيمة النموذج المشبع	٦٠.٠٠٠							
مؤشر (ECVI)	٠.١٤١	٠.١٥٢	٠.١٤٣	٠.١٥٢	٠.١٣١	٠.١٥٤	٠.١٣٦	٠.١٢٦
قيمة النموذج	٠.١٥٥							

المشبع				
التغير في قيمتي كا^{2}	١٢.١١	١١.٤٥	١٦.٩٧	٣.٨٩
مستوى الدلالة لـ: كا^{2}	دالة عند ٠.٠٥	دالة عند ٠.٠٥	دالة عند ٠.٠١	غير دالة

اتضح من الجدول السابق ما يلي:

- في حالة كون المعدل الأكاديمي هو المتغير التابع: وجود اختلاف بين النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعتي البحث "مصر/السعودية") وبين النموذج الثاني (تساوي قيم معاملات الانحدار عبر مجموعتي البحث "مصر/السعودية")، حيث أن التغير(*) في قيمتي كا٢ بين النموذجين، والمستخرج من الفرق بين القيمتين = (١٢.١١) عند درجة حرية (٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥، وهي أكبر من قيمة كا٢ الجدولية. وكان هذا الاختلاف لصالح النموذج الأول؛ فقد كانت مؤشرات حسن المطابقة في هذا النموذج أفضل من مثيلاتها في النموذج الثاني، الأمر الذي يشير لاختلاف النموذج عبر مجموعتي البحث (مصر/السعودية).
- في حالة كون التوجه المستقبلي هو المتغير التابع: وجود اختلاف بين النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعتي البحث "مصر/السعودية") وبين النموذج الثاني (تساوي قيم معاملات الانحدار عبر مجموعتي البحث "مصر/السعودية")، حيث أن التغير في قيمتي كا٢ بين النموذجين، والمستخرج من الفرق بين القيمتين = (١١.٤٥) عند درجة حرية (٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥، وهي أكبر من قيمة كا٢ الجدولية. وكان هذا الاختلاف لصالح النموذج الأول؛ فقد كانت مؤشرات حسن المطابقة في هذا النموذج أفضل من مثيلاتها في النموذج الثاني، الأمر الذي يشير لاختلاف النموذج عبر مجموعتي البحث (مصر/السعودية).

(*) يتم حساب التغير في قيمة كا^{2} من خلال حساب الفرق بين قيمة كا^{2} لكل من النموذج الأول والثاني وذلك من خلال قيمة درجة الحرية للفرق بين الدرجتين (١٠ – ٦ = ٤). وقيمة كا^{2} الجدولية دالة عند مستوى ٠.٠٥عند درجة حرية (٤) = (٩.٤٨٨)، ودرجة حرية (٦) = (١٢.٥٩٢)، ودرجة حرية (١٠) = (١٨.٣٠٧)، ودالة عند مستوى ٠.٠١ عند درجة حرية (٤) = (١٣.٢٧٧)، ودرجة حرية (٦) = (١٦.٨١٢)، ودرجة حرية (١٠) = (٢٣.٢٠٩) (في: حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي. ص ٥٦٠).

- في حالة كون كفاءة الذات الأكاديمية المدركة هي المتغير التابع: وجود اختلاف بين النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعتي البحث "مصر/السعودية") وبين النموذج الثاني (تساوي قيم معاملات الانحدار عبر مجموعتي البحث "مصر/السعودية")، حيث أن التغير في قيمتي كا٢ بين النموذجين، والمستخرج من الفرق بين القيمتين = (١٦.٩٧) عند درجة حرية (٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١، وهي أكبر من قيمة كا٢ الجدولية. وكان هذا الاختلاف لصالح النموذج الأول؛ فقد كانت مؤشرات حسن المطابقة في هذا النموذج أفضل من مثيلاتها في النموذج الثاني، الأمر الذي يشير لاختلاف النموذج عبر مجموعتي البحث (مصر/السعودية).
- في حالة كون التعلم المنظم ذاتيًا هو المتغير التابع: عدم وجود اختلاف بين النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعتي البحث "مصر/السعودية") وبين النموذج الثاني (تساوي قيم معاملات الانحدار عبر مجموعتي البحث "مصر/السعودية")، حيث أن التغير في قيمتي كا٢ بين النموذجين، والمستخرج من الفرق بين القيمتين = (٣.٨٩) عند درجة حرية (٤)، وهي قيمة غير دالة، الأمر الذي يشير لعدم اختلاف النموذج عبر مجموعتي البحث (مصر/السعودية).

ثانيًا بالنسبة لمتغير النوع (الذكور/الإناث):

يعرض الجدول التالي لمؤشرات حسن المطابقة للنموذجين: النموذج الأول: ويكون متضمنًا لوجود حرية في تقدير التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة. النموذج الثاني: وتم تقديره عبر ذات المجموعتين مع فرض تساوي قيم التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة. وذلك لكل متغير تابع على حده:

جدول (١٥) مؤشرات حسن المطابقة بين النموذجين عبر مجموعتي البحث
(ن= ١٨٧ للذكور/ ن= ٢٠١ للإناث)

المتغير التابع	المعدل الأكاديمي		التوجه المستقبلي		كفاءة الذات الأكاديمية		التعلم المنظم ذاتيًا	
المؤشرات	النموذج ١	النموذج ٢	النموذج ١	النموذج ٢	النموذج ١	النموذج ٢	النموذج ١	النموذج ٢
قيمة (كا^2) Chi^2	٣.٢٢٩	٧.٢٩٩	٣.٤٣٣	٥.٧٤١	٤.٣٣٥	٤.٨١٨	٢.٤٥٨	٣.٦٣٩
درجة الحرية (DF)	٦	١٠	٦	١٠	٦	١٠	٦	١٠
مستوى	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

الدلالة								
CMIN/DF	٠.٥٤	٠.٧٣	٠.٥٧	٠.٥٧	٠.٧٢	٠.٤٨	٠.٤١	٠.٣٦
مؤشر (GFI)	٠.٩٩٧	٠.٩٩٢	٠.٩٩٦	٠.٩٩٤	٠.٩٩٦	٠.٩٩٥	٠.٩٩٧	٠.٩٩٦
مؤشر (AGFI)	٠.٩٨٣	٠.٩٧٧	٠.٩٨٢	٠.٩٨٢	٠.٩٧٨	٠.٩٨٥	٠.٩٨٧	٠.٩٨٩
مؤشر (CFI)	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠
مؤشر (NFI)	٠.٩٩٦	٠.٩٩١	٠.٩٩٦	٠.٩٩٣	٠.٩٩٥	٠.٩٩٤	٠.٩٩٧	٠.٩٩٦
مؤشر (RFI)	٠.٩٨٧	٠.٩٨٣	٠.٩٨٦	٠.٩٨٦	٠.٩٨٣	٠.٩٨٨	٠.٩٩٠	٠.٩٩١
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
مؤشر (AIC)	٥١.٢٢٩	٤٧.٢٩٩	٥١.٤٣٣	٤٥.٧٤١	٥٢.٣٣٥	٤٤.٨١٨	٥٠.٤٥٨	٤٣.٦٣٩
قيمة النموذج المشبع	٦٠.٠٠٠							
مؤشر (ECVI)	٠.١٣٣	٠.١٢٣	٠.١٣٣	٠.١١٩	٠.١٣٦	٠.١١٦	٠.١٣١	٠.١١٣
قيمة النموذج المشبع	٠.١٥٥							
التغير في قيمتي كا^2	٤.٠٧		٢.٣١		٠.٤٨		١.١٨	
مستوى الدلالة لـ:	غير دالة		غير دالة		غير دالة		غير دالة	

كا^2				

اتضح من الجدول السابق عدم وجود اختلاف بين النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعتي البحث "الذكور/الإناث") وبين النموذج الثاني (تساوي قيم معاملات الانحدار عبر مجموعتي البحث "الذكور/الإناث")، وذلك عندما كان كل متغير من متغيرات البحث (التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، والتعلم المنظم ذاتيًا) متغيرًا تابعًا، حيث أن التغير في قيمتي كا^2 بين النموذجين، والمستخرج من الفرق بين القيمتين بلغ لكل متغير تابع = (٤.٠٧، ٢.٣١، ٠.٤٨، ١.١٨) على الترتيب، وذلك عند درجة حرية (٤)، وجميع هذه القيم غير دالة، الأمر الذي يشير لعدم اختلاف النموذج عبر مجموعتي البحث (الذكور/الإناث) لجميع المتغيرات.

ثالثًا بالنسبة لمتغير محل السكن (الريف/الحضر):

يعرض الجدول التالي لمؤشرات حسن المطابقة للنموذجين: النموذج الأول: ويكون متضمنًا لوجود حرية في تقدير التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة. النموذج الثاني: وتم تقديره عبر ذات المجموعتين مع فرض تساوي قيم التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة. وذلك لكل متغير تابع على حده:

جدول (١٦) مؤشرات حسن المطابقة بين النموذجين عبر مجموعتي البحث
(ن= ٢٥٧ للريفيين/ ن= ١٣١ للحضريين)

المتغير التابع	المعدل الأكاديمي		التوجه المستقبلي		كفاءة الذات الأكاديمية		التعلم المنظم ذاتيًا	
المؤشرات	النموذج ١	النموذج ٢	النموذج ١	النموذج ٢	النموذج ١	النموذج ٢	النموذج ١	النموذج ٢
قيمة (كا^2) Chi^2	٣.٢٤٦	٩.٥٣٠	٢.٩٠٩	٥.٩٣٥	٣.١١٣	٥.٦٤٤	٢.٤٧٤	٤.٥٠٧
درجة الحرية (DF)	٦	١٠	٦	١٠	٦	١٠	٦	١٠
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	٠.٥٤	٠.٩٥	٠.٤٨	٠.٥٩	٠.٥٢	٠.٥٦	٠.٤١	٠.٤٥
مؤشر (GFI)	٠.٩٩٧	٠.٩٩٠	٠.٩٩٧	٠.٩٩٤	٠.٩٩٧	٠.٩٩٤	٠.٩٩٧	٠.٩٩٥

مؤشر (AGFI)	٠.٩٨٣	٠.٩٧١	٠.٩٨٥	٠.٩٨٢	٠.٩٨٤	٠.٩٨٢	٠.٩٨٧	٠.٩٨٦
مؤشر (CFI)	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠
مؤشر (NFI)	٠.٩٩٦	٠.٩٨٩	٠.٩٩٧	٠.٩٩٣	٠.٩٩٦	٠.٩٩٣	٠.٩٩٧	٠.٩٩٥
مؤشر (RFI)	٠.٩٨٧	٠.٩٧٧	٠.٩٨٨	٠.٩٨٦	٠.٩٨٨	٠.٩٨٧	٠.٩٩٠	٠.٩٨٩
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
مؤشر (AIC)	٥١.٢٤٦	٤٩.٥٣٠	٥٠.٩٠٩	٤٥.٩٣٥	٥١.١١٣	٤٥.٦٤٤	٥٠.٤٧٤	٤٤.٥٠٧
قيمة النموذج المشبع	٦٠.٠٠٠							
مؤشر (ECVI)	٠.١٣٣	٠.١٢٨	٠.١٣٢	٠.١١٩	٠.١٣٢	٠.١١٨	٠.١٣١	٠.١١٥
قيمة النموذج المشبع	٠.١٥٥							
التغير في قيمتي كا^2	٦.٢٨		٣.٠٣		٢.٥٣		٢.٠٣	
مستوى الدلالة لـ: كا^2	غير دالة		غير دالة		غير دالة		غير دالة	

اتضح من الجدول السابق عدم وجود اختلاف بين النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعتي البحث "الريف/الحضر") وبين النموذج الثاني (تساوي قيم معاملات الانحدار عبر مجموعتي البحث "الريف/الحضر")، وذلك عندما كان كل متغير من

متغيرات البحث (التوجه المستقبلي والمعدل الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، والتعلم المنظم ذاتيًا) متغيرًا تابعًا، حيث أن التغير في قيمتي كا^{2} بين النموذجين، والمستخرج من الفرق بين القيمتين بلغ لكل متغير تابع = (٦.٢٨، ٣.٠٣، ٢.٥٣، ٢.٠٣) على الترتيب، وذلك عند درجة حرية (٤)، وجميع هذه القيم غير دالة، الأمر الذي يشير لعدم اختلاف النموذج عبر مجموعتي البحث (الريف/الحضر) لجميع المتغيرات.

مناقشة وتفسير النتائج:

يشهد المجتمع التعليمي تغيرات نوعية وكمية خلال المرحلة الحالية، هذه التغيرات تستهدف إحداث تغيير في البنية المعرفية للمتعلمين خلال فترة بقائهم في مراحل التعليم المختلفة، وهذا يستدعي بالضرورة تغيير المتعلمين لميكانزمات التعامل مع ما يقدم لهم من معارف وخبرات.

وليس ثمة شك في أن المعدل الأكاديمي الذي يحصل عليه المتعلم هو نتاج ما جمعه من معلومات وما اكتسبه من مهارات خلال عام دراسي كامل، تعرض خلاله لمحتوى معرفي معين قام بمعالجته من خلال العمليات المعرفية المختلفة، وتفاعل وجدانيًا مع هذا المحتوى وانعكس على أدائه المهاري ليصل في النهاية إلى ما حصل عليه من معدل أكاديمي. وقد كشفت أبيات الفقه السيكولوجي عن وجود طائفة من العوامل تؤثر بشكل جوهري في معدل المتعلم الأكاديمي، منها ما يتعلق بقدراته العقلية وقدرته على تنظيم المعرفة، وإدارة الوقت، ومنها ما يرتبط بمعتقداته عن ذاته وقدراته ومهاراته وتطلعاته المستقبلية.

ومن الأهمية أن يتحول تفكير المتعلمين إلى التفكير الموجه نحو المستقبل، فهو ضروري لأسباب عديدة، فالقدرة على استشراف المستقبل قد تغرس تحديًا جديدًا في تشكيل هوية ما يسعى إليه المتعلم، ولهذا يجب أن يكون واضحًا أنه لا يمكن أن يبدأ العمل على تشكيل هذه الهوية دون امتلاكه لمهارات فرض الفروض، وتصور طبيعة المستقبل، بالإضافة إلى القدرة على توقع عواقب الفعل (Mitchell, 1998, 8)، ليصل في نهاية الأمر إلى تحقيق المعدل الأكاديمي الذي يتطلع إليه.

وجاء البحث الحالي ليبحث في تأثير هذه العوامل في المعدل الأكاديمي وتأثرها به، وانطلق من مجموعة من الافتراضات مفادها أن هذه العوامل يؤثر كل منها في الآخر، وجاءت

فروضه لتعكس هذه الأفكار. فقد هدف البحث إلى نمذجة العلاقات السببية بين متغيراته، وذلك بافتراض خمسة نماذج يمكن من خلالها تفسير العلاقات السببية بين المتغيرات، وقد بيَّنت النتائج وجود تأثير لبعض المتغيرات على احداها، كما وجدت بعض العلاقات الارتباطية فيما بينها، بينما لم يظهر تأثير للبعض الآخر. كما هدف إلى تعرف مدى اختلاف النماذج السببية المفترضة في تفسير التأثيرات المباشرة والعلاقات المتبادلة بين المتغيرات عبر مجموعتي البحث من المتغيرات الديموجرافية: كالموطن والنوع الاجتماعي ومحل السكن.

بالنسبة للفرض الأول: أظهرت النتائج إمكانية نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات البحث، وذلك من خلال أربعة نماذج سببية، بينما فشلت النتائج في تقدير النموذج الخامس. وبيَّنت النتائج أن النموذج الرابع هو أفضل النماذج المقترحة، لكونه قد حقق مؤشرات أفضل لحسن المطابقة، بالإضافة إلى أنه حقق مؤشرات افتقار أقل، وهو يتعلق بافتراض أن التعلم المنظم ذاتيًا هو المتغير التابع (المتأثر) وأن متغيرات: التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والمعدل الأكاديمي هي المتغيرات المستقلة (المؤثرة).

وبيَّنت النتائج تأثير متغيرات التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والتعلم المنظم ذاتيًا في المعدل الأكاديمي، بينما لم يظهر تأثير دال للدافع لتجنب الفشل. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن طموح طلاب الجامعة ونظرتهم المستقبلية ربما تدفع الطلاب للاهتمام بالتحصيل الأكاديمي، وبذل المزيد من الجهد الدراسي للحصول على معدل دراسي أعلى يمكن الطالب من تحقيق طموحاته، كما أن تصوره عن مستقبله وإدراكه لأهمية وضع هدف أمامه يسعى لبلوغه، وإدراكه لقيمة الوقت من شأنه بذل المزيد من الجهد لإنجاز ما يتعلمه في الوقت المحدد، والذي يمكنه من تحقيق مستوً مرتفعٍ من الإنجاز الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج دراسات: Seginer, & Noyman (2005); Hejazia, Moghadam, Naghsh, & Tarkhan (2011); Stoddard, Zimmerman, & Bauermeister (2011); Scholtens, Rydell, & Wallentin (2013) أن التوجه المستقبلي قد ارتبط بالتحصيل الدراسي، وأنه كان له تأثيرًا إيجابيًا على الأداء الأكاديمي، ليس هذا فحسب؛ بل إن توجهات الهدف كانت وسيطًا بين التوجه المستقبلي والإنجاز الأكاديمي

(Phan, 2009, 167)، مما يؤكد الدور الإيجابي الذي يمكن أن يلعبه التوجه المستقبلي في المعدل الأكاديمي لطلاب الجامعة.

كما بيَّنت النتائج التأثير الإيجابي لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة في المعدل الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسات: Ferla, Shin, Montgomery, Mildner, & Speight (2009); Barber (2009); Wang, Harrison, Cardullo, & Lin (2018); Drago, Rheinheimer, & Detweiler (2018) والتي أكدت الدور الإيجابي لكفاءة الذات الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي وزيادة الدافعية للتعلم، وأنها تعد منبئًا جيدًا بالمعدل الأكاديمي للطلاب. في هذا السياق؛ أشار Saeid, & Eslaminejad (2016) إلى أنه يمكن من خلال كفاءة الذات الأكاديمية المدركة تحسين الكفاءة الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي. في المقابل؛ اختلفت هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة Scholtens, Rydell, & Yang–Wallentin (2013) من أن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة لم يكن لها تأثير على الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي الأعمار الصغيرة.

وأظهرت النتائج أيضًا الدور الفاعل للتعلم المنظم ذاتيًا في المعدل الأكاديمي للطالب، وتتفق هذه النتيجة مع بيَّنته نتائج دراسات: محمد المصري (٢٠٠٩)، ومحمد رزق (٢٠٠٩)، وحياة العمري وحصة آل مساعد (٢٠١٢)، ;Kitsantas, Steen, & Huie (2009) Barnard, Lan, & Paton (2010); Zumbrunn, Tadlock, & Roberts, (2011); Zimmerman & Schunck (2015); Broadbent, & Poon (2015); Agustiani, Cahyad, & Musa (2016); Alotaibi, Tohmaz, & Jabak (2017); Saki, & Nadari (2018) أن التعلم المنظم ذاتيًا منبئًا جيدًا بالإنجاز الأكاديمي، وأن استخدام الطالب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يمثل قدرًا كبيرًا من التباين في معدله الأكاديمي، ليس هذا فحسب؛ بل إن الأفراد ذوي التنظيم الذاتي في تعلمهم أكثر تحصيلاً وتحقيقًا للمخرجات الأكاديمية الإيجابية عن أقرانهم ممن لا يملكون هذه الاستراتيجيات. في المقابل؛ أسفرت نتائج دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن عدم وجود ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي.

في المقابل؛ كشفت النتائج عن غياب تأثير الدافع لتجنب الفشل على المعدل الأكاديمي، فقد يكون هناك عوامل أخرى ذات أهمية تدفع الطالب إلى الاهتمام بالمقررات الدراسية والتحصيل الأكاديمي المرتفع، مثل كفاءة الذات الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًا وغيرها من المتغيرات، وربما كان الدافع للنجاح والرغبة في التفوق هو الأكثر تأثيرًا ودافعًا للطلاب للاستذكار عن الدافع لتجنب الفشل باعتباره دافعًا سلبيًا أكثر منه محفزًا إيجابيًا. فبعض الأشخاص الذين يحفزهم الأمل في النجاح قد يشعرون بمتعة إتقان المهام الصعبة، ويحفزهم لتفضيل الأهداف الإيجابية التي تتسم بالتحدي، بينما الأشخاص الذين يحفزهم الخوف من الفشل يستمدون قوتهم من محاولة التغلب على التحدي، وقد يدفعهم ذلك إلى تجنب أهداف الإنجاز السلبية (Pang et al., 2009, 1041).

وتتفق هذه الرؤية مع ما تمت الإشارة إليه، من أن الدافع لتحقيق النجاح لتحقيق النجاح هو سلوك موجه نحو هدف إيجابي، بينما الدافع لتجنب الفشل يتم خلاله توجيه السلوك للهروب من حدث سلبي(Ming, et al, 2016, 39). كما تتفق مع ما أشار إليه Lau & Pastor, (2007) من أن الطلاب أصحاب الدافع المرتفع لتجنب الفشل يختارون المهام التي تكون أقل من مستوى قدراتهم، بدلاً من اختيار المهام المناسبة لمستواهم وقدراتهم، وقد تتبنون توجهات هدف ضعيفة ترتبط بنتائج تحصيلهم الأكاديمي المنخفض، بالإضافة إلى أنهم عادةً ما يحصلون على معدلات أعلى في الفشل. وعلاوة على ذلك؛ أظهرت دراسة Zhang, et al., (2018) الدور الوسيط الذي لعبه الدافع لتجنب الفشل مع التسويف الأكاديمي. الأمر الذي يؤكد الدور السلبي لهذا المتغير في المعدل الأكاديمي ومتغيرات البحث الأخرى كالتوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والتعلم المنظم ذاتيًا. ولهذا لم يظهر لهذا المتغير تأثيرًا في النماذج المستخرجة بالبحث، بالإضافة لفشل النتائج في تقدير نموذج يوضح تأثير المتغيرات في الدافع لتجنب الفشل كمتغير تابع.

ولفتت النتائج النظر إلى التأثير الإيجابي للمعدل الأكاديمي في التوجه المستقبلي، في المقابل؛ عدم تأثير متغيرات كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والتعلم المنظم ذاتيًا والدافع لتجنب الفشل، إلا أن ما كشف عنه هذا النموذج السببي من التأثير السلبي لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة في التوجه المستقبلي وإن كان غير دال إحصائيًا، فهذا بحاجة لبحوث أخرى للتحقق

منها. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه Lau & Pastor, (2007) من أن الطلاب أصحاب الدافع المرتفع لتجنب الفشل عندما يُسألون عن توقعاتهم لأدائهم المستقبلي، فإنهم يتوقعون العمل بشكل أسوأ بكثير مما هو في ضوء مستوى قدراتهم الفعلية، وتتفق مع ما تمت الإشارة إليه من أن الطلاب أصحاب الدافع المرتفع لتحقيق النجاح كان لديهم توجهًا مستقبليًا جيدًا (Ming, et al, 2016, 39). وتتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Scholtens, et al., (2013) من أن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة لم يكن لها تأثير على التوجه نحو المستقبل. في المقابل؛ تختلف مع ما كشفت عنه نتائج دراسة Ferla, et al. (2009) من أن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة تلعب دورًا مهمًا في كونها موجهًا نحو المستقبل حول ثقة المرء في أداء المهام الأكاديمية المستقبلية بنجاح.

كما أظهرت النتائج تحقق النموذج السببي لكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، وكان للتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي تأثيرًا واضحًا في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة كمتغير تابع، وجاءت النتائج في النموذج الرابع لتؤكد الدور الإيجابي للتأثير المتبادل بين المفاهيم الثلاثة من حيث تأثير كل منهم في الآخر، فكما سبق وكان التأثير واضحًا للتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة، أثرت أيضًا كفاءة الذات الأكاديمية المدركة في التعلم المنظم ذاتيًا، وربما كان ذلك يعود إلى أن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة تشترك مع التعلم المنظم ذاتيًا في بعض الأبعاد، كما أنها والمعدل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيًا كمفاهيم معرفية ترتبط من الناحية الوظيفية بالعمل الأكاديمي ومعالجة عمليات التعلم المختلفة، وأن المعدل الأكاديمي هو نتائج لهذه العمليات والمعالجات، ولذلك بدت العلاقات السببية بين هذه المتغيرات قوية ودالة. وأيدت هذه الفكرة الخاصة بالارتباط الإيجابي بين التعلم المنظم ذاتيًا وكفاءة الذات الأكاديمية نتائج دراسات: Chung, (1999); Garvalia & Gredler, (2002); Kochavi & Eshel, (2003); Hussain & Azeem, (2012)، أديب إبراهيم (٢٠١٣).

بينما لم يظهر للتوجه المستقبلي والدافع لتجنب الفشل تأثيرًا دالاً إحصائيًا في متغيري كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والتعلم المنظم ذاتيًا، وربما كان ذلك راجعًا إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها المجتمعات العربية بشكل عام. ولعل التباين الواضح بين الإعداد الأكاديمي لطلاب الجامعات وسوق العمل أحد الأسباب التي دعمت فكرة أن التفوق

الدراسي قد لا يؤدي بالضرورة للحصول على وظيفة في المستقبل أو حتى الارتباط الزواجي الناجح، فهناك عوامل أخرى قد تسهم في ذلك، بالإضافة لتزايد أعداد العاطلين عن العمل من خريجي الجامعات. وتتفق هذه النتائج مع ما كشفته نتائج دراسة Vera, et al. (2004) عن وجود علاقة ارتباطية بين التوجه السلبي للمستقبل والمستوى المنخفض لكفاءة الذات، وما أظهرته نتائج دراسات Guay et al., (2003); Marsh & O'Mara, (2008) من التأثير الإيجابي للإنجاز الأكاديمي على كفاءة الذات الأكاديمية، والتوجه المستقبلي على المدى الطويل Scholtens, et al., (2013)، وما أشار إليه Bedel, (2016) من أن الأشخاص ذوي المستوى المنخفض من كفاءة الذات يتجنبون أداء المهام الصعبة. في المقابل؛ فهي تختلف مع ما بيَّنه Aspinwall, (2006) من ارتباط التوجه المستقبلي للفرد بمهارات التنظيم الذاتي، وأن تفكير الفرد ذي التوجه المستقبلي الإيجابي يرتبط بعمليات التنظيم الذاتي. وما أظهرته دراسة Woolfolk & Margetts, (2010) من أن كفاءة الذات الأكاديمية موجهة للمستقبل (as sited in: Whannell, et al., 2012, 42).

ليس هذا فحسب؛ بل إن نتائج البحوث قد ألمحت إلى وجود علاقات ارتباطية بين كفاءة الذات الأكاديمية والدافع لتجنب الفشل، فقد بيَّن (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) أن الأفراد الذين لديهم تصورات منخفضة عن كفاءتهم الذاتية يتخلون عن أداء المهمة بسرعة عند مواجهتهم للمصاعب، حيث يظهرون أداءً أقل ويصبحون أقل نجاحًا، ويتجنبون تنفيذ المهام تجنبًا للفشل. كما أشار Lau & Pastor, (2007) إلى أن الطلاب ذوو الدافع المرتفع لتجنب الفشل لديهم انخفاض في كفاءة الذات الأكاديمية. وتختلف أيضًا مع ما بيَّنته نتائج دراسة Heimerdinger & Hinsz, (2008) من أن الدافع لتجنب الفشل ارتبط سلبيًا بكفاءة الذات الأكاديمية وأداء المهام، وما رصدته دراسة Pang et al., (2009) حول الأشخاص الذين لديهم دافعًا كبيرًا لتحقيق النجاح أنهم يمتلكون كفاءة ذاتية أعلى من أقرانهم الذين لديهم دافعًا كبيرًا لتجنب الفشل. وقد جاءت نتائج البحث الحالي لتكشف عن ضعف تلك العلاقة، وتبين أن الدافع لتجنب الفشل لم يكن له تأثير في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والعكس كذلك.

أما بالنسبة لفروض البحث من الثاني إلى الخامس، والخاصة بتعرف مدى اختلاف أو تطابق نموذج تحليل الانحدار المستخرج للعلاقة بين متغيرات (التوجه المستقبلي وكفاءة الذات

الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي) كمتغيرات مستقلة وكمتغير تابع في نماذج أخرى. والتي تم خلالها تقدير نموذجين: النموذج الأول ويتعلق بتقدير التشبعات عبر مجموعتي البحث مع وجود حرية في تقدير التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة، أما النموذج الثاني فيتعلق بتقدير التشبعات عبر ذات المجموعتين مع فرض تساوي قيم التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة، وذلك تبعًا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الموطن/النوع/محل السكن.

أظهرت النتائج تحقق صحة الفروض (الثاني والثالث والرابع) بوجود اختلاف بين النموذجين عبر مجموعتي البحث المرتبطة بالموطن (مصر/ السعودية) فقط فيما يتعلق بمتغيرات: المعدل الأكاديمي، والتوجه المستقبلي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، أما الفرض الخامس الخاص بمتغير التعلم المنظم ذاتيًا، فقد بيَّنت النتائج عدم وجود اختلاف بين النموذجين عبر ذات المجموعتين (مصر/السعودية). وربما كان ذلك راجعًا لكون متغيرات: المعدل الأكاديمي، والتوجه المستقبلي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة تتأثر بطبيعة الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعملية التعليمية في المجتمع، ففي المجتمع السعودي على سبيل المثال: نجد أن حصول الطالب على معدل أكاديمي مرتفع يُمكِّنه من الحصول على وظيفة أفضل من غيره، وبالتالي يحرص الطالب على تحقيق أعلى معدل أكاديمي ليحقق ما يصبو إليه، في المقابل؛ قد تسهم عوامل أخرى في مصر بجانب المعدل الأكاديمي للطالب حصوله على وظيفة مناسبة. وفي ذات السياق؛ كان الاختلاف في التوجه المستقبلي، والذي أسهمت في تباينه لدى الطلاب الظروف والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمعين. فالتوجه المستقبلي يتعلق بأفكار الفرد وخططه وآماله ومشاعره حول مستقبله، ويتضمن تحديد الأهداف ووضع الخطط والحلول التي توجه مسار الفرد مستقبلاً. وفي ظل ما تعاني منه المجتمعات من عدم وضوح للسياسات التشغيلية والتباين بين سياسات الإعداد الأكاديمي وبين سياسات التوظيف، فإن مثل هذه الأمور تكاد تختلف بين طلاب المجتمع المصري والسعودي. ولأن كفاءة الذات الأكاديمية المدركة تتعلق بمعتقدات الطلاب بأنهم قادرون على النجاح والأداء الأكاديمي الجيد في المقررات الدراسية، ولديهم ثقة في قدرتهم على مواجهة التحديات، فإن ذلك قد تأثر بالمجتمع الثقافي الذي ينتمي إليه الطالب، فالإصرار على مواجهة الصعوبات والاعتقاد بالقدرة على النجاح ربما كان

أكثر ارتباط بطلاب مجتمع دون آخر. أما التعلم المنظم ذاتيًا، فهو يرتبط بشكل كبير بقدرات كل طالب على تنظيم عملية تعلمه، ولهذا لم يظهر للمجتمع تأثير، وبدا النموذجين متقاربين ولم يظهر بينهما اختلاف.

كما كان واضحًا عم وجود اختلاف بين النموذجين عبر مجموعتي البحث الأخرى المرتبطة بالنوع الاجتماعي (الذكور/الإناث)، وبمحل السكن (الريف/الحضر). وربما كان ذلك راجعًا للتقدم الذي شهدته المجتمعات في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والتي جعلت العالم كله وما يتضمنه من معارف ومعلومات وثقافات بين يدي مستخدمي هذه الوسائل، ولأن هذه التكنولوجيا يستخدمها الذكور والإناث سواء في الريف أو الحضر، أو يستفيدون من خدماتها المعرفية والمعلوماتية، فإن ذلك قد مكَّن جميع المتعلمين سواء الذكور أو الإناث بالريف أو بالحضر من الحصول على معدل أكاديمي متقارب مع أقرانه، وكذا لديه توجهًا مستقبليًا وكفاءة ذات أكاديمية وتعلم منظم ذاتيًا كغيره من سائر الطلاب. ولهذا جاءت النتائج لتبين عدم وجود اختلاف بين النموذجين عبر مجموعتي البحث المرتبطة بالنوع الاجتماعي (الذكور/الإناث)، وبمحل السكن (الريف/الحضر).

توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي بما يلي:

- لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لأهمية تقديم محتوى نظري وعملي حول مفاهيم التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًا بما يؤكد على ضرورتها لتحسين الأداء الأكاديمي سواء للطلاب المعلمين أنفسهم أثناء مرحلة إعدادهم، أو بعد التخرج.
- توجيه اهتمام التربويين إلى أهمية التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًا على أداء الطلاب الدراسي، وإلى أهمية تعزيزها من خلال تنظيم برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للتعريف بكيفية تعزيز تلك المفاهيم والمهارات وإكسابها للمتعلمين.
- ضرورة تبني المعلمين لأساليب تدريس حديثة تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تحسين مهارات المتعلمين في تنظيم عملية تعلمهم، وإكسابهم الثقة في قدراتهم وكيفية توظيفها

وتنظيم أوقات الاستذكار، بالإضافة إلى تعزيز النظرة الإيجابية نحو المستقبل ودعم التوجه المستقبلي الإيجابي، والتخلي عن النظرة التشاؤمية.

بحوث مقترحة:

- يقدم البحث الحالي بعد القضايا البحثية التي يمكن للباحثين تناولها في بحوثهم المستقبلية، منها:
- اختبار نتائج البحث على عينات أخرى وبيئات ثقافية مختلفة لدعم صحتها أو دحضها، وتبصير الباحثين بالعلاقات البينية والتأثيرية بين هذه المتغيرات.
- بحث الدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتيًا بين أساليب التعلم وأساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي.
- بحث الدور الوسيط لسمات الشخصية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والتحصيل الأكاديمي.
- بحث الدور الذي يمكن أن يلعبه الدافع لتجنب الفشل في التحصيل الأكاديمي لدى عينات أخرى من الطلاب ومجتمعات ثقافية مختلفة.
- بحث العلاقة الارتباطية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة على فئات عمرية وتعليمية أخرى.

المراجع:

إبراهيم بن عبد الله الحسينان (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أبو المجد إبراهيم الشوربجي، ونايف بن محمد الحربي (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب وسمات الشخصية والمشاركة في المحاضرة لدى طلاب كلية التربية بجامعة طيبة. مجلة دراسات نفسية وتربوية، كلية التربية بالزقازيق، ٧٢، ٢٥٥ – ٣٢٤.

إدموند جوردون، بياتريس بريدجلال (٢٠١٢). رعاية النبوغ لدى الأطفال السود الموهوبين، (في: روبرت ستيرنبرج، وجانيت ديفيدسون): مفاهيم الموهبة، ط٢، ١٥٣–١٨٢، (ترجمة: داود سليمان القرنة، وخلود أديب الدبابنة، وأسامة محمد البطاينة). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. الرياض: مكتبة العبيكان.

أديب مصطفى إبراهيم (٢٠١٣). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل الأعلى. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

إيمان بوقفة (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء. رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف بالجزائر.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). علم نفس النمو –الطفولة والمراهقة. ط٦. القاهرة: عالم الكتب.

حياة العمري، وحصة آل مساعد (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيًا، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٧ (٢)، ١٣٥–١٨٩.

رانيا الصاوي عبد القوي، والسيد مصطفى الأقرع (٢٠١٤). كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(٤)، ٥١٥–٥٣٩.

ربيع شعبان يونس (٢٠١١). علم نفس النمو –الطفولة والمراهقة. ط٢. الدمام: مكتبة المتنبي.

رامي محمود اليوسف (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدرسة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ٣٢٧ – ٣٦٥.

سماح محمود إبراهيم (٢٠١٣). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي واستراتيجيات الدراسة والتعلم في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٧٩)، ٣٩-١٠٠.

عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، دراسة ميدانية مطبقة على طلبة جامعة صنعاء. مجلة جامعة دمشق، ٢٦، ٤٨١-٥١٤.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٠). العلاقة بين النسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر (ج٢)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع قسم علم النفس التعليمي بكلية التربية جامعة المنصورة. ٢٢-٢٤ يناير. ٥٤٣-٥٧١.

محسن محمد عبد النبي (٢٠١٠). دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠ (٦٦)، ٤١٣-٤٨٦.

محمد زياد حمدان (١٩٨٦). تقييم التحصيل: اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية. سلسلة التربية الحديثة (٢٤). عمان: دار التربية الحديثة.

محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧١(١)، ٣-٤٤.

محمد المصري (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة دمشق، ٢٥ (٣)، ٣٤١-٣٧٠.

نادر فتحي قاسم، وإيمان فوزي شاهين، وعوشة محمد الكتبي (٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣٨ (٣)، ٩٥٧-٩٧٧.

ياسر فتحي المهدي، وأمل الكيومية، وأمل المزروعية (٢٠١٥). نموذج المعادلة البنائية لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين: درجة ممارستها وإجراءات التغلب عليها من منظور مديري المدارس في محافظة مسقط. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(١)، ٦١-٧٢.

Agustiani, H., Cahyad, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and self-regulated learning as predictors of students' academic performance. The Open Psychology Journal, 9(1), 1-6.

Alm, S., & Låftman, S. B. (2016). Future orientation climate in the school class: Relations to adolescent delinquency, heavy alcohol use, and internalizing problems. Children and youth services review, 70, 324-331.

Alotaibi1, K., Tohmaz, R., & Jabak, O. (2017). The relationship between self-regulated learning and academic achievement for a sample of community college students at king saud university. Education Journal, 6(1), 28-37. doi: 10.11648/j.edu.20170601.14

Alzboon, H., (2016). Test anxiety & its relation to perceived academic self-efficacy among al- hussein bin talal university students. Journal of Education and Practice, 7(29), 172-182.

Aspinwall, L., (2005). The Psychology of Future-Oriented Thinking: From Achievement to Proactive Coping, Adaptation, and Aging. Motivation and Emotion, 29 (4), 203- 235. doi: 10.1007/s11031-006-9013-1

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. Child development, 72(1), 187-206.

Bar, M. (2010). Wait for the Second Marshmallow? Future-Oriented Thinking and Delayed Reward Discounting in the Brain. Neuron, 66, 4-5.

Barbar, M., (2009). The impact of academic self-efficacy and socio-demographic factors on academic achievement of first-generation community college students. A Dissertation Submitted to the Graduate School. Appalachian State University, in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Education. Doctoral Program in Educational Leadership, Reich College of Education.

Barnard, L., Lan, W. & Paton, V., (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. International Review of Research in Open and Distance Learning, 11(1), 61-80.

Bedel, E. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-service Early Childhood Education Teachers. Journal of Education and Training Studies, 4 (1), 142 -149.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. The Internet and Higher Education, 27, 1-13.

Caban, A., (2004). Effects of hypnosis on the academic self-efficacy of first-generation community college students. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts

in education, Department of Educational Leadership and Counseling Psychology, Washington State University.

Camelo-Lavadores, A. K., Sánchez-Escobedo, P., & Pinto-Sosa, J. (2017). Academic Self-Efficacy of High Achieving Students in Mexico. Journal of Curriculum and Teaching, 6(2), 84-89.

Carmi, N., (2013). Caring about tomorrow: future orientation, environmental attitudes and behaviors. Environmental Education Research, 19 (4), 430-444.

Çelik, E. (2015). Mediating and moderating role of academic self-efficacy in the relationship between student academic support and personal growth initiative. Australian Journal of Career Development, 24(2), 105-113.

Chen, P., (2009). Future orientation, impulsivity, and deviance: longitudinal relationships and multilevel processes. a dissertation submitted to the graduate faculty of Auburn University. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Auburn, Alabama.

Chen, P., & Vazsonyi, A., (2013). Future Orientation, School Contexts, and Problem Behaviors: A Multilevel Study. J Youth Adolescence, 42:67-81. Doi: 10.1007/s10964-012-9785-4

Cheng, E. (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. The International Journal of Research and Review, March, 6 (1), 1-16.

Daemi, M. N., Tahriri, A., & Zafarghandi, A. M. (2017). The Relationship between Classroom Environment and EFL Learners' Academic Self-Efficacy. International Journal of Education and Literacy Studies, 5(4), 16-23.

Diseth, Å., & Martinsen, Ø. (2009). Personality traits and achievement motives: Theoretical and empirical relations between the NEO Personality Inventory-revised and the Achievement Motives Scale. Psychological reports, 104(2), 579-592.

Drago, A., Rheinheimer, D. C., & Detweiler, T. N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(4), 433-451.

Eldeleklioglu, J. (2012). Assessment of Turkish Adolescents' Future Orientations in their Life Scripts: A Qualitative Study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47, 376-381.

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. Learning and individual differences, 19(4), 499-505.

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). Promoting self-regulated learning of Brazilian preservice student teachers: Results of an intervention program. Frontiers in Education, 3(5), 1-10. doi: 10.3389/feduc.2018.00005

Hagtvet, A., & Benson, J. (1997). The motive to avoid failure and test anxiety responses: Empirical support for integration of two research traditions. Anxiety, Stress, and Coping, 10(1), 35-57.

Heimerdinger, S. R., & Hinsz, V. B. (2008). Failure avoidance motivation in a goal-setting situation. Human Performance, 21(4), 383-395.

Hejazi, E., Moghadam, A., Naghsh, Z., & Tarkhan, R. A. (2011). The future orientation of Iranian adolescents girl students and their

academic achievement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 2441-2444.

Holman, E., & Silver, R. (2005). Future-Oriented Thinking and Adjustment in a Nationwide Longitudinal Study Following the September 11th Terrorist Attacks. Motivation and Emotion, 29 (4). doi: 10.1007/s11031-006-9018-9

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI Grant# R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. Presented to: Project Monitor, Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education.

Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. Journal of Advanced Academics, 20, 108-136.

Houseworth, S., & Thirer, J. (1982). Comparison of Motive to Succeed, Motive to Avoid Failure, and Fear of Success Levels between Male and Female Intercollegiate Swimmers. (ERIC, ED244916)

Icekson, T., Roskes, M., & Moran, S. (2014). Effects of optimism on creativity under approach and avoidance motivation. Frontiers in human neuroscience, 8, 105.

https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00105

Kanadlı, S. (2016). A meta-analysis on the effect of instructional designs based on the learning styles models on academic achievement, attitude and retention. Educational Sciences: Theory & Practice, 16, 2057-2086.

Khan, M. (2013). Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College. International Journal of Undergraduate

Research and Creative Activities, 5 (4), p. 11. doi: http://dx.doi.org/10.7710/2168-0620.1006

Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. International Electronic Journal of Elementary Education, 2(1), 65- 81.

Kolesovs, A., (2013). Domain -Specific and general future orientation of high school students in Latvia under socioeconomic changes. International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach, 12, 71-83.

Landry, C., (2003). Self-efficacy, motivation, and outcome expectation correlates of college student' intention certainty. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The Department of Educational Leadership, Research, and Counseling.

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. doi: 10.1027/1015-5759.22.3.216

Lau, A. & Pastor, D. (2007). Factor Mixture Models: Mixture Modeling as a Tool for Studying Measurement Invariance. Paper presented at the annual conference of the Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, CT, 1-15.

Metcalf, B. & Zimbardo, P., (2016). Time Perspective Theory. In: Miller, H., the SAGE Encyclopedia of Theory in Psychology. (pp. 937-

939). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781483346274.n320

Ming, D., Chen, Q., Yang, W., Chen, R., Wei, D., Li, W., Qiu, J., Xu, Z. & Zhang, Q. (2016). Examining brain structures associated with the motive to achieve success and the motive to avoid failure: A voxel-based morphometry study. Social Neuroscience, 11 (1), 38-48.

http://dx.doi.org/10.1080/17470919.2015.1034377

Mitchell, J., (1998). The Natural limitations of Youth: the predispositions that shape the adolescent character. London: Ablex Publishing Corporation.

Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. Developmental Review, 11(1), 1-59.

http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6

Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (New Orleans), LA, p. 8.

Pang, J., Villacorta, M., Chin, Y. & Morrison, F. (2009). Achievement motivation in the social context: Implicit and explicit Hope of Success and Fear of Failure predict memory for and liking of successful and unsuccessful peers. Journal of Research in Personality 43, 1040-1052.

Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2016). Relationship between student's self-directed-learning readiness and academic self-efficacy and achievement motivation in students. International Education Studies, 10(1), 225-232.

Saki, K., & Nadari, M. (2018). The relationship between self-regulated learning, academic self-concept and the academic achievement motivation of students in the second grade of high school. Middle East Journal of Family Medicine, 7(10), 324.

Scholtens, S., Rydell, A, & Wallentin, Y. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. Scandinavian Journal of Psychology, 54, 205-212.

Seginer, R., & Noyman, M. (2005). Future orientation, identity and intimacy: Their relations in emerging adulthood. European journal of developmental psychology, 2 (1), 17-37

So, S., Voisin, D. R., Burnside, A., & Gaylord-Harden, N. K. (2016). Future orientation and health related factors among African American adolescents. Children and Youth Services Review, 61, 15-21.

Steiger, R. M., Stoddard, S. A., & Pierce, J. (2017). Adolescents' future orientation and nonmedical use of prescription drugs. Addictive behaviors, 65, 269-274.

Steinberg, I., Graham, S., O'Brien, I., Woolard, j., Cauffman, E., & Banich, M. (2009) Age Differences in Future Orientation and Delay Discounting. Child Development, 80, (1), 28 – 44.

Stoddard, S., Zimmerman, M. & Bauermeister, J., (2011). Thinking A bout the Future as a Way to Succeed in the Present: A Longitudinal Study of Future Orientation and Violent Behaviors Among African American Youth. Am J. Community Psychol. 48, 238-246.

Sword, R., Sword, K., Brunskill, S., & Zimbardo, P. (2013). Time Perspective Therapy: A New Time-Based Metaphor Therapy for

PTSD, Journal of Loss & Trauma: International Perspectives on Stress & Coping, 1-9. DOI:10.1080/15325024.2013.763632

Umaru, Y. & Umma, A., (2015). Effect of Instruction in Emotional Intelligence Skills on Locus of Control and Academic Self –Efficacy among Junior Secondary School Students in Niger State, Nigeria, Journal of Education and Practice, 6 (18), 164- 169.

Uwah, C., McMahon, H., & Furlow, C. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. Professional School Counseling, 11(5), 296-305.

Vera, E., Shin, R., Montgomery, G., Mildner, C. & Speight, S., (2004). Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents. Professional School Counseling. 8(1), 73-80.

Wang, C. H., Harrison, J., Cardullo, V., & Lin, X. (2018). Exploring the relationship among international students' English self-efficacy, using English to learn Self-efficacy, and Academic Self-efficacy. Journal of International Students, 8(1), 233-250.

Whannell, P., Whannell, R. & Allen, B. (2012). Investigating the influence of teacher strategies on academic self-efficacy and study behaviour of students in a tertiary bridging program. Australian Journal of Adult Learning, 52 (1), 39 – 65.

Yesilyurt, E., (2014). Academic Locus of Control, Tendencies towards Academic Dishonesty and Test Anxiety Levels as the Predictors of Academic Self-efficacy. Educational Sciences: Theory & Practice, 14 (5), 1945-1956.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. Advances in Health Sciences Education, 1-14.

Zhang, J., Zhao, G., Li, X., Hong, Y., Fang, X., Barnett, D., Lin, X., Zhao, J. & Zhang, L., (2009). Positive future orientation as a mediator between traumatic events and mental health among children affected by HIV/AIDS in rural China. AIDS Care, 21 (12), 1508- 1516.

Zivoder, A., (2013). Students' educational choices and future orientations in Slovenia. Annales. Ser. hist. sociol. 23 (2), 329-342.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E., (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature, Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.