الذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز كمنبئات باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الكليات الطبية مرتفعي و منخفضي التحصيل

اعداد
د/ حنان عبدالفتاح الملاحة
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من الذكاء الناجح و توجهات الأهداف في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الكليات الطبية مرتفعي و منخفضي التحصيل ، وكذلك الكشف عن الفروق بينهما في متغيرات البحث، تكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الجامعية الأولى، منهم(٢٢٩) مرتفعي التحصيل، و(٢١١) منخفضي التحصيل واشتملت أدوات الدراسة على مقياس للذكاء الناجح، ومقياس توجهات الأهداف، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، واعتمد البحث المنهج الوصفي، وباستخدام معاملات الارتباط واختبار "ت" وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج تم التوصل إلى النتائج الآتية:

توجد فروق دالة احصائيا بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في أبعاد الذكاء الناجح، وتوجهي إتقان/إقدام، وأداء/إقدام، واستراتيجيات المواجهة القائمة على المشكلة لصالح مرتفعي التحصيل، وكانت الفروق في صالح منخفضي التحصيل على أبعاد إتقان/تجنب، أداء/تجنب، واستراتيجيات المواجهة القائمة على الانفعال، وكذلك اظهرت النتائج امكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية من خلال أبعاد الذكاء الناجح و توجهات الأهداف وإن اختلف الترتيب النسبي لتلك الأبعاد بين مجموعتي الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح – توجهات الأهداف–استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية–التحصيل الأكاديمي.

Successful Intelligence and Achievement Goals Orientations as Predictors of Academic Stress Coping Strategies among Medical Colleges Students with High and Low Achievement

Abstract:

The aim of the current research is to study the relative contribution of both successful intelligence and goal orientations in predicting academic stress coping strategies among high and low achievers students of medical colleges, as well as to investigate the differences between them in the research variables. The study sample consisted of (440) participants college freshmen, (229) high-achievers, (211) low-achievers. The study tools included a measure of successful intelligence, a measure of goal orientations, and measure of academic stress coping strategies, the research based on the descriptive method, through using correlation coefficients, "t" test and multiple regression analysis. The results were:

There are statistically significant differences between high and low achievers college freshmen in the dimensions of successful intelligence , mastery / approach, performance / approach, and problem focus strategies in favor of high achievers, and differences were in favour of low achievers on mastery/ avoidance, performance / avoidance, and emotion coping strategies. The results also showed the possibility of predicting academic stress coping strategies in both groups through the dimensions of successful intelligence and goal orientations, although there was a relative difference in order of those variables between the two groups.

Key words: Successful Intelligence - Goal Orientations - Academic Stress- Coping Strategies - Academic Achievement.

المقدمة:

تمثل مرحلة التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي وهي تهدف بشكل اساسي إلى الإعداد المهني الجيد والمتخصص الذي يُمكّن الفرد من المساهمة في دفع عجلة التطور والتنمية في مجتمعه، إلا أن الطالب يواجه في هذه المرحلة في أثناء سعيه لتحقيق الإنجاز الأكاديمي بالعديد من التحديات والضغوط، وتشير دراسات كل من (Radillo,et al.,2014;Pascoe,et al., 2020) إلى أن الضغوط الأكاديمية تعتبر المصدر الأول للضغوط التي يواجهها الطالب في هذه المرحلة العمرية.

وتتعدد مصادر الضغوط التي يعتبرها الطالب الجامعي مصدر تهديد له، ومن تلك المصادر: الحمل الأكاديمي الزائد، والتدريبات والتكليفات العملية المتعددة، والقلق المرتبط بالامتحانات، وصعوبات إدارة الوقت والعجز عن تهيئة بيئة مناسبة للإنجاز والتحصيل بالإضافة إلى التوقعات الوالدية المرتفعة، والتوقعات الذاتية الأكاديمية المشتقة من معايير الأداء في المراحل الدراسية السابقة (Badewy&Gabriel,2015)، وتوصف تلك الضغوط بأنها ذات طبيعة تراكمية عبر الوقت لترتبط بظهور العديد من الأعراض النفسية كالقلق والاكتئاب وضعف الثقة بالنفس والقابلية للإستثارة والعدوان، كما أنها ترتبط بظهور أعراض نفس جسمية الشعور بالإنهاك الجسدي والتوتر العضلي والصداع، وقد تكون سببًا في ظهور بعض السلوكيات غير التوافقية كسوء استخدام العقاقير والتورط في بعض المشاكل والسلوكيات غير القانونية (Prabu,2015).

وتنعكس معاناة الطالب من تلك الضغوط على توافقه الأكاديمي في ثلاثة جوانب هي: **الإحباط الأكاديمي** الذي يظهر نتيجة عدم استيعاب أو تقدير الطالب لأهمية الأهداف الأكاديمية التي تتحقق من خلال المواد الدراسية المقررة، والجانب الثاني يتعلق **بالقلق الأكاديمي** ويرتبط نتيجة الخوف والقلق من عدم القدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية بالمستوى المطلوب، ثم **الصراع الأكاديمي** والذي يظهر كنتيجة لعدم القدرة على تحديد أولويات العمل خلال الوقت المتاح مما ينتج عنه تراكم وتداخل المهام المفروضة، وتؤثر هذه الجوانب الثلاثة السابقة على الأداء الأكاديمي للطالب و خاصة في جانب التحصيل (Wilks,2008).

وتختلف ردود فعل الطلاب في مواجهة الضغوط الأكاديمية إلا أنه يمكن أن نحدد الاستراتيجيات التي يواجه بها الطلاب الضغوط في شكلين أساسيين هما:

استراتيجيات تركز على المشكلة Problem- Focus Coping؛ حيث يسعى الأفراد لتحقيق التوافق مع مسببات الضغط النفسي من خلال تحديد الموقف المشكل والتعرف على مكوناته والبحث عن بدائل للحلول، والاستعانة بالخبرات السابقة في المواقف المشابهة، وطلب العون والمساعدة من الآخرين ذوي الخبرة، ويتميز هؤلاء الأفراد بالأداء الأكاديمي المرتفع، وعلى جانب آخر نجد الاستراتيجيات تركز على الإنفعال Emotion- Focus coping، حيث تتم الاستجابة للمواقف الضاغطة بمحاولة التخفيف من مشاعر القلق والتوتر المرتبطة بها، ويتم ذلك من خلال إهمال خصائص بارزة للموقف الضاغط ومحاولة صرف الانتباه عنه بالانشغال بأعمال غير مرتبطة به، ويتسم هؤلاء الطلاب بسيطرة مشاعر القلق والشعور بالذنب، كما يتدنى الأداء الأكاديمي لهم بشكل ملحوظ (Blum, et al.,2012)

ولتفسير هذا التباين في ردود فعل الطلاب في التعامل مع المواقف الضاغطة يشير كلٌ من (Lazarus,1993; Greenaway, et al., 2015) إلى أن إدراك وتفسير الفرد للأحداث الضاغطة أكثر أهمية من الأحداث ذاتها، ويعود هذا التفسير إلى عاملين أساسيين، الأول يتعلق بتقييم الفرد لمصادر الضغوط ومسبباتها والآثار المترتبة عليها في كونها تهدد توافقه مع البيئة، ويرتبط العامل الثاني للتقييم برؤية الفرد وتقديره لإمكاناته الذاتية ومدى كفايتها وملاءمتها للتعامل مع الموقف الضاغط، ويري (Sternberg,et al.,2008) أن قدرة الفرد على التمييز بين المشكلات العابرة التي يمكن أن يتخطاها وبين المشكلات الحقيقة التي يجب أن يتوقف عندها ويعمل على حلها قبل أن تتفاقم فإنها تعتمد في الأساس على قدرات الذكاء الناجح Successful intelligence الذي يوازن الفرد من خلاله بين ثلاث قدرات عقلية هي الذكاء التحليلي الذي يقوم بتحليل عناصر المشكلة المطروحة والحكم على نوعية الأفكار المستخرجة من التحليل، والذكاء الإبداعي الذي يختص بإنتاج الحلول والبدائل لحل المشكلة، ثم الذكاء العملي الذي يُعنى بتطبيق الحلول الابداعية المقترحة في السياق البيئي الواقعي، ويسمح في الوقت ذاته بإعادة تشكيل سلوك الفرد على نحو ملائم لمتطلبات الموقف.

ويرى (Sternberg,2005) أن قدرة الفرد على إحداث التكامل والتوزان بين الأنواع الثلاثة السابقة من الذكاء تولد لدى الفرد ما يعرف بالمعرفة الضمنية Tacit knowledge، بحيث تشكل قاعدة معرفية مستمدة من المعرفة السابقة المستمدة من الخبرة بالمشكلات ذات الصلة ويمكنه ذلك من التحديد الدقيق للمشاكل الحالية وتوجيه تفكيره نحو صياغة افتراضات وبدائل للحل بشكل شبه آلي، وهي بذلك تيسر عليه مواجهة الضغوط دون معاناة.

ومن جانب آخر تعد توجهات أهداف الانجاز بمثابة ركائز معرفية يتحدد على أساسها الكيفية التي يستجيب بها الأفراد في مواجهة الضغوط، حيث تسهم تلك التوجهات في تباين تفسيرات الأفراد للمواقف الضاغطة، واختلافهم في وضع المعايير التي يتحدد على أساسها إدراك النجاح أو الفشل (ربيع رشوان، ٢٠٠٦)، وتقف تلك التوجهات خلف وجود أنماط السلوك التي تظهر في مواجهة الضغوط، فقد يظهر سلوك التجنب والانسحاب في مواجهة الصعاب والضغوط ويرتبط هذا النمط بمعتقدات ذاتية سلبية كإعزاء الفشل إلى نقص وثبات القدرة، كما أنه يرتبط سلبيًا مع نواتج التعلم الايجابية، وعلى جانب آخر يظهر توجه التمكن والاتقان الذي يرتبط بمعتقدات الفرد النمائية للقدرة وإمكانية تطورها نتيجة للخبرة، ويرتبط هذا التوجه بمثابرة الفرد في تحقيق كفاءة الأداء في ضوء معاييره الذاتية مطالب وأهداف المهمة، كما أنه يرتبط بالمستويات المرتفعة من الإنجاز الأكاديمي (Eder, et al.,2013; Wimmer, et al., 2018).

ويعد البحث الحالي محاولة لاستكشاف الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في كل من استراتيجيات مواجهة الضغوط والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز.

مشكلة البحث:

تمثل بداية المرحلة الجامعية منعطفًا هامًا في المسيرة التعليمية والشخصية للطالب، ففي المراحل التعليمية السابقة كانت المقررات الدراسية معلومة ومعدة سلفًا، ويقوم النظام المدرسي بتطبيق اختبارات شهرية توفر تغذية راجعة عن مستوى الطالب في ظل إشراف أسري حثيث لمتابعة الأداء الدراسي، كما تتوافر في الوقت ذاته وسائل المساعدة من ملخصات ودروس خصوصية لتعويض أي قصور في مستوى التحصيل، ثم تأتي

المرحلة الجامعية التي تمنح الطالب نوعًا من الاستقلال الذاتي في الالتزام بحضور المحاضرات ومتابعة التكليفات و البحث عن مصادر للمعلومات والحرص على التحصيل، كما تمثل البيئة الجامعية المفتوحة بعناصرها التي تختلف عن البيئة المدرسية المحدودة مصادر ضغط إضافية، وتشير دراسة (عبدالرازق، ٢٠١٢، Karing&Beelmann,2019) إلى أن الطالب الجامعي يعاني من الشعور بالضغط والتوتر والإجهاد ويظهر مستوى أقل من السعادة والرضا بالحياة مقارنة بالمراحل التعليمية السابقة.

ويمثل طالب الكليات الطبية وضعًا خاصًا في منظومة التعليم الجامعي، فهذا الطالب قد اجتاز امتحانات الثانوية العامة بمستوى تحصيل مرتفع قد أهله للالتحاق بما يعرف بكليات القمة، وتمثل تلك الكليات ضغطًا إضافيًا على الطالب بها في ظل ارتفاع سقف طموحات الآباء من ناحية، والتوقعات الذاتية للطالب استنادًا إلى المستوى التحصيلي في المراحل التعليمية السابقة، ورغم تقارب مستوى التحصيل الأكاديمي لهؤلاء الطلاب في نتيجة الثانوية العامة إلا أن المشاهدات الواقعية ترصد تباينًا كبيرًا في التحصيل الأكاديمي لديهم ، وتشير دراسات كل من (حسن ٢٠١٥، عبدالله ٢٠١٥، Olape,et al;,2017) إلى أن الضغوط التي يتعرض لها الطالب تعتبر عاملًا محددًا لمستوى تحصيله الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لديه، كما توصلت دراسات كل من (مزرارة، ٢٠١٥، شلبي والقصبي، ٢٠١٧، Firth et al.,2010) إلى وجود ارتباط دال موجب بين استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة وكل من دافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي، في حين وجد ارتباطًا دالًا سالبًا بين استراتيجيات المواجهة التي تركز على الإنفعال مع المتغيرات السابقة.

وفي محاولة لاستكشاف المتغيرات التي تقف خلف تباين المستوى الأكاديمي للطلاب نجد أن دراسات كل من (عامر ومحمود ٢٠١٧، الحميدي والكندري ٢٠١٩، مراد ٢٠١٩، جمعه ٢٠٢٠، Zadeh et al.,2014; Mandelman, et al., 2016, Vimple&Sawhney, 2017) قد توصلت إلى ارتباط الذكاء الناجح ايجابيًا بالتحصيل الأكاديمي ومجموعة من المتغيرات المرتبطة به كالدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي.

كما أظهرت دراسات كل من (حسن ٢٠١٥، Kadivar,et al.,2011; Miller,2013) ارتباط توجهات الأهداف نحو التعلم وإلاتقان بالكفاءة الأكاديمية للطالب وتفعيله لمهارات ما وراء المعرفة، بينما توصلت دراسات كل من (Delahaij& Van Dam,2016; Parker& Martin, 2012; Olenick, 2017; Bayardelle, 2019) إلى ارتباط توجهات الأهداف نحو الإتقان باستخدام الطالب لاستراتيجيات مواجهة أكثر تكيفاً تقوم على التوجه نحو المشكلة لمواجهة الفشل في الأداء او التحصيل.

ويهدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلبة الكليات الطبية في متغيرات استراتيجيات مواجهة الضغوط والذكاء الناجح وتوجهات الأهداف، وكذلك التعرف على الإسهام النسبي لقدرات الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى كل من مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومتوسط درجات الطلبة منخفضي التحصيل في قدرات الذكاء الناجح (التحليلية- العملية- الإبداعية).
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومتوسط درجات الطلبة منخفضي التحصيل في توجهات أهداف الانجاز (إتقان/ إقدام_ إتقان/ إحجام_ أداء/ إقدام_ أداء/ إحجام)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومتوسط درجات الطلبة منخفضي التحصيل في استراتيجيات مواجهة الضغوط (الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة/ الاستراتيجيات التي تركز على الإنفعال)؟
- هل يمكن التنبؤ بإستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدي كل من الطلبة مرتفعي التحصيل و منخفضي التحصيل من خلال متغيرات الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف؟
- هل يمكن التنبؤ بإستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الإنفعال لدي كل من الطلبة مرتفعي التحصيل و منخفضي التحصيل من خلال متغيرات الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

- المقارنة بين مجموعتي الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في كل من: الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف واستراتيجيات مواجهة الضغوط ومحاولة تفسير هذه الفروق في ضوء الإطار النظري للبحث.
- التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التوافقية التي تركز على المشكلة لدى كل من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل من خلال التجمع الخطي لمتغيرات الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف.
- التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية غير التوافقية التي تركز على الإنفعال لدى كل من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل من خلال التجمع الخطي لمتغيرات الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

- يتناول البحث بعض المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال الدراسات النفسية والتي تتمثل في: الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف واستراتيجيات مواجهة الضغوط.
- يربط البحث الحالي بين استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تعبر عن جوانب سلوكية و معرفية وانفعالية، وبين القدرات المعرفية للذكاء الناجح (التحليلي والعملي والإبداعي) وتوجهات دافعية الإنجاز، وبذلك يكامل بين الجوانب المعرفية والدافعية والانفعالية ويربطها بسلوك الطالب الفعلي عند مواجهته للضغوط.
- يقدم البحث بعض الأدوات المقننة لقياس متغيرات البحث، وهي مقياس توجهات الأهداف، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.
- يوجه البحث نظر القائمين على السياسات التعليمية إلى أهمية المرحلة الجامعية ليشملها منظومة التطوير في الرؤى والأساليب والمحتوى.
- يتناول البحث طلبة الكليات الطبية التي تعد- رغم الاختلاف على معايير الامتحانات التقليدية- من فئة المتفوقين ؛والتي يجب العناية بهم والمحافظة على تفوقهم الدراسي ورعايتهم.

- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في الكشف عن العوامل التي تقف خلف استخدام استراتيجيات فعالة في مواجهة الضغوط الأكاديمية، ويمكن الاستفادة من تلك النتائج في بناء برامج تدخلية لدى الطلبة منخفضي التحصيل وذوي التسويف الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

- **الذكاء الناجح:** هو قدرة الفرد على إحداث التكامل والتوازن في استخدام القدرات التحليلية والعملية والإبداعية وتوظيفها في إعادة تشكيل البيئة أو التكيف معها أو اختيار بيئة أخرى تحقق أهدافه في ضوء كل من معاييره الذاتية ومعايير السياق الثقافي الذي ينتمي إليه (Sternberg,2015,336) وتتحدد إجرائيا بدرجة الفرد على أبعاد الذكاء الناجح الثلاثة (التحليلي والعملي والإبداعي) (ترجمة وتقنين: عبدالحميد، ٢٠٠٤).
- **توجهات أهداف الانجاز:** هي تمثيلات معرفية ذات مستوى متوسط- يقع بين الأهداف النوعية المتخصصة وبين الأهداف العامة للفرد- وتتضمن معتقدات وتفسيرات وتفضيلات الفرد التي تعمل على دفع السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعيته وتحديد مستوى شدته واستمراره لحين تحقيق الهدف (Ames, 1992, 262) ويتحدد إجرائيا بدرجة الفرد على أبعاد توجهات أهداف الانجاز الأربعة: إتقان/ إقدام، إتقان/ إحجام، أداء/ إقدام، أداء/ إحجام (إعداد: الباحثة).
- **استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:** تعبر عن الكيفية التي يستجيب بها الفرد للأحداث الضاغطة بهدف التغلب على مصادر تلك الضغوط أو التوافق معها، ذلك من خلال استخدامه لنوعين من الإستراتيجيات :
- **استراتيجيات مواجهة تركز على المشكلة:** وتعبر عن الأفعال التي يقوم بها الفرد بهدف تغيير مسببات الضغوط البيئية أو تغيير الذات بهدف التوافق الإيجابي مع مسببات تلك الضغوط (Donkoh et al.,2011,294) وتتحدد إجرائياً بدرجة الطالب على استراتيجيات: تحديد المشكلة، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي للموقف، وطلب المساعدة، واستبعاد المشتتات (إعداد: الباحثة).

- **استراتيجيات مواجهة تركز على الانفعال:** وتعبر عن الأفعال التي يقوم بها الفرد بهدف تقليل التوتر الانفعالي الناتج عن الموقف الضاغط، ويتم ذلك عن طريق إعادة تقيمه للموقف المشكل من خلال تغيير المعنى المرتبط به، أو عن طريق إهمال بعض خصائص الموقف أو صرف الانتباه عنه(Rijavee&Loncarica, 2006,54) وتتحدد إجرائيًا بدرجة الطالب على إستراتيجيات: الإنكار،التنفيس الانفعالي، البحث عن الدعم العاطفي، البحث عن إثابات بديلة، لوم الآخرين (إعداد: الباحثة).

الإطار النظري:

أولًا: استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية Academic Coping Strategies:

تعد الضغوط النفسية أحد جوانب الحياة الإنسانية التي يخبرها الفرد عبر أوقات ومواقف مختلفة خلال مراحل حياته، وتعرف الضغوط بأنها ردود أفعال الفرد تجاه بعض المواقف التي تنطوي على كثير من مصادر القلق والتهديد، ويعرف (Lazarus,1993) الضغط النفسي بأنه محصلة لتقييم الفرد لقدراته ومدى كفايتها لتلبية احتياجاته والوفاء بالمتطلبات التي تفرضها عليه بيئته، وكلما زادت الفجوة بين إدراكه لقدراته وبين مصادر التهديد زاد شعوره بالضغط.

وتختلف الطرق والاستراتيجيات التي ينتهجها الأفراد في مواجهة الضغوط، فقد تدفع المواقف الضاغطة بعض الأفراد إلى الشعور باليأس والاستسلام وعدم بذل أي مجهود للتغلب على مسببات الضغط، وفي المقابل نجد البعض الآخر يتعامل مع الضغوط باعتبارها مواقف للتحدي وإثبات الذات، ويحاول البحث عن حلول مبتكرة للمشكلات مما ينعكس على نمو الفرد الشخصي في مختلف الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية .(Prabu, 2015)

وتعتبر الضغوط الاكاديمية هي المصدر الأول للضغوط لدى طالب الجامعة؛ حيث يتعرض لمسببات القلق في المجال الأكاديمي ناتجة عن تعامله مع متطلبات المرحلة الجامعية بما تفرضه من عبء دراسي وقواعد انضباط وتكليفات وامتحانات وعجز الطالب عن إدارة الوقت اللازم لإنجاز تلك المهام، كما يمثل قصور المصادر التعليمية

التكنولوجية وضعف قدرة الطالب على الاستفادة منها وغياب التوجيه والإرشاد الأكاديمي الفعلي مسببات أخرى لزيادة شعور الطالب بالضغوط الأكاديمية (Radillo, et al., 2014; Bedewy& Gabriel, 2015).

وفي محاولة الدراسات النفسية للبحث عن الكيفية التي يستجيب بها الفرد للأحداث الضاغطة ظهر مفهوم المواجهة Coping، ويرى (Schweitzer,2002) أنه مفهوم محدد مقارنة بمفهوم التكيف الذي يعتبر مظلة واسعة تشمل علومًا عدة منها العلوم النفسية والبيولوجية والبيئية التي تستخدم لدراسة تجاوب الكائنات الحية بيولوجيا مع الظروف البيئة المتغيرة، في حين أن مفهوم المواجهة يعد مفهومًا نفسيًا محددًا بقصد به الإجراءات التي يتخذها الفرد في التعامل مع أوجه ومسببات التهديد التي تواجهه، ويشير (Perez, et al., 2019) بأن قدرة الفرد على مواجهة الضغوط تعود إلى التماسك الداخلي Sense of Coherence الذي يتضمن ثلاثة جوانب هي: القدرة على استيعاب مثيرات الموقف بشكل منطقي Comprehensibility، حيث يتم ترتيب تلك المثيرات أو عوامل الموقف على حسب أهميتها وتتابعها وارتباطها ببعضها البعض، ثم قدرة الفرد على الإدارة Manageability حيث يتم توظيف القدرات الذاتية وتطويع مفردات البيئة ليتم ترتيب الخطوات الإجرائية للتعامل مع مسببات الضغوط، وأخيرًا يأتي تكامل المعنى Meaningfulness حيث يلتزم الفرد بالعمل والمثابرة في مواجهة التحديات حتى يصل إلى أهدافه المرجوة.

ويرى كل من (Lazarus& Folkman,1984) أن مواجهة الضغوط تشير إلى المجهودات المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد للمواءمة بين قدراته والمطالب البيئية المفروضة والتي تمثل تهديدًا بالنسبة له، ويميز (Delahaij& Van Dam, 2016) بين مصطلح استراتيجيات المواجهة والذي يشير إلى الاستخدام الفعلي والإجرائي لطرق محددة في التعامل مع المواقف النوعية، وبين مصطلح أسلوب المواجهة والذي يعني الميل الثابت والمستقر لاستخدام طرق معينة للتعامل مع الضغوط عبر الوقت.

وبذلك يمكن أن نجد أن أسلوب المواجهة بعكس ميل الفرد للاستجابة بطريقة آلية أو لا شعورية، كما أنه يتميز بالثبات، أما مصطلح استراتيجيات المواجهة فهو مصطلح

إجرائي يتم بصورة قصدية ويتغير تبعًا للمجال النوعي الذي يكون مصدرًا للضغط، ويتبنى البحث الحالي مصطلح استراتيجيات المواجهة لاستخدامها في مجال نوعي محدد وهو المجال الأكاديمي، كما أن المصطلح السابق يتضمن سلوكيات إجرائية يسهل تحديدها وقياسها.

ويشير (Lazarus, 1993) إلى أن استخدام الفرد لاستراتيجيات المواجهة هو نتيجة لإدراكه للضرر المتوقع وتقديره لقدرته على التغلب أو التوافق مع مسببات الضغوط ويتم ذلك من خلال ثلاث عمليات اساسية هي:

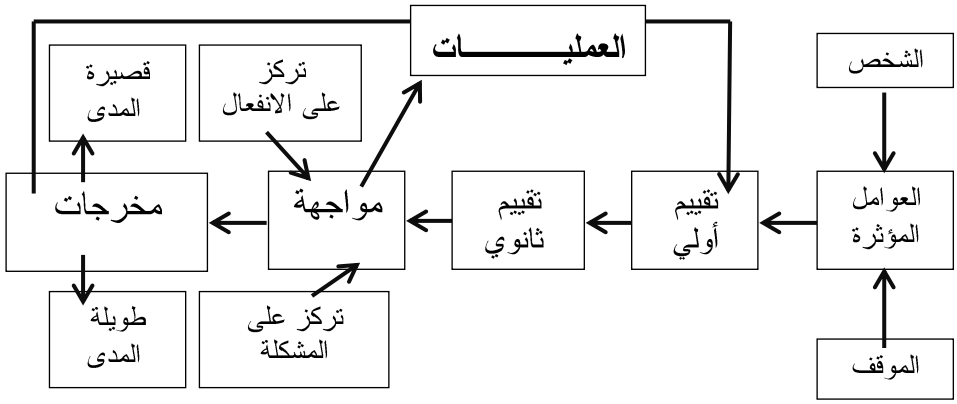
- **عملية التقدير الأولي Primary Appraisal:** وهي عملية إدراكية تتضمن تقدير الفرد للموقف الضاغط وما قد يترتب عليه من تهديد لتوافق الفرد مع بيئته المحيطة.
- **عملية التقدير الثانوي Secondary Appraisal:** وتشير إلى تفكير الفرد في البدائل المتاحة للتعامل مع الموقف، ومدى ملاءمة تلك البدائل لمواجهة الضغوط، كما يتضمن في الوقت ذاته تقييم الفرد لمصادره الذاتية وقدرتها على المواجهة.
- **العمليات التفاعلية Transactional Process:** حيث تحدث إعادة تقييم للموقف الضاغط في ضوء استراتيجيات المواجهة التي تم تفعيلها، وتتضمن تلك المرحلة تغيرات في إدراك نتائج الفرد للضغوط إما بخفض الشعور بالضغط أو بزيادة تأثيره.

ويشير كل من (Lazarus, 1993; Delahaij& Van Dam, 2016) إلى أن نتائج المعالجة السابقة للموقف وتقدير الإمكانات الذاتية تنعكس على الطريقة التي ينتهجها الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط لتكون واحدة من اثنتين هما:

- **مواجهة تركز على المشكلة:** وفيها يحاول الفرد تغيير مسببات الضغوط والتغلب على مصادرها، أو يقوم بمحاولة تغيير للذات من خلال توظيف مهاراته وخبراته السابقة في التعامل مع مسببات الضغوط.
- **مواجهة تركز على الانفعال:** وذلك من خلال محاولة الفرد تقليل آثار الضغط الانفعالي المرتبط بالموقف الضاغط تغير معنى الحدث، ويتم ذلك بإهمال بعض الخصائص

البارزة للموقف أو القيام بأعمال سلوكية لصرف الانتباه عن الموقف الضاغط.

ويوضح الشكل التالي علاقة عمليات التقدير الأولى والثانوي والعمليات التفاعلية بينهما وعلاقتهما باستراتيجيات مواجهة الضغوط (Lazarus& Folkman, 1984).



شكل (١) النموذج التفاعلي للضغوط

ومن عرض النموذج السابق والذي يتبناه البحث الحالي يتضح الآتي:

- أن الضغوط النفسية تنشأ من اختلال التوازن بين تقدير الفرد للموقف ومدى ما قد يسببه من تهديد لتوافقه مع بيئته من ناحية وبين تقييم الفرد لقدراته الذاتية على المواجهة.
- أن عملية التقييم تتضمن جانبًا إدراكيًا يظهر في قدرة الفرد على التعرف على المشكلة وتحديد مكوناتها والربط بين المسببات والنتائج المحتملة، كما أنه يتضمن جانبًا شخصيًا حيث يقييم الفرد كفاءته الذاتية المدركة.
- أن عملية التقييم هي عملية دينامية تقوم على التغذية الراجعة لمخرجات استراتيجيات المواجهة ومدى فاعليتها في التعامل مع الضغوط.
- أن الاستراتيجيات القائمة على المشكلة تتضمن استراتيجيات توافقية تعمل على التحكم في مسببات الضغوط وتتجه نحو تغيير الذات من خلال توظيف المهارات والخبرات السابقة في التعامل مع مسببات الضغوط، وبذلك فهي ترتبط بمخرجات توافقية طويلة المدى.
- ان الاستراتيجيات القائمة على الإنفعال تهدف إلى تقليل التوتر الناشئ عن الضغوط

بدون محاولة للتدخل أو التحكم في مسببات الضغوط، وتكون مخرجات تلك الاستراتيجيات قصيرة المدى حيث تقلل التوتر ولكنها لا تقدم أي حلول للضغوط التي تستمر مع الوقت وقد تتفاقم آثارها.

ويحدد كل من (Donkoh, et al., 2011; Blum, et al., 2012; Doron, et al., 2014) خمس إستراتيجيات تتضمنها المواجهة التي تركز على المشكلة، وهي:

- **حل المشكلة:** ومن خلال التعرف على المشكلة وتحديد عناصرها واتخاذ خطوات عملية لإزالة المسببات والبدء الفعلي في العمل والمثابرة في أدائه.
- **التخطيط:** وذلك من خلال رسم خطة لتنفيذ وترتيب خطوات العمل.
- **استبعاد المشتتات:** عن طريق منع الانشغال بأنشطة أخرى تؤثر على التركيز.
- **طلب المساعدة:** وذلك من خلال طلب المشورة والمساعدة بالمعلومات حول الموقف الضاغط من ذوي الخبرة.
- **إعادة التفسير الإيجابي للموقف:** وذلك بإعادة تقييم الموقف وتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية له.

كما حدد كل من (Donkoh, et al., 2011; Blum, et al.,2012) بعض الاستراتيجيات التي تتضمنها المواجهة التي تركز على الانفعال فيما يلي:

- **الإنكار:** وذلك بتجاهل مصادر الضغوط وكأنها غير موجودة وسيطرة شعور اللامبالاة حيالها.
- **التنفيس الانفعالي:** من خلال التعبير الصريح عن الانفعالات المؤلمة بالصراخ أو البكاء أو إلحاق الأذى بالنفس أو بالآخرين، أو اللجوء إلى السخرية والنقد اللاذع.
- **البحث عن الدعم العاطفي:** وذلك بمحاولة الحصول على دعم معنوي من قبل الآخرين واستدرار تعاطفهم حيال المشكلات التي يواجهها الفرد.
- **البحث عن إثابات بديلة:** بالانشغال بممارسة أنشطة وهوايات غير مرتبطة بالموقف الضاغط.
- **لوم الآخرين:** ويشير إلى الاعتقاد بمسئولية الآخرين عن الخبرات، والمواقف الضاغطة التي يمر بها الفرد.

ومن خلال استعراض استراتيجيات المواجهة السابقة نجد أن استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة تتضمن تفعيل استراتيجيات التنظيم الذاتي كما حددها (Pintrich, 2004) حيث تتضح الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحديد المشكلة، والتخطيط وإعادة التقييم، كما يتضح أن إدارة المصادر في طلب الدعم وابعاد المشتتات)، أما المواجهة التي تركز على الانفعال فهي تتضمن الاستراتيجيات غير التوافقية للتنظيم الانفعالي كما حددها (Garnefski& Kraaij, 2007) كما يتضح في لوم الآخرين والتنفيس الانفعالي والانكار.

واستنادًا إلى ما سبق يحدد البحث الحالي المواجهة التي تركز على المشكلة من خلال استراتيجيات: حل المشكلة والتخطيط وإستبعاد المشتتات طلب الدعم وإعادة التفسير الإيجابي، بينما تتحدد المواجهة التي تركز على الانفعال من خلال استراتيجيات: الإنكار والتنفيس الانفعالي والبحث عن الدعم العاطفي والبحث عن إثابات بديلة ولوم الآخرين.

ثانيًا: الذكاء الناجح Successful intelligence:

قدم (Sternberg, 2005) النظرية الثلاثية للذكاء Triachic Theory of intelligence كأحد المحطات التي حاولت وضع القواعد التي تحكم وتوجه السلوك الذكي من خلال التكامل بين ثلاثة جوانب اساسية هي: العالم الداخلي للفرد والذي يشير إلى البناء العقلي المعرفي الذي يتم من خلاله تجهيز ومعالجة المعلومات، وجانب الخبرة التي يستفيد منها الفرد في التعامل مع الخبرات الجديدة وغير المألوفة، ثم العالم الخارجي الذي يتم فيه تحقيق أهداف الفرد العملية، ولتوضيح العلاقة بين الجوانب الثلاثة السابقة **وُضعت ثلاث نظريات فرعية هي:**

١- **النظرية الفرعية للمكونات Componential Subtheory:** وتناولت تحليل وتصنيف مكونات النشاط العقلي وفقا للوظائف التي تقوم بها، وتم تصنيفها إلى ثلاثة أبعاد هي:

أ- **ما وراء المكونات Metacomponents:** وتشير إلى العمليات التنفيذية المسئولة عن توجيه عمل العمليات المعرفية ومراقبة وتقييم إجراءات تنفيذ المهام، وتشمل تلك العمليات: التعرف على وجود مشكلة، وتحديد طبيعتها، وتحديد مكونات الأداء المناسبة للحل، وانتقاء استراتيجية الحل، والتمثيل العقلي

لعمل المكونات واستراتيجية الحل، وتوزيع مصادر الانتباه حسب طبيعة المشكلة ومدى تعقيدها، والمراقبة والتغذية الراجعة لخطوات الحل المشكلة (Sternberg; et al.,2008).

ب- **مكونات الأداء Performance Components:** وتختص بتنفيذ وتطبيق استراتيجيات الأداء على المهام، وهي تتضمن: التشفير Encoding وذلك باستخدام المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة الحالية من الذاكرة طويلة المدى، والاستنتاج Inferring باكتشاف العلاقات بين المثيرات، ثم التطبيق Applying (المرجع السابق، ٢٩-٣٠).

ج- **مكونات اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition Components:** وتستخدم في تعلم المعلومات الجديدة وتخزينها في الذاكرة، وتتضمن: التشفير الانتقائي Selective Encoding ويتم من خلاله تحديد المعلومات المرتبطة بالمهمة وتجاهل المعلومات غير ذات الصلة، والدمج الانتقائي Selective Combiantion وفيه يتم الربط بين العناصر المشفرة بشكل يعمل على زيادة الترابط الداخلي بينها، والمقارنة الانتقائية Selective Comparison ويتم من خلاله الربط بين المعلومات التي تم تشفيرها بطريقة انتقائية مع المعلومات ذات الصلة الموجودة بالذاكرة العاملة (Sternberg, 2015).

٢- **النظرية الفرعية الخبراتية Experiential Subtheory:** وتشير إلى مدى قدرة الفرد على الاستفادة من خبراته السابقة في التعامل مع المهام الجديدة، ويتم ذلك من خلال بعدين هما: التعامل مع الجدة Coping with Novelty والتي تشير إلى قدرة الفرد على الاستفادة من مكونات اكتساب المعرفة في التعامل مع المواقف والمهام غير المألوفة، وتسمح المعالجة الجيدة لهذا البعد بإنتاج الفرد لأفكار عديدة وغير شائعة، أما البعد الثاني فهو يختص بالمعالجة الآلية Automatizing Information Processing وتشير إلى قدرة الفرد على الاكتساب التدريجي للسرعة والطلاقة واليسر في الأداء على المهام المعقدة حتى يتمكن من أدائها في النهاية بصورة آلية (الجاسم، ٢٠١٠، ١٣٤-١٣٦).

٣- **النظرية الفرعية السياقية Contextual Subtheory:** وتهتم بالطريقة العملية التي يتم بها تطبيق كلا من: ما وراء المكونات ومكونات الأداء ومكونات اكتساب المعرفة في التعامل مع السياق البيئي المحيط ويتم ذلك بانتهاج أحد الطرق الثلاثة إما التكيف Adaptation وذلك من خلال تعديل الفرد لسلوكه ليتناسب مع المتطلبات البيئية، او الانتقاء Selection وذلك بسعي الفرد لإيجاد بيئة ملاءمة لقدراته وخبراته ، أو التشكيل Shaping من خلال محاولات الفرد لتعديل وتغيير السياق البيني بشكل يتيح له تحقيق قدراته وأهدافه (Sternberg, et al., 2008, 38-42).

ومما سبق يتضح أن النظرية الثلاثية للذكاء تتفق في جانب منها مع نظريات الاتجاه المعرفي لمعالجة وتجهز المعلومات وخاصة في النظرية الفرعية للمكونات؛ حيث تم استخدام مفهوم المكون ليشير إلى العملية العقلية التي تقوم بترجمة المدخلات الحسية إلى تمثيلات عقلية يمكن أن تتحول إلى تمثيلات عقلية أكثر تعقيدًا، وعلى جانب آخر نجد النظرية الفرعية الخبراتية قد تناولت تأثير خبرة الفرد على التعامل مع جوانب الجدة في المشكلات المطروحة وهو ما يرتبط بالابتكارية، وتناولت النظرية السياقية التطبيق الفعلي لبعدي المكونات والخبرة في التعامل الفرد مع السياق الاجتماعي والثقافي المحيط في محاولته تحقيق إمكاناته وطموحاته وحل مشكلاته العملية، وهو ما أغفلته النظريات المعرفية التي ركزت فقط على القدرات العقلية التقاربية اللازمة للنجاح الأكاديمي وانطلاقا من الأساس النظري السابق تم صياغة نظرية الذكاء الناجح باعتباره نظامًا متكاملًا لمجموعة من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة داخل سياق ثقافي واجتماعي محدود، ويعرف الذكاء النجاح وفق هذا التوجه بأنه "معرفة الفرد لنقاط القوة والتميز لديه والاستفادة منها وتوظيفها لأقصى درجة ممكنة، وإدراكه لنقاط الضعف والقصور لديه والسعي لإيجاد طرق وبدائل لتصحيحها وتعويضها، مما ينعكس على قدرته على التكيف والتشكيل والاختيار للبيئة التي تحقق أهدافه، وذلك من خلال التكامل في استخدام القدرات التحليلية والابداعية والعملية لديه" (Sternberg, 2015, 231)، فالذكاء الناجح يتطلب توظيف القدرات الثلاث السابقة بشكل جيد اعتمادًا على طبيعة المشكلات المطروحة التي تتباين متطلبات الأداء عليها في حاجتها النسبية لكل قدرة من القدرات السابقة، كما أن

الذكاء الناجح يتطلب القدرة على تحديد وتصور وتخطيط الاجراءات التنفيذية التي يستطيع الفرد تحقيقها اعتمادًا على استبصاره بنواحي القوة والضعف لديه (الجاسم، ٢٠١٠، ١٥٥)، ويمكن أن نحدد القدرات المميزة لأنواع الذكاء الثلاثة فيما يلي:

- **الذكاء التحليلي:** وهو يختص بمعالجة المعلومات ذات الصلة بالمشكلة ويتضمن التعرف على وجود المشكلة وتحديدها والتمثيل العقلي لمتغيراتها، البحث عن طرق حل المشكلة، وضع استراتيجية للحل، مراقبة حل المشكلة وتقييمه، وغالبا ما يسود هذا النوع من الذكاء عند التعامل مع المشكلة ذات الطبيعة المجردة والمألوفة نسبيا لدى الفرد (Sternberg; et al., 2020, 4).
- **الذكاء الإبداعي:** ويشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات التي تتضمن بعض جوانب الجدة ويتطلب ذلك تفعيل عدد من القدرات منها إعادة تحديد المشكلة، والتشكيك في الافتراضات وتحليلها واستخدام القاعدة المعرفية للفرد في توليد البدائل، كما يتطلب الذكاء الابداعي الإرادة والمخاطرة المحسوبة والقدرة على تحمل الغموض والإستعداد لتأجيل الإشباع والفاعلية الذاتية والتحدي (ستيرنبرج، ديفيدسون،٢٠١٥، ٣٧٦-٣٧٩).
- **الذكاء العملي:** ويتمثل في وضع قدرات الفرد موضع التنفيذ في تعامله مع مشكلات عالمه الواقعي، بحيث تتكون لديه نوع من المعرفة الضمنية أو الإجرائية Tacit Knowledge بشكل يمكنه من التعامل مع المشكلات الواقعية التي قد تفتقر إلى وجود معلومات أو تعليمات واضحة، مما يتطلب من الفرد الموازنة بين قدرات الذكاء التحليلي والإبداعي في تحقيق توافقه مع البيئة أو إعادة تشكيلها على نحو يلائم تحقيق أهدافه ورغباته، أو يمتلك المرونة الكافية للتحول إلى بيئة أفضل تحقق طموحاته (Sternberg, 2006, 325).

ومما سبق نخلص إلى ما يلي:

- إن الذكاء الناجح يتحقق من خلال التكامل والموازنة بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وأن ترجيح إستخدام أحد هذه القدرات يعتمد على طبيعة المشكلات التي يواجهها الفرد.

- أن الذكاء الناجح يتضمن توظيف مجموعة متكاملة من القدرات في تحقيق المواءمة بين قدرات الفرد الذاتية وأهدافه الشخصية وبين الضغوط والمطالب التي يفرضها السياق البيئي.
- أن الفرد في مواجهة المطالب والضغوط لا يكتفي بالتكيف مع البيئة ولكنه بإستخدامه للذكاء الناجح يتمكن من إعادة تشكيلها أو اختيار البيئة المناسبة.

ثالثًا: توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientation:

تعد توجهات أهداف الإنجاز إحدى النظريات الدافعية التي نشأت في إطار الإتجاه المعرفي الاجتماعي في تفسير الدافعية، والذي يفترض أن سلوك الفرد في مواقف الإنجاز والتعلم يتحدد من خلال خصائصه المعرفية والانفعالية كما أنه يرتبط بخصائص السياق البيئي الذي يفرض على الفرد تحقيق أهداف ومطالب محددة.

وقد قامت نظريات توجهات الأهداف بتحويل الإهتمام من دراسة الأهداف بإعتبارها محددات للسلوك المرتبط بالإنجاز إلى التركيز على التفسير الكيفي الذي يهتم بنوع التوجه الدافعي للفرد خلال سعيه لتحقيق تلك الأهداف، وتعرف توجهات الأهداف في هذا الإطار بإعتبارها تمثيلات معرفية لما يسعى الفرد نحو تحقيقه أو إنجازه، وهي ذات مستوى متوسط، حيث تقوم بتوجيه الأفراد نحو أهداف بعينها، كما أنها تعبر عن أغراضه من الأداء على المهام التي يكلفون بها (Pintrich, 2000, 96)، كما تعرف ايضا بأنها تمثيلات عقلية تتضمن معتقدات وإدراكات وتفضيلات الفرد التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه وتحديد صيغته ومستوى شدته واستمراره حتى يتحقق النجاح في تحقيق الأهداف (Ames, 1992K 262).

وتستند التصنيفات المختلفة لتوجهات الأهداف إلى عدة أطر نظرية منها معتقدات الفرد حول قدراته العقلية، حيث أن اعتقاده بثبات القدرة واعتبارها فطرية وموروثة في مقابل المعتقدات النمائية التي تفترض إمكانية نمو وتطور قدرات الفرد من خلال الخبرات المتعلمة، وتعد تلك المعتقدات أحد المحددات الأساسية لتوجهات أهداف الفرد، فالاعتقاد بثبات القدرة يدفع الفرد إلى العجز وتوقع الفشل عند مجابهة المهام الجديدة والصعبة (توجه نحو الأداء)، في حين أن تبني الفرد للمعتقدات النمائية يدفع الفرد إلى

بذل المزيد من الجهد والمثابرة في إكتساب الخبرات الجديدة وتطوير مهاراته (توجه نحو الاتقان) (Mc Williams, 2014; Elliott& Hulleman, 2017).

كما يستند الأساس النظري لتوجهات الأهداف على نظرية العزو السببي التي تفترض أن عزو الفرد للفشل إلى عوامل بعيدة عن سيطرته مثل نقص القدرة يؤدي إلى انخفاض توقعه للنجاح وظهور نمط العجز لديه، في حين أن عزو الفشل إلى عوامل غير ثابتة مثل نقص الجهد أو استخدام الفرد لاستراتيجيات غير مناسبة للأداء على المهام- يؤدي إلى توقع أعلى للنجاح في المستقبل، ويولد لدى الفرد الاصرار على مواجهة الفشل بإعادة المحاولة، وهو ما يعرف بنمط الإتقان (رشوان، ٢٠٠٦)، كما شكلت الدافعية محورًا آخر استند عليه الأساس النظري لتصنيف توجهات الأهداف، فعندما يكون سلوك الفرد مدفوعًا نحو تحقيق نتائج مرغوبة كالشعور بالكفاءة وتحقيق الإنجاز تتولد لديه دافعية إقدام، وفي حالة توجهه نحو تجنب النتائج غير المرغوب كالشعور بالفشل أو التعرض للعقاب يولد لديه دافعية إحجام (Wimmer., et al., 2018,2).

وقد تطورت النماذج التصنيفية لتوجهات الأهداف خلال عدة مراحل؛ حيث بدأت تلك النماذج بالنموذج الثنائي Dichotmous Model (Dweeck& Leggett, 1988) الذي ميز بين نوعين من توجهات الأهداف: هدف التوجه نحو الإتقان Mastery Goal Orientation، وهدف التوجه نحو الأداء Performance Goal Orientation، ويعكس هدف التوجه نحو الإتقان قدرة الفرد على تطوير قدراته ومهاراته وربطه بين الجهد والنتيجة؛ حيث يسيطر التوجه الدافعي الداخلي الذي يقوم على الاحتكام إلى المعايير الذاتية في تقدير النجاح أو الفشل، في حين أن يسعى الأفراد من ذوى التوجه نحو الأداء إلى إثبات قدراتهم وكفاءتهم مقارنة بالآخرين وهو ما يرتبط بالدافعية الخارجية.

و يرجح التوجه النظري السابق الدور الإيجابي للتوجه نحو الإتقان بالتحصيل الدراسي كأحد مخرجات العملية التعليمية، في مقابل إفتراض إرتباط هدف الأداء بمخرجات غير توافقية للعملية التعليمية، إلا أن نتائج الدراسات في هذا المجال كانت مختلطة وغير ثابتة (Blurnenfield, et al.,2000; Harackiewiez, et al., 2002) وأدى ذلك إلى ظهور فكرة الدمج بين الميول الإقدامية في مقابل الميول الإحجامية

والتوجه القائم على الأداء من خلال النموذج الثلاثي Trichotomous Model، الذي ضم ثلاثة أنماط لتوجهات الأهداف، وهي التوجه القائم على الإتقان، والتوجه القائم على الأداء/ إقدام، والتوجه القائم على الأداء إحجام (Elliot; 1999).

ثم طور (Elliot& Mc Gregor, 2001) التصنيف الرباعي لتوجهات الأهداف من خلال مراجعة البعدين التقليدين لتوجهات الأهداف الإتقان مقابل الأداء، في إطار التصنيف الميول إلى إقدامية وإحجامية، ليضم النموذج أربعة أشكال للتوجهات الدافعية وهي:

- **توجه إتقان/ إقدام:** حيث يركز الفرد على تحقيق الكفاءة باستخدام محكات ذاتية تهدف إلى التعرف على مدى تحسن وتقدم الأداء وتحقيق الفهم العميق للمهمة.
- **توجه إتقان/ إحجام:** وفيه يسعى الفرد إلى تجنب الفهم الخاطئ والفشل في التعلم أو عدم الإتقان ويستخدم الفرد عد من المحكات للتعرف على أخطاء الفهم والأداء.
- **توجه الأداء/ إقدام:** ويركز خلاله الفرد على إظهار قدراته وتفوقه في الأداء مقارنة بالآخرين، ويستخدم الفرد معايير للمقارنة كالحصول على درجات أعلى أو تحقيق مركز أفضل من الآخرين.
- **توجه الأداء/ إحجام:** ويكون التركيز فيه على تجنب الظهور بمظهر العجز وعدم الكفاءة مقارنة بالآخرين، ويتجنب الفرد الخضوع إلى المعايير الخارجية للمقارنة بالآخرين.

ثم قدم (Elliot, et al., 2011) النموذج السداسي لتوجهات الأهداف في محاولة للتمييز بين مصادر الأهداف سواء من المهمة أو الذات أو الآخرين وهو ما يوضحه شكل(٢):

التوجه / الميل	مصدر الهدف		
	المهمة	الذات	الآخر
إقدام	المهمة/ إقدام	الذات/ إقدام	الآخر/ إقدام
تقييم الكفاءة /إحجام	المهمة/ إحجام	الذات/ إحجام	الآخر/ إحجام

شكل (٢) النموذج السداسي لتوجهات الأهداف (Elliot& et al., 2011)

ثم طور (Elliot& Hulleman, 2017) النموذج الثماني الذي يصنف بعد الذات/ إحجام إلى بعدين هما: تجنب/ الماضي Past/ Avoidance، حيث يتجنب الفرد الأداء بصورة سيئة مقارنة بما سبق له اداءه، والبعد الثاني هو تجنب الامكانية Potential/

Avoidance وذلك بتجنب الفرد الأداء بمستوى أسوء مما يستطيع أداءه.

ويتبنى البحث النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف وذلك للأسباب الآتية.

- أن توجهات الأهداف باعتبارها متغير ذو طبيعة دافعية تم تصنيفها من خلال النموذج الرباعي إلى دافعية داخلية مقابل خارجية، ودافعية إقدام مقابل دافعية إحجام، ليقدم التصنيف الرباعي مفاهيم إجرائية واضحة وهو ما يفتقده إلى حد ما كلاً من النموذج السداسي والنموذج الثماني.
- أن النموذج الرباعي يعتمد في نمط توجه الإتقان على إستخدام المعايير المستمدة من المهمة والذات معًا، وبذلك فهو يدمج بين الأهداف الموضوعية للمهمة وبين المعايير الذاتية بتحقيق تطوير الذات، في حين يفصل النموذج السداسي والثماني بين المعايير الذاتية والمعايير الواقعية للمهمة، ويشير (Lower& Turner, 2016, 76) أن الإعتماد على واحد فقط من المعيارين السابقين يؤثر على موضوعية وواقعية الحكم على الأداء.
- أشارت الدراسات التي تناولت الصدق العاملي التوكيدي للنماذج المختلفة لتوجهات الأهداف إلى أن النموذج الرباعي كان أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات الأهداف مقارنة بباقي النماذج (الوطبان ٢٠١٣، Schuyler, 2013; Wimmer et al., 2018; Bayardelle, 2019).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت علاقة الذكاء الناجح بكل من التحصيل الأكاديمي وأساليب مواجهة الضغوط:

- اجرى (Zadeh et al., 2014) دراسة هدفت إلى بحث أثر التدريب على الذكاء الناجح في تحسين كل من الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة تم تقسيمهن عشوائيا بالتساوي إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا من (١٢) جلسة على القدرات الثلاث للذكاء الناجح، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- قام (الطيب، ٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن المكونات العاملة للذكاء الناجح، وتحديد العلاقة بينه وبين كل من: التوافق النفسي والكمالية الأكاديمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من(٣٧١) طالبًا وطالبة تم تحديدهم من الموهوبين، وطبق عليهم اختبار الذكاء الناجح إعداد الباحث، ومقياس للتوافق النفسي وآخر لاتخاذ القرار، وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الذكاء الناجح هو عامل كامن عام ينتظم حوله عوامل الذكاء والتحليلي والذكاء الإبداعي الذكاء العملي، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائيًا للذكاء الناجح على كل من الكمالية الأكاديمية بأبعادها (التخطيط والتنظيم والمعايير الذاتية والاهتمام بالأخطاء والشكوك حول الأفعال)، والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار.
- هدفت دراسة (عامر ومحمود، ٢٠١٧) إلى التعرف على الاختلاف في الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية باختلاف الذكاء الناجح، وكذلك إمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية من خلال عوامل الذكاء الناجح، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة بالمستوى الثالث، و(١٠٠) طالبة بالمستوى السادس من طالبات كلية التربية بالقصيم، وكان من بين نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الناجح وكل من الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية لصالح الطالبات مرتفعات الذكاء الناجح، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال أبعاد القدرات التحليلية والقدرات الإبداعية للذكاء الناجح، وإمكانية التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية من خلال أبعاد القدرات العملية والقدرات التحليلية.
- اجرى (Vimple& Sawhney, 2017) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الناجح والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالبًا وطالبة، وتم تحليل البيانات باستخدام درجات التحصيل الأكاديمي للطلاب على الاختبارات الفصلية، وكذلك درجاتهم على مقياس للذكاء الناجح طور بواسطة الباحثين، وأظهرت النتائج الارتباط الموجب الدال إحصائيًا بين التحصيل الدراسي وبين القدرات الثلاث للذكاء الناجح.

- قام (Mandelman, et al., 2016) بدراسة هدفت إلى بحث امكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بواسطة الذكاء الناجح، تكونت عينة الدراسة من (١٤٥) طالبًا وطالبة من الصف الرابع إلى السادس الابتدائي، أكملت عينة الدراسة الأداء على بطارية لقياس قدرات الذكاء الناجح، وتم حساب المعدل التراكمي الأكاديمي للعينة في أربع مواد أساسية هي: العلوم، والرياضيات، واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال القدرات الثلاث للذكاء الناجح، كما أظهر منحنى النمو الكامن تطور تلك القدرات على مدار العام الدراسي وعبر ثلاث مرات لقياسها.
- قامت (بلبل، ٢٠١٨) بدراسة كان من بين أهدافها دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، منهم (٩٧) من المتفوقين و(١٢٠) من العاديين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء التحليلي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح وبين استراتيجية الإقدام واستراتيجية تجنب المواجهة والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين، في حين لا توجد علاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى العاديين.
- اجرى (الحميدي والكندري، ٢٠١٩) دراسة كان من بين أهدافها الكشف عن قدرات الذكاء الناجح الأكثر شيوعًا لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت، وإمكانية إسهام تلك القدرات في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٨) طالبًا وطالبة، وتم تحديد الذكاء الناجح باستخدام التقرير الذاتي، واشارت النتائج إلى ارتفاع الذكاء التحليلي لدى عينة الدراسة بصورة دالة عن الذكاء الإبداعي والعملي، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة من خلال الذكاء التحليلي.
- قام (عمار، ٢٠١٩) بدراسة تجريبية هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على قدرات الذكاء الناجح في تدريس علم النفس الطبي في تنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات مواجهة الضغوط لدى عينة من طالبات المعهد الفني للتمريض، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وأخرى

ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط الدرجات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من المسئولية الاجتماعية ومهارة مواجهة الضغوط لصالح المجموعة التجريبية.

- اجرى (Masumzdeh& Hajhosseini, 2019) دراسة تجريبية هدفت إلى بحث أثر التدريس القائم على نظرية الذكاء والناجح في تحسين الاتجاه نحو التفكير الناقد والاندماج الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة ضمت (٢٠) طالبة بالمرحلة الثانوية وأخرى ضابطة تكونت من (١٧) طالبة، تم تطبيق التدريب على مدى (١٢) جلسة في حين تلقت المجموعة الضابطة دروسها المعتادة، وأظهرت النتائج التحسن الدال للمجموعة التجريبية في كل من الإتجاه نحو التفكير الناقد والاندماج الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الضابطة.
- قام (جمعة، ٢٠٢٠) بدراسة كان من بين أهدافها الكشف عن إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية والاندماج الدراسي من خلال الذكاء الناجح، بلغت عينة الدراسة (٢٦٢) طالبًا وطالبة من الفرقة الجامعية الأولى، واستخدم الباحث اختبار ستيرنبرج للذكاء الناجح تعريب (عبدالحميد، ٢٠٠٤)، مقياس الكفاءة الذاتية والاندماج الدراسي (إعداد: الباحث)، وكان من بين نتائج الدراسة امكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الكليات العملية من خلال الذكاء العملي والذكاء الإبداعي، إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لديهم من خلال الذكاء الإبداعي والذكاء العملي.

ثانيا: دراسات تناولت علاقة توجهات الأهداف بكل من التحصيل الأكاديمي وأساليب مواجهة الضغوط:

- قام (Edwards, 2010) بدراسة تجريبية هدفت لمعرفة أثر توجهات أهداف الانجاز على كل من الانتباه والفهم والوعي بما وراء المعرفة، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا وطالبة من المسجلين للفصل التمهيدي لعلم النفس بالجامعة، قسمت العينة عشوائيا إلى أربع مجموعات حسب نوع تعليمات الأداء (إتقان، أداء/ إقدام، أداء/ إحجام، ضابطة)، وثلاث مجموعات من الأسئلة عن: (الانفعالات، المخ، بدون أسئلة)، باستخدام ثلاث موضوعات (الانفعالات، المخ، حيادية)، وأظهرت التحليلات الإحصائية أن الانتباه يتوسط العلاقة بين الأهداف والتعلم، وأن ما وراء المعرفة

تتوسط العلاقة كذلك بين الانتباه ومخرجات التعلم، وأن هدف الإتقان يؤدي إلى إستخدام أفضل لما وراء المعرفة وأن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر علي الانتباه.

- اجرى (Sapio, 2010) دراسة هدفت إلى بحث العلاقات بين توجه الهدف نحو الإتقان والأمل والجهد المبذول لدى ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٨١) من طلبة الصف السادس حتى العاشر، ضمت عينة الدراسة (١٨٣) طالبًا وطالبة من العاديين، (٩٨) طالبًا وطالبة تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، وكان من بين نتائج الدراسة انخفاض درجات الأمل والتوجه نحو الإتقان لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وأن التوجه نحو الاتقان يرتبط إيجابيًا بالجهد المبذول.
- قام (Kadivar, et al., 2011) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التوجه نحو الهدف واستراتيجيات التعلم والضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من أربع كليات بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التوجه نحو التعلم وكل من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية، وإدراك الضغوط الأكاديمية، كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التوجه نحو الأداء وكل من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية وإدراك الضغوط الأكاديمية.
- أجرى (أبوغزال، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين توجهات الأهداف وكل من طلب المساعدة الأكاديمية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٩٣٦) طالبًا وطالبة من جميع الكليات بجامعة اليرموك، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التوجه نحو الإتقان وطلب المساعدة الوسيلي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التوجه السابق وكل من الوصمة الاجتماعية وطلب المساعدة التنفيذي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين توجه أداء/ إقدام وطلب المساعدة التنفيذي والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين كل من توجه الاتقان وتوجه أداء/إقدام، وجميع أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أداء/ تجنب وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كالتسميع

والتوسعة والتفكير الناقد.

- قام (Parker et al., 2012) بدراسة كان من بين أهدافها بحث العلاقة بين توجهات الأهداف (الاتقان مقابل تجنب الفشل) كمنبئات بأساليب مواجهة الضغوط (المواجهة القائمة على المشكلة مقابل المواجهة القائمة على الانفعال) لدى عينة من المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج الارتباط الدال بين تجنب الفشل وكل من المواجهة القائمة على الانفعال والاحتراق المهني وانخفاض الاندماج في العمل لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج العلاقة الموجبة بين التوجه نحو الإتقان والمواجهة التي تركز على المشكلة بينما كان الارتباط سلبيًا في علاقته مع المواجهة التي تركز على الانفعال.
- اجرى (Delahaij& Van Dam, 2016) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط وكل من توجهات الهدف والوعي بما وراء المعرفة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) مجندًا عسكريًا أثناء فترة التدريب، وأظهرت النتائج أن التوجه نحو هدف الإتقان يرتبط باستخدام استراتيجيات مواجهة تركز على المشكلة، واستخدامًا أقل للاستراتيجيات التي تركز على الانفعال، وأن الوعي بما وراء المعرفة يتوسط هذه العلاقة.
- بحث (Olenick, 2017) التأثير المحتمل لتوجهات الأهداف على اندماج الطلاب خلال المهام عبر مستويات مختلفة من الكفاءة باستخدام المعالجة التجريبية لتوجهات الأهداف، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٢) طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في توجهات الأهداف عند البدء في أداء المهام، ولكن تلك الاختلافات تظهر خلال الاندماج في أداء المهام، حيث يظهر ذوو التوجه نحو الإتقان تخصيصًا أكبر للموارد كما يظهرون انماطًا سلوكية أكثر تكيفًا، في حين يظهر الأفراد ذوو التوجهات التجنبية سلوكيات أقل تكيفٍ أثناء تحقيقهم لأهدافهم.
- أجرى (نور الدين، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية تنبؤ توجهات الأهداف بالاحتراق الدراسي لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالبًا وطالبة من مستويات دراسية وكليات جامعية مختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة قدرة توجهات أهداف الإقدام على الأداء على التنبؤ بضعف الفاعلية بصورة سالبة،

وقدرة توجهات أهداف التجنب على التنبؤ بالإنهاك الانفعالي واللامبالاة، كما تنبأت توجهات أهداف الإتقان بكل من اللامبالاة وضعف الفاعلية بصورة سالبة.

- بحث (Bayardelle, 2019) العلاقة بين كل من توجهات الأهداف والسيطرة النفسية Psychological Capital بأبعادها (فعالية الذات، والتفاؤل والأمل والمرونة النفسية) والدافعية الداخلية بسلوك ما بعد الفشل، تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) من البالغين العاملين بوظائف مختلفة، وأوضحت النتائج ارتباط توجه إقدام/ إتقان مع السلوكيات التوافقية في مواجهة الفشل مثل: التخطيط وزيادة الجهد والبحث عن الدعم، وكف الأنشطة المنافسة، وسلبًا مع الاستجابات غير التكيفية مثل: لوم الذات وعدم الاندماج السلوكي، كما أوضحت النتائج ارتباط توجه أداء/ إقدام إيجابيًا مع سلوكيات زيادة الجهد والبحث عن الدعم، ولم تصل العلاقة بينه وبين بقية السلوكيات إلى مستوى الدلالة، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين توجه إتقان/ تجنب مع التخطيط.

ومن العرض السابق للدراسات يتضح ما يلي:

بالنسبة لمتغير الذكاء الناجح:

- تناولت دراسات كل من (الحميدي والكندري ٢٠١٩، Medelman et al., 2016; Vimple& Sawhney, 2017) بصورة مباشرة العلاقة الموجبة بين الذكاء الناجح والتحصيل الدراسي، بينما تناولت دراسات كل من: (عامر ومحمود ٢٠١٧، جمعة ٢٠٢٠، Zadeh et al., 2014; Masumzadeh& Hajhossieni, 2019) علاقة الذكاء الناجح بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية والإندماج الأكاديمي، ومما سبق تم تحديد الذكاء الناجح كأحد المتغيرات للمقارنة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- تناولت دراسات كل من (بلبل ٢٠١٨، عمار ٢٠١٩) علاقة الذكاء الناجح باستراتيجيات مواجهة الضغوط، أما دراسة (الطيب ٢٠١٥) فقد تناولت علاقة الذكاء الناجح بالتوافق النفسي، وبذلك تناولت الدراسة الذكاء الناجح كأحد محددات استراتيجيات مواجهة الضغوط.
- بالنسبة لقياس الذكاء الناجح فقد تناولت دراسات كل من(عامر ومحمود ٢٠١٧، بلبل

٢٠١٨، الحميدي والكندري) الذكاء الناجح كسمات شخصية تم قياسها بالتقرير الذاتي، بينما تناولت دراسات كل من(الطيب ٢٠١٥، جمعة ٢٠٢٠، Mandelman et al., 2016) الذكاء الناجح كقدرات عقلية يتم قياسها عن طريق الاختبارات الأدائية وهو ما اخذت به الدراسة الحالية.

بالنسبة لمتغير توجهات أهداف الإنجاز:

- أظهرت دراسة (Sapio, 2010) قدرة توجهات الأهداف على التمييز بين العاديين وذوي صعوبات التعلم، بينما أظهرت دراسات كل من (أبوغزال ٢٠١٢ Edwards,2010; Kadivar, et al., 2011; Olenick, 2017) ارتباط توجه الهدف نحو الإتقان باستخدام مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وتفعيل مهارات ما وراء المعرفة، والقدرة على بذل الجهد، بينما ارتبط التوجه نحو الأداء باللامبالاة وضعف الفاعلية، وبناءً على ما سبق تحددت توجهات الأهداف كأحد المتغيرات للمقارنة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- تناولت دراسات كل من: (Parker, et al., 2012; Delahaij& Van Dam, 2016; Olenick, 2017; Bayardelle, 2019) علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات مواجهة الضغوط، حيث أوضحت تلك الدراسات إرتباط توجه الهدف نحو الإتقان بالاستراتيجيات التوافقية لمواجهة الضغوط، في حين ارتبطت توجهات الأهداف التجنبية باستراتيجيات غير التوافقية في مواجهة الضغوط:
- بالنسبة للأطر النظرية لتوجهات أهداف الانجاز والتي اعتمدتها الدراسات السابقة، فقد قامت دراسات كل من (Sapio, 2010; Delahaij& Van Dam, 2016) بالإقتصار على تناول بعد التوجه نحو الإتقان، أما دراسات كل من (Kadivar, et al., 2011; Parker, et al.., 2012; Olenick, 2017) فقد تبنت النموذج الثنائي لتوجهات الأهداف، في حين قامت دراستي(أبوغزال ٢٠١٢، Edwards, 2010) بتطبيق النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف، أما دراستي(نور الدين ٢٠١٩، Bayardelle, 2019) فقد تبنت النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف وهو ما أخذت به الدراسة الحالية حيث تم تصنيف الأبعاد باستخدام بعدي الإتقان– الأداء، والإقدام– الإحجام، وهو ما يجعل التعريفات الإجرائية للأبعاد أكثر تحديدًا ووضوحًا، كما أنه

يمكن للفرد من خلال النموذج السابق تبني أكثر من توجه في نفس الوقت مما يعطي المجال للمقارنة والتنبؤ في الدراسة الحالية، كما توصل (Bayardelle,2019) إلى أفضلية النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف مقارنة بباقي النماذج.

بالنسبة لمتغير إستراتيجيات مواجهة الضغوط:

- قام عمار (٢٠١٩) بقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط كدرجة كلية تشير إلى التكيف باستخدام أساليب المواجهة أو التجنب، في حين تبنت بلبل (٢٠١٨) تصنيف ثلاثي لإستراتيجيات مواجهة الضغوط إلى: إقدام وتجنب وطلب الدعم الاجتماعي، في حين اعتمدت دراسات كل من (Parker, at al., 2012; Delahij& Van Dam, 2016; Olenick, 2017; Bayardelle, 2019) على تصنيف إستراتيجيات المواجهة إلى استراتيجيات توافقية تركز على المشكلة، واستراتيجيات غير توافقية تركز على الانفعال وهو ما أخذت به الدراسة الحالية، حيث أن التقسيم الثلاثي افترض أن التجنب استراتيجية قائمة بذاتها في حين يجعلها التصنيف الثنائي يتناولها باعتبارها أحد الاستراتيجيات الانفعالية، كما أن طلب الدعم يمكن أن يصنف باعتباره ضمن الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة اذا كان وسيلي ،أما اذا كان لجذب تعاطف الآخرين فيعتبر ضمن الاستراتيجيات الانفعالية غير التوافقية.

فروض البحث:

استنادًا إلى مشكلة البحث الحالي وإلى نتائج الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض البحثية الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في قدرات الذكاء الناجح (التحليلية- العملية – الإبداعية).

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في توجهات أهداف الانجاز (إتقان/ إقدام- إتقان/ إحجام- أداء/ إقدام- أداء/ إحجام).

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في استراتيجيات مواجهة الضغوط (تركز على المشكلة، تركز على الإنفعال).

٤- يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى كل من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل من خلال متغيرات الذكاء الناجح (التحليلي- العملي- الإبداعي) وتوجهات الأهداف (إتقان/ إقدام- إتقان/ إحجام- أداء/ إقدام- أداء/ إحجام).

٥- يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى كل من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل من خلال متغيرات الذكاء الناجح (التحليلي- الإبداعي- العملي) وتوجهات الأهداف (إتقان/ إقدام- إتقان/ إحجام- أداء/ إقدام- أداء/ إحجام).

إجراءات البحث:

أولًا: المنهج:

استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات الكمية لمتغيرات البحث وإخضاعها للمعالجة الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض البحث.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث من (١٢٥) طالبًا وطالبة من كلية الصيدلة- جامعة كفرالشيخ بمتوسط عمري قدره (١٨,٥١) وانحراف معياري (0.59±)، بينما تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٤٠)طالبا و طالبة من كليتي الطب البشرى وطب الأسنان، منهم (٢٢٩) طالبًا وطالبة من مرتفعي التحصيل يمثلون الارباعي الأعلى لطلبة الكليتين السابقتين طبقًا لمعدلات تحصيلهم في امتحانات نصف الفصل الدراسي للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠(وهو امتحان يطبق في نصف الفصل الدراسي ويشمل جميع المواد الدراسية المقررة النظرية والعملية طبقاً لنظام الساعات المعتمدة) وكان متوسط العمر زمني لهم (١٨,٧٥)، وانحراف معياري (0.61±)، أما عينة منخفضي التحصيل فقد تكونت من (٢١١) طالبًا وطالبة من نفس الكليتين السابقتين يمثلون الإرباعي الادنى طبقا لمعدلات تحصيلهم الدراسي عن ذات الإمتحان، وكان متوسط أعمارهم الزمنية (١٨,٩١)، بانحراف معياري (0.65±)سنة، ويوضح الجدول التالي بعض البيانات المرتبطة بعينة الدراسة الأساسية:

جدول (١) عينة الدراسة الأساسية للبحث

العدد / الكلية	مرتفعي التحصيل					منخفضي التحصيل				
	إرباعي أعلى	معدل التحصيل	بيانات كاملة	ذكور	إناث	إرباعي أدنى	معدل تحصيل	بيانات كاملة	ذكور	إناث
طب بشري	١٣٠	٢,٧٨-٣,٥٣	١٢٢	٥٧	٦٥	١٣١	١,٠٥-٢,٠٣	١١٢	٦٠	٥٢
طب أسنان	١١٥	٢,٨٢-٣,٦١	١٠٧	٥٢	٥٥	١١٥	١,١٠-٢,١١	٩٩	٥٣	٤٦

مبررات اختيار العينة:

- يتعرض طلبة الجامعة خلال السنة الأولى لدراستهم الجامعية لمجموعة من الضغوط الأكاديمية تفرض عليهم مواجهتها.
- يحتل طلبة الكليات الطبية وضعًا خاصًا يجعلهم أكثر تعرضًا للضغوط نتيجة المقارنة بمستواهم الدراسي السابق والطموحات الذاتية والوالدية.
- يختص الطلبة في الكليات الطبية بتجانس خبرات التعلم حيث يتم التركيز على دراسة المواد العلمية الأساسية خلال السنة الأولى.

ثالثاً: أدوات البحث:

١- مقياس الذكاء الناجح، تعريب: عبدالحميد (٢٠٠٤):

يتكون المقياس من تسعة اختبارات فرعية تقيس القدرات التحليلية والإبداعية و العملية ، وذلك باستخدام ثلاثة أنواع للمحتوى (لفظي، كمي، شكلي) بواقع أربع اسئلة لكل نوع ، يوجد أمام كل سؤال أربع إجابات منها إجابة واحدة صحيحة تعطي درجة واحدة وتعطي الإجابة الخاطئة صفر، وبذلك فإن الدرجة القصوى لكل قدرة من القدرات الثلاث هي ١٢ درجة، وتتراوح درجة الفرد الكلية على الاختبار من (صفر- ٣٦)، بمتوسط زمني خمس دقائق لكل جزء يتكون من أربعة أسئلة ليكون متوسط زمن الاختبار هو ٤٥ دقيقة.

صدق وثبات الاختبار في نسخته الأصلية:

قام معد الاختبار بحساب الصدق عن طريق الصدق العاملي التوكيدي، الذي توصل إلي عامل كامن عام تنتظم حوله ثلاثة عوامل هي الذكاء التحليلي والذكاء الإبداعي والذكاء العملي، كما تم التوصل إلى معاملات ثبات مرتفعة وموجبة تكفي للثقة

بثبات الاختبار باستخدام طريقة الفاكرونباخ وإعادة الاختبار وذلك عبر ثقافات مختلفة(Srernberg,et al.,2001) .

الكفاءة السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

أ- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس لدرجات (١٢٥) طالب وطالبة باستخدام طريقة الصدق العاملي بأسلوب المكونات الأساسية والتدوير المائل، وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل استوعبت (٥٩,٧٥%) من التباين الكلي للمصفوفة الارتباطية، وذلك باستخدام قيمة جذر كامن (أكبر من واحد صحيح) ومحك استبعاد للقيم التي يقل تشبعها عن ٠,٣، ويوضح الجدول التالي قيم تشبع المفردات على عوامل المقياس.

جدول (٢) قيم التشبعات على عوامل مقياس الذكاء الناجح

الذكاء التحليلي			الذكاء العملي			الذكاء الابداعي		
المحتوى	المفردة	معامل الارتباط	المحتوى	المفردة	معامل الارتباط	المحتوى	المفردة	معامل الارتباط
اللفظي	١	٠,٧١٢	اللفظي	١٣	٠,٧٢٣	اللفظي	٢٥	٠,٧٢٥
	٢	٠,٧٠٥		١٤	٠,٧١٠		٢٦	٠,٧٠٩
	٣	٠,٦٩٣		١٥	٠,٧٠٤		٢٧	٠,٧١٣
	٤	٠,٧٢٥		١٦	٠,٦٩٥		٢٨	٠,٦٨٩
العددي	٥	٠,٦٩٥	العددي	١٧	٠,٧٠٣	العددي	٢٩	٠,٧١٥
	٦	٠,٧٢٠		١٨	٠,٧٠		٣٠	٠,٧٠٨
	٧	٠,٧٠١		١٩	٠,٦٩١		٣١	٠,٧٢٠
	٨	٠,٧٠٩		٢٠	٠,٧٢٢		٣٢	٠,٦٩٣
الشكلي	٩	٠,٦٥٣	الشكلي	٢١	٠,٦٤٧	الشكلي	٣٣	٠,٦٥٢
	١٠	٠,٦٧١		٢٢	٠,٦٩٢		٣٤	٠,٦٧٣
	١١	٠,٦٩٠		٢٣	٠,٦٨٤		٣٥	٠,٧٠١
	١٢	٠,٦٩٥		٢٤	٠,٦٧١		٣٦	٠٦٨٥

ويظهر الجدول السابق تشبع جميع مفردات المقياس على ثلاثة أبعاد، وقد تشبع العامل الأول على (١٢) مفردة تشبعًا دالًا، بجذر كامن (٩,١٥) ونسبة (٢٣,١٥%) من التباين الكلي للمقياس وترتبط مفردات هذا البعد بالذكاء التحليلي، اما العامل الثاني فقد

تشبع على (١٢) مفردة بجذر كامن (٧,٩٤) ونسبة (٢١,٥٢%) من التباين الكلي وتشير مفردات هذا البعد إلى الذكاء الابداعي، أما العامل الثالث فقد تشبع أيضا على (١٢) مفردة بجذر كامن (٦,٥٢) ونسبة (١٥,٠٨%) من التباين الكلي للمقياس وتشير مفردات هذا البعد إلى الذكاء العملي.

ب- الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

الذكاء التحليلي			الذكاء العملي			الذكاء الابداعي		
المحتوى	المفردة	معامل الارتباط	المحتوى	المفردة	معامل الارتباط	المحتوى	المفردة	معامل الارتباط
اللفظي	١	٠,٧١٢	اللفظي	١٣	٠,٧٢٣	اللفظي	٢٥	٠,٧٢٥
	٢	٠,٧٠٥		١٤	٠,٧١٠		٢٦	٠,٧٠٩
	٣	٠,٦٩٣		١٥	٠,٧٠٤		٢٧	٠,٧١٣
	٤	٠,٧٢٥		١٦	٠,٦٩٥		٢٨	٠,٦٨٩
العددي	٥	٠,٦٩٥	العددي	١٧	٠,٧٠٣	العددي	٢٩	٠,٧١٥
	٦	٠,٧٢٠		١٨	٠,٧٠		٣٠	٠,٧٠٨
	٧	٠,٧٠١		١٩	٠,٦٩١		٣١	٠,٧٢٠
	٨	٠,٧٠٩		٢٠	٠,٧٢٢		٣٢	٠,٦٩٣
الشكلي	٩	٠,٦٥٣	الشكلي	٢١	٠,٦٤٧	الشكلي	٣٣	٠,٦٥٢
	١٠	٠,٦٧١		٢٢	٠,٦٩٢		٣٤	٠,٦٧٣
	١١	٠,٦٩٠		٢٣	٠,٦٨٤		٣٥	٠,٧٠١
	١٢	٠,٦٩٥		٢٤	٠,٦٧١		٣٦	٠٦٨٥

ومن الجدول السابق يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات هي: ٠,٧٤٥، ٠,٦٥٩، ٠,٧١٥، لأبعاد الذكاء التحليلي والذكاء الإبداعي والذكاء العملي على الترتيب .

٢- مقياس توجهات أهداف الانجاز: إعداد الباحثة: ملحق (١)

قامت الباحثة بالاطلاع على عدة مقاييس لتوجهات الأهداف الإنجاز منها مقاييس (رشوان ٢٠٠٦؛ Elliot& Charch, 1997; Elliot& Mc Gregor, 2001) وقد خلصت الباحثة من مراجعة تلك المقاييس،إلى أن الإطار النظري لمقياس (Elliot& Charch, 1997) يعتمد على التصنيف الثلاثي، أما مقياس (Elliot& Mc Gregor, 1997) فهو يعتمد على التصنيف الرباعي، وكذلك مقياس رشوان (رشوان، ٢٠٠٦) فقد أُعد على أساس المقياس السابق، ونظرًا لتغير الظروف التعليمية ومصادر المعرفة والاعتماد على الانترنت ووسائل التكنولوجيا، وانطلاقًا من الأساس النظري الذي ينتمي فيه البحث الحالي للتصنيف الرباعي فقد قامت الباحثة بإعداد المقياس الحالي الذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى إتقان/ إقدام، إتقان/ إحجام، أداء/ إقدام، أداء/ إحجام، بحيث يتكون كل بعد من ثمانية عبارات، يتم الإجابة عليها من خلال مقياس ثلاثي يتم تقدير الدرجات على كل عبارة من (١-٣)، وبذلك فإن الدرجة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس تتراوح ما بين (٨-٢٤).

الخصائص المقياس السيكومترية:

أ- **الاتساق الداخلي:** تمت حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة، وهو ما يوضحه الجدول الآتي.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز وبعد الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

إتقان/ إقدام		إتقان/ إحجام		أداء/ إقدام		أداء/ إحجام	
١	٠,٧٢٣	٩	٠,٨٠٢	١٧	٠,٧٣٢	٢٥	٠,٦٩٤
٢	٠,٧٥٤	١٠	٠,٧٦٢	١٨	٠,٧٠٣	٢٦	٠,٧٠٧
٣	٠,٦٩٨	١١	٠,٧٠٩	١٩	٠,٧١٩	٢٧	٠,٦٥٨
٤	٠,٧١٢	١٢	٠,٦٧٤	٢٠	٠,٧٢٥	٢٨	٠,٨١٧
٥	٠,٧٠٨	١٣	٠,٧٥١	٢١	٠,٦٨٩	٢٩	٠,٦٩٧
٦	٠,٦٨٤	١٤	٠,٦٨٥	٢٢	٠,٧٠٨	٣٠	٠,٧٥٣
٧	٠,٧٨١	١٥	٠,٧٢٤	٢٣	٠,٨١١	٣١	٠,٧١٣
٨	٠,٧٤٣	١٦	٠,٧٠١	٢٤	٠,٦٨٥	٣٢	٠,٧٢٩

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفاكرونباخ فكانت القيم للأبعاد الأربعة على الترتيب هي ٠,٧٥، ٠,٧١، ٠,٧٣، ٠,٧٠، وهي قيم موجبة ومرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

ج- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحك الخارجي من خلال حساب معاملات الارتباط بين مقياس توجهات أهداف الانجاز إعداد: رشوان (٢٠٠٦) وبين درجات أفراد عينة الكفاءة السيكومترية (١٢٥) طالب على المقياس الحالي فكانت قيم معاملات الارتباط (٠,٧٨) لتوجه إتقان/ إقدام، (٠,٧٢) لتوجه إتقان/ احجام، (٠,٧١) لتوجه أداء/ إقدام، (٠,٧٥) لتوجه أداء/ إحجام، وهي قيم موجبة ومرتفعة تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

٣- **مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:** إعداد الباحثة، ملحق (٢-٢/)

قامت الباحثة بالاطلاع على عدة مقاييس، وتحديد أبعادها ومن هذه المقاييس: مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (Stuther, et al., 2000) إعداد: (شلبي والقصبي ٢٠١٧) استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (Sullivan, 2010)، إعداد: عطية (٢٠١٧) ومقياس المواجهة (Krohne, et al., 2000) ومقياس مواجهة المواقف الضاغطة(Cohon, et al., 2006)، وانتهت الباحثة من مراجعة تلك المقاييس إلى أن:

- تم تصنيف استراتيجيات مواجهة الضغوط في معظم المقاييس السابقة إلى بعدين أساسين هما:

الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة، والاستراتيجيات التي تركز على الانفعال، في حين صنفها مقياس (Krohne, et al., 2000) إلى بعدين هما التيقظ والتجنب المعرفي ويحمل المعنى الإجرائي لهما نفس الأبعاد التصنيفية السابقة، أما مقياس (Sullivan, 2010) فقد صنف استراتيجيات المواجهة إلى ثلاثة أبعاد هي: الاستراتيجيات المباشرة، واستراتيجيات التجنب، والدعم الاجتماعي، ويلاحظ أن الدعم الاجتماعي قد ينقسم إلى طلب دعم وسيلي وهو يتبع الاستراتيجيات التي تركز على

المشكلة، وطلب الدعم العاطفي وهو يتبع الاستراتيجيات التي تركز على الإنفعال، وانتهت الباحثة إلى تصنيف نوعي المواجهة وتحديد الاستراتيجيات التي يتضمنها كل نوع منهما كما يلي:

١- **مواجهة تركز على المشكلة:** وتتضمن استراتيجيات تحديد وحل المشكلة، والتخطيط، واستبعاد المشتتات، وطلب الدعم، وإعادة التفسير الإيجابي.

٢- **مواجهة تركز على الإنفعال:** وتتضمن استراتيجيات الإنكار، والتنفيس الانفعالي، والبحث عن الدعم العاطفي، واللجوء إلى الدين والبحث عن إثابات بديلة، ولوم الآخرين.

وقد قامت الباحثة بصياغة عدد من المواقف تعبر عن بعض الضغوط الأكاديمية التي التي يواجهها الطالب الجامعي، ويوجد لكل موقف ثلاثة بدائل سلوكية تعبر عن أحد استراتيجيات المواجهة المستخدمة، وتتحدد درجة الفرد على كل موقف من (١-٣) درجة، وقد تكون بعد المواجهة التي تركز على المشكلة من (١٥) موقف تعبر عن عن خمسة استراتيجيات توافقية، وتكون بعد المواجهة التي تركز على الانفعال من (١٨) موقف تعبر عن ستة استراتيجيات انفعالية غير توافقية في مواجهة الضغوط الأكاديمية وتتحدد درجة الفرد فيها من (٣-١).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: قامت الباحثة بحساب صدق المقياس على عينة الكفاءة السيكومترية (١٢٥) طالبا وطالبة، باستخدام طريقة الصدق العاملي باستخدام المكونات الأساسية والتدوير المائل، وقد اسفر التحليل عن وجود عاملين يزيد قيمة جذرهما الكامن عن الواحد الصحيح، ويفسرا معًا نسبة (٥٢,٣٤%) من التباين الكلي في أداء أفراد العينة على مقياس مواجهة الضغوط الأكاديمية.

وبعد استبعاد القيم التي تقل تشبعاتها $(\pm 0,3)$، اظهرت النتائج تشبع جميع المفردات السلوكية على بعد المواجهة التي تركز على المشكلة، ليتكون من (١٥) عبارة، بينما تم استبعاد ثلاثة مواقف سلوكية من بعد المواجهة التي تركز على الإنفعال وهي للمفردات أرقام ٢٥، ٢٦، ٢٧، وهي تختص باستراتيجية اللجوء إلى الدين، ليتكون هذا

البعد من (١٥) مفردة تعبر عن الخمس استراتيجيات المتضمنة به، ملحق(٢)، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات على عاملي المقياس:

جدول (٥) يتم تشبعات مفردات المقياس على عاملي مواجهة الضغوط الأكاديمية

البعد	الرقم	التشبع	البعد	الرقم	التشبع	البعد	الرقم	التشبع	البعد	الرقم	التشبع
الأول: المواجهة التي تركز على المشكلة	١	٠,٦٠٢	تابع الأول	١٠	٠,٤٥٦	الثاني: المواجهة التي تركز على الانفعال	١٦	٠,٤١٥	تابع الثاني	٢٥	٠,٢١٠
	٢	٠,٤٦٥		١١	٠,٤٩٢		١٧	٠,٥٠٩		٢٦	٠,٢٥٣
	٣	٠,٦٤٢		١٢	٠,٤١٠		١٨	٠,٥١١		٢٧	٠,٢٣١
	٤	٠,٥٣٢		١٣	٠,٥٠٥		١٩	٠,٣٧٢		٢٨	٠,٣٩٢
	٥	٠,٤٦١		١٤	٠,٤٥٩		٢٠	٠,٤٣١		٢٩	٠,٤١٣
	٦	٠,٥٤٢		١٥	٠,٥٢٤		٢١	٠,٤٢٥		٣٠	٠,٤٧٨
	٧	٠,٦٣٠					٢٢	٠,٤٦٤		٣١	٠,٥١٧
	٨	٠,٤٧٢					٢٣	٠,٤٥١		٣٢	٠,٥٠٢
	٩	٠,٥٣١					٢٤	٠,٤٣٢		٣٣	٠,٤٠٩

ويظهر الجدول السابق تشبع العامل الأول المواجهة التي تركز على المشكلة على (١٥) مفردة تشبعًا دالًا بجذر كامن (٨,٥٣) ونسبة (٢٥,٧٢%) من التباين الكلي للمصفوفة الارتباطية، كما تشبع العامل الثاني- المواجهة التي تركز على الانفعال- على (١٥) مفردة تشبعًا دالًا، وذلك بجذر كامن (٦,٤٢) ونسبة (٢١,٥٢%) من التباين الكلي للمصفوفة، وبذلك يستوعب العاملين السابقين (٤٣,٢٤%) من التباين الكلي لأداء الأفراد على مقياس مواجهة الضغوط الأكاديمية.

كما قامت الباحثة بحساب الصدق باستخدام مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية كمحك، إعداد: شلبي والقصبي (٢٠١٧)، وقد كانت قيم معاملات الارتباط بين المقياس الحالي والمحك هي: ٠,٧٥٣، ٠,٧١٩ لبعدي المواجهة التي تركز على المشكلة، والمواجهة التي تركز على الانفعال على التوالي.

- **الإتساق الداخلي:** قامت الباحثة -بعد حذف العبارات التي كانت تشبعاتها غير دالة- بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة منه، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الإرتباط الداخلية للمقياس.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

مواجهة تركز على المشكلات		تابع مواجهة تركز على المشكلات		مواجهة تركز على الانفعال		تابع مواجهة تركز على الانفعال	
١	٠,٨١٥	٩	٠,٧٨١	١٦	٠,٧٠٤	٢٤	٠,٦٧٥
٢	٠,٧٥٣	١٠	٠,٧٢٣	١٧	٠,٦٨٢	٢٥	٠,٧٨١
٣	٠,٧٢٥	١١	٠,٨١٤	١٨	٠,٧٢٣	٢٦	٠,٧٤٣
٤	٠,٧٣١	١٢	٠,٧٨٦	١٩	٠,٧٠١	٢٧	٠,٧٥١
٥	٠,٦٩٥	١٣	٠,٧٦٥	٢٠	٠,٦٩٨	٢٨	٠,٨١٧
٦	٠,٧٤٠	١٤	٠,٨٢٦	٢١	٠,٨٠٠	٢٩	٠,٧١٥
٧	٠,٨٠١	١٥	٠,٧٩١	٢٢	٠,٧٥٢	٣٠	٠,٧٤٢
٨	٠,٨٢٠			٢٣	٠,٧٣١		

وقد اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط كانت دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

- **ثبات المقياس:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفاكرونباخ، وكانت القيمة هي: ٠,٧٣١، ٠,٧٠١، لبعدي المواجهة التي تركز على المشكلة والمواجهة التي تركز على الانفعال على التوالي، وهي قيم موجبة ومرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

رابعًا: نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- **الفرض الأول:** وينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في قدرات الذكاء الناجح".

ويتفرع من الفرض السابق الفروض الفرعية التالية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في القدرات التحليلية لصالح مرتفعي التحصيل.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في القدرات الإبداعية لصالح مرتفعي التحصيل.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في القدرات العملية لصالح مرتفعي التحصيل.

وللتحقق من صحة هذه الفروض، تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار "ت" على النحو التالي:

جدول (٧) نتائج اختبارات "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الذكاء الناجح

المجموعة	المتغير	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
مرتفعي التحصيل	القدرات التحليلية	٢٢٩	٨,٤٥	١,٦٥	١,٧٣	٠,٠٥
منخفضي التحصيل		٢١١	٧,٦٢	١,٧٤		
مرتفعي التحصيل	القدرات الابتكارية	٢٢٩	٦,٨١	١,٨١	٦,٧٣	٠,٠١
منخفضي التحصيل		٢١١	٥,٩٧	١,٧٦		
مرتفعي التحصيل	القدرات العملية	٢٢٩	٧,٥٢	١,٧٢	٥,٢٥	٠,٠١
منخفضي التحصيل		٢١١	٦,٥١	١,٥٥		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل أو متوسط درجات الطلبة منخفضي التحصيل في القدرات التحليلية كأحد قدرات الذكاء الناجح، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في كل من القدرات الابداعية والقدرات العملية. باعتبارهما بعدين للذكاء الناجح، وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (عامر ومحمود، ٢٠١٧؛ الحميدي والكندري ٢٠١٩؛ جمعة ٢٠٢٠؛ Mandelman,et al., 2016; Vimple& Sawhney,2017; Masumzadeh& Hajhosseini, 2019)، من أن الذكاء الناجح بقدراته الثلاث يرتبط بالتحصيل الأكاديمي المرتفع كما أنه يرتبط إيجابيًا بكل من الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية.

- ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما أشار (Sternberg, et

al.,2008;Sternberg, 2015)، لخصائص الذكاء الناجح الذي يتضمن توظيف القدرات الثلاث: التحليلية والعملية والابداعية في تعامل الفرد مع المتطلبات التي يفرضها السياق البيئي عليه، وكذلك في سعيه نحو تحقيق أهدافه وطموحاته، وبذلك نجد أن القدرات التحليلية والتي تشير إلى قدرة الفرد على توجيه عمل العمليات المعرفية الخاصة بالانتباه وتجهيز المعلومات لمعطيات الموقف واكتشاف العلاقات بينها، واستخدام استراتيجيات معرفية فعالة تتيح له التخزين الجيد للمعلومات بالذاكرة وتيسر له القدرة على استدعائها ويرتبط ذلك بارتفاع قدرة الفرد على التحصيل، وهو ما انعكس في النتائج التي أظهرت الفرق الدال للقدرات التحليلية بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي والطلبة منخفضي التحصيل.

- أما بالنسبة للقدرات الإبداعية والتي تشير إلى القدرة على التعامل مع المشكلات التي تتضمن بعض الجوانب غير المعتادة من خلال قدرة الفرد على إعادة تحديد المعلومات والاستفادة من الخبرات السابقة وتوظيفها بشكل جيد في المواقف الجديدة، فإن الدراسة الجامعية بما تحمله من جوانب غير معتادة فيما يختص بطبيعة المقررات الدراسية وطبيعة التعامل معها التي تختلف عن ما اعتاد عليه الطالب في المراحل الدراسية السابقة تحتاج إلى تلك القدرات التي تسمح للطالب بالتعامل مع المهام التعليمية غير المألوفة وتتيح له الاكتساب التدريجي لها وهو ما انعكس على النتائج التي أظهرت الفرق الدال في القدرات الابداعية بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل.
- وفيما يختص بالقدرات العملية فهي تتضمن التكيف من خلال تعديل الفرد لسلوكه تبعًا للمتطلبات التي تفرضها عليه بيئته، وتعتبر الطريقة التي تقدم بها المقررات الدراسية الجامعية، وما تتطلبه من أسلوب مختلف للتعامل معها إلى تعديل الفرد لسلوكه للتكيف مع تلك المتغيرات، وإعادة تشكيل أساليب التعلم وتفعيل مهارات الدراسة بشكل يتناسب مع تلك المتطلبات الجديدة وهو ما ينعكس إيجابيا على التحصيل الدراسي.

٢- **الفرض الثاني:** وينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في توجهات أهداف الانجاز".

ويتفرع من الفرض السابق الفروض الفرعية التالية:

أ- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في توجه هدف الانجاز (إتقان/ إقدام) لصالح مرتفعي التحصيل.

ب- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في توجه هدف الانجاز (إتقان/ إحجام) لصالح منخفضي التحصيل.

ج- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في توجه هدف الانجاز (أداء/ إقدام) لصالح مرتفعي التحصيل.

د- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في توجه هدف الانجاز (أداء/ إحجام) لصالح منخفضي التحصيل.

وللتحقق من صحة الفروض السابقة تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة واتجاه الفروض بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في توجهات أهدافهم طبقا للنموذج الرباعي، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ت" على النحو التالي:

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في توجهات أهداف الانجاز

المجموعة	المتغير	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
مرتفعي التحصيل	توجه إتقان/ إقدام	٢٢٩	١٩,٥٤	٣,٠١	١٨,٤٩	٠,٠١
منخفضي التحصيل		٢١١	١٤,١٢	٣,٥٢		
مرتفعي التحصيل	توجه إتقان/ إحجام	٢٢٩	١٢,٦٥	٢,٧٤	١٣,١٩	٠,٠١
منخفضي التحصيل		٢١١	١٦,١٢	٣,١١		
مرتفعي التحصيل	توجه أداء/ إقدام	٢٢٩	١٨,٧٥	٣,٥٧	١٤,٧٧	٠,٠١
منخفضي التحصيل		٢١١	١٤,٣٢	٣,٢١		
مرتفعي التحصيل	توجه أداء/ إحجام	٢٢٩	١١,٩١	٢,٨١	٢٤,٤٨	٠,٠١
منخفضي التحصيل		٢١١	١٨,٥٢	٢,٣٢		

ومن الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في توجهات أهداف الانجاز: إتقان/ إقدام،

أداء/ إقدام لصالح مرتفعي التحصيل، وفي توجهات أهداف: إتقان/ إحجام، أداء/ إحجام لصالح منخفضي التحصيل، ومن النتائج السابقة يتضح تحقق الفرض الثاني للدراسة.

- و يمكن تفسير النتائج السابقة والتي تتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في توجه إتقان/ إقدام لصالح مرتفعي التحصيل في ضوء ما أشارت إليه دراسات كل من (أبوغزال، ٢٠١٢؛ Edwards,2010;Kardivar,et al., 2011;Olenick,2017) والتي ربطت بين توجه إتقان/ إقدام وبين استخدام الفرد لاستراتيجيات المتعلم المنظم ذاتيا وقدرته على الاندماج الأكاديمي وبذل الجهد، حيث أن التوجه نحو الإتقان يرتبط بالدافعية الذاتية التي يسعى الفرد من خلالها إلى تطوير قدراته وإتقان المهارات الجديدة، وبالتالي يسعى الفرد إلى استخدام وتفعيل استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية تعمل على تنظيم المحتوى المعرفي وتؤدي إلى سرعة استيعابه للمعلومات، كما أن السلوك الإقدامي الذي يرتبط بالتنشيط السلوكي يدفع الفرد إلى تحصيل أكبر قدر من المادة المتعلمة ، وهو ما ظهر في الفروق الدالة في هذا التوجه بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل.
- اما فيما يختص بتوجه (إتقان/ تجنب) فقد أظهرت النتائج الفروض الدالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل لصالح منخفضي التحصيل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Elliot& McGregor, 2001) من أن الإحجام يجعل تركيز الفرد منصبًا على تجنب الفهم الخاطئ والخوف من الأحكام السلبية عن قدراته، و قد يرتبط هذا التوجه ايضًا بالكمالية العصابية التي تعيق إنجاز الفرد لمهامه المتعددة في الوقت المناسب ، وهو ما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي للفرد.
- وعلى جانب آخر أظهرت النتائج الفروق الدالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في توجه (أداء/ إقدام) لصالح مرتفعي التحصيل، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسات كل من (نور الدين، ٢٠١٩؛ Kadivar, et al., 2011) والتي اشارت إلى ارتباط التوجه السابق بضعف

الفاعلية الذاتية، ويُمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Harackiewiez et al., 2002) من أن نتائج الدراسات التي ربطت بين التوجه السابق والتحصيل الدراسي كانت مختلطة وتختلف من دراسة إلى أخرى تبعًا لطبيعة العينة وأهداف الدراسة، وطبقا لذلك نجد أن عينة الدراسة تتكون من طلبة ما يطلق عليهم كليات القمة والتي تطلب الالتحاق بها التفوق الدراسي الذي يلازم الفرد خلال المراحل الدراسية السابقة، والذي يعتمد على المنافسة مع الآخرين وإظهار الطالب لقدراته وتفوقه وهو ما انعكس على التحصيل الدراسي المرتفع، وتتفق نتيجة الفرد السابق مع دراسة (أبوغزال، ٢٠١٢) الذي توصل إلى ارتباط التوجه السابق ببعض استراتيجيات التنظيم الذاتي كالتسميع والتوسيع والتفكير الناقد.

- وعلى جانب آخر وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في توجه أداء/ تجنب لصالح منخفضي التحصيل، وتتفق النتيجة السابقة مع أشارت إليه دراسات كل من (نور الدين، ٢٠١٩، Parker, et al.,2012) من أن التجنب يربط بالسلوك الإنسحابي الذي يجعل الطالب يعزف عن الاندماج في المهام الأكاديمية خوفًا من الظهور بشكل أقل كفاءة أو قدرة من الآخرين وهو ما يؤثر على تحصليه الأكاديمي الذي يتدنى مقارنة بمرتفعي التحصيل.

٣- **الفرض الثالث:** وينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في استراتيجيات مواجهة الضغوط".

ويتفرع من الفرض السابق الفرضين الفرعيين الآتيين:

أ- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على المشكلة لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل".

ب- توجد فروق دالة: إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في استراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال لصالح الطلبة منخفضي التحصيل".

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في استراتيجيات مواجهة الضغوط، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ت" على النحو التالي:

جدول (٩) نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في استراتيجيات مواجهة الضغوط

المجموعة	المتغير	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
مرتفعي التحصيل	مواجهة تركز على المشكلة	٢٢٩	٣٩,٨٧	٥,٤٢	٢٦,٥٢	٠,٠١
منخفضي التحصيل		٢١١	٢٧,٥١	٤,٩٥		
مرتفعي التحصيل	مواجهة تركز على الانفعال	٢٢٩	٢١,٩١	٣,٩٢	٢٩,٧٧	٠,٠١
منخفضي التحصيل		٢١١	٣٣,٤٩	٤,٨٧		

ومن الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في المواجهة التي تركز على المشكلة لصالح مرتفعي التحصيل، وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسات كل من (أبوغزال، ٢٠١٢؛ بلبل، ٢٠١٨؛ نورالدين، ٢٠١٩؛ Parker, et al.,2012; Bayardelle, 2019) التي اشارت إلى ارتباط التحصيل باستخدام الفرد لاستراتيجيات توافقية تعتمد على المواجهة التي تركز على المشكلة حيث يقوم بتحديد مشاكله والبدء الفعلي في العمل على حلها وتحديد الخطوات الإجرائية للحل واستبعاد أي مشتتات تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، وهو ما ينعكس على ارتفاع التحصيل.
- أما فيما يتعلق بالمواجهة التي تركز على الانفعال فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل لصالح منخفضي التحصيل، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه (Parker, et al., 2012; Bayardelle, 2019) من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل واستراتيجيات المواجهة، ويمكن تفسير ذلك من خلال افتقاد الطلبة منخفضي التحصيل إلى القدرة على التنظيم الذاتي والتحديد الجيد

للمشكلات التي يواجهونها وبالتالي يتجه هؤلاء الأفراد إلى استخدام استراتيجيات تركز على الانفعال يهدف إلى تجاهل مصادر الضغط والتقليل من حالة التوتر الناشئ عنها دون توجه فعلي نحو حل تلك الضغوط.

٤- **الفرض الرابع وينص على:** "يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من خلال الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف ويتفرع من الفرض السابق الفرضين الفرعيين التاليين:

أ- يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى مرتفعي التحصيل من خلال متغيرات الذكاء الناجح (التحليلي- الإبداعي- العملي) وتوجهات الأهداف (إتقان/ إقدام- إتقان/ إحجام- أداء/ الإقدام_ أداء/ إحجام).

ب- يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى منخفضي التحصيل من خلال متغيرات الذكاء الناجح (التحليلي- الإبداعي- العملي) وتوجهات الأهداف (إتقان/ إقدام- إتقان/ إحجام- أداء/ إقدام- أداء/ إحجام).

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة للبحث (الذكاء التحليلي- الذكاء والإبداعي- الذكاء العملي- توجه إتقان/ إقدام- توجه إتقان/ إحجام- أداء/ إقدام- أداء/ إحجام) وبين المتغير التابع المواجهة القائمة على المشكلة لدى كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل، ويوضح الجدول التالي مصفوفة الارتباط بين هذه المتغيرات:

جدول (١٠) مصفوفة الارتباط بين المتغيرات المستقلة واستراتيجية مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل

المتغير المستقل / الفئة	الذكاء التحليلي	الذكاء الإبداعي	الذكاء العملي	إتقان/ اقدام	إتقان/ إحجام	أداء/ إقدام	أداء/ إحجام
مرتفعي التحصيل	٠,٥٣	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٦٩	-٠,٤٩	٠,٥٧	-٠,٤٣
منخفضي التحصيل	٠,٥٧	٠,٤٩	٠,٥١	٠,٤٧	-٠,٤٥	٠,٦٧	-٠,٤١

ويتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال بين جميع المتغيرات المستقلة واستراتيجيات مواجهة الضغوط القائمة على المشكلة لدى كل من: مرتفعي ومنخفضي

التحصيل وباستخدام طريقة تحليلي الانحدار التدريجي Stepwise خلص التحليل إلى نموذجين للانحدار لكل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المنبئة باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديميةالتي تركز على المشكلة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد المعدل R^2
مرتفعي التحصيل	الانحدار	٣٥٧٢١,٠٥	٧	٥١٠٣,٠١	٤٥,٢٥	٠,٠١	٠,٤٧١
	البواقي	٢٤٩٢٢,١٧	٢٢١	١١٢,٧٧			
منخفضي التحصيل	الانحدار	٣٤١١٤,٦٤	٧	٤٨٧٣,٥٢	٣٩,٧٤	٠,٠١	٠,٤٣٣
	البواقي	٢٤٨٩٥,٩٢	٢٠٣	١٢٢,٦٤			

ويتضح من الجدول السابق، دلالة قيمة "ف" في نموذجي تحليل الانحدار للعوامل المنبئة باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل، ومن خلال قيمة معامل التحديد المعدل يمكن استنتاج الآتي:

- قدرة المتغيرات المستقلة على تفسير ما يوازي ٤٧,١% من التباين الكلي لاستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة لدى مرتفعي التحصيل.
- قدرة المتغيرات المستقلة على تفسير ما يوازن ٤٣,٣% من التباين الكلي لاستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة لدى منخفضي التحصيل.

ولتوضيح مقدار الاسهام النسبي للمتغيرات المستقلة في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٢) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل

المتغير التابع	متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعدل (β)	"ت"	مستوى الدلالة
مواجهة تركز على المشكلة لدى مرتفعي التحصيل	ثابت الانحدار	٨٥,٦٢٣	١٢,٤١		٦,٨٩	٠,٠١
	توجه إتقان/ اقدام	٠,٩٧٤	٠,١٢٢	٠,٣٩٥	٨,٠١	٠,٠١
	الذكاء العملي	٠,٧٨٣	٠,١٢٥	٠,٢٧٤	٦,٢٥	٠,٠١
	الذكاء الإبداعي	٠,٧٠٩	٠,١٧٦	٠,٢٥١	٤,٠٢	٠,٠١
	أداء/ إقدام	٠,٦٢٥	٠,١٦٨	٠,٢٢٧	٣,٧٢	٠,٠١
	الذكاء التحليلي	١,٠٩٢	٠,٣٤٧	٠,١٩٥	٣,١٥	٠,٠١
	اتقان/ احجام	-٠,٥٨١	٠,٢٢٦	٠,١٥٧	٢,٥٧	٠,٠١
	أداء/ احجام	-٠,٩٥٤	٠,٤٦٧	٠,١٣٣	٢,٠٤	٠,٠٥
مواجهة تركز على المشكلة لدى منخفضي التحصيل	ثابت الانحدار	٧٢,٣٤١	١٣,٣٤		٥,٤٢	٠,٠١
	إتقان/ اقدام	٠,٨٩١	٠,١١٨	٠,٣٢٤	٧,٥٢	٠,٠١
	الذكاء التحليلي	٠,٧٥٤	٠,١٢٣	٠,٢٩١	٦,١٣	٠,٠١
	الذكاء العملي	٠,٩٢٧	٠,٢٢٠	٠,٢٤٧	٤,٢١	٠,٠١
	الذكاء الإبداعي	١,٠٨٢	٠,٣٠٨	٠,٢٠٩	٣,٥١	٠,٠١
	اتقان/ إقدام	٠,٦٠٤	٠,٢٣٣	٠,١٧٥	٢,٥٩	٠,٠١
	اتقان/ احجام	-٠,٨٩١	٠,٤٣	٠,١٤٣	٢,٠٧	٠,٠٥
	أداء/ احجام	-٠,٤٨٥	٠,٢٧١	٠,١٢٩	١,٨٩	٠,٠٥

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلتي التنبؤ على النحو التالي:

- **استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز المشكلة لدى مرتفعي التحصيل=** ٨٥,٦٢٣ (ثابت) + ٠,٣٩٥ (إتقان)/ إقدام) + ٠,٢٧٤(الذكاء العملي) + ٠,٢٥١ (الذكاء الإبداعي)+ ٠,٢٢٧(أداء/ إقدام) + ٠,١٩٥(الذكاء التحليلي) – ٠,١٥٧ (إتقان/ إحجام) – ٠,١٣٣ (أداء/ إحجام).
- **استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة لدى منخفضي التحصيل=** ٧٢,٣٤١(ثابت) + ٠,٣٢٤(أداء/ إقدام) + ٠,٢٩١(الذكاء التحليلي) + ٠,٢٤٧(الذكاء العملي) + ٠,٢٠٩(الذكاء الابداعي) + ٠,١٧٥(إتقان/ إقدام) – ٠,١٤٣(إتقان/ إحجام) – ٠,١٢٩(أداء/ إحجام).

وتشير النتائج في مجملها إلى:

- أهمية متغيرات الدراسة جميعها في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وأن متغيرات إتقان/ إقدام، أداء/ إتقان، الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي، كان إسهامها إيجابيًا، أما متغيرا إتقان/ إحجام، وأداء/ إحجام فقد كان اسهامها سلبيًا في معادلة التنبؤ.
- بالنسبة لمجموعة مرتفعي التحصيل نجد أن التوجه إتقان/ إقدام كان أكبر المتغيرات اسهامًا في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على المشكلة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (ابوغزال، ٢٠١٢؛ ; Kadivare, et al., 2011;Bayardelle,2019; Edwards,2020) والتي أشارت إلى أن التوجه نحو إتقان/ إقدام يرتبط ايجابيًا باستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على المشكلة، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى خصائص الأفراد من ذوي هذا التوجه نجد أنهم يميلون إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن اكتسابها وتحسينها عن طريق بذل الجهد لذا فهم يستجيبون لمواقف الضغط بالاجتهاد في العمل وهي ما توفره استراتيجيات التعلم القائمة على المشكلة التي تتجه إلى تغيير الذات في مواجهة مواقف الضغط والمشكلات عن طريق توظيف المهارات والخبرات السابقة في التعامل مع الموقف الضاغط.

ويلاحظ أن المعادلة التنبؤية السابقة تتضمن أبعاد الذكاء الناجح (الذكاء العملي– الابداعي– التحليلي) كمنبئات باستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على المشكلة، وتتفق تلك النتيجة مع دراسات كل من (عامر ومحمود، ٢٠١٧؛ بلبل ٢٠١٨؛ جمعة ٢٠٢٠؛ Zadeh, et al.,2014Masumzadeh& Hajhosseini, 2019) التي اشارت إلى ارتباط الذكاء الناجح بالكفاءة والاندماج الأكاديمي والقدرة على استخدام مهارات التنظيم الذاتي في التعلم، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Sternberg, et al., 2008; 2015) من الخصائص المميزة لأنواع الذكاء الثلاثة التي يتضمنها الذكاء الناجح؛ فالذكاء التحليلي يتضمن التعرف على المشكلة وتحديدها وتحديد متغيراتها، ويرتبط هذا النوع من الذكاء باستراتيجية حل المشكلة كأحد استراتيجيات المواجهة التي تركز على

المشكلة، أما الذكاء الإبداعي الذي يشير إلى التعامل مع جوانب الجدة والمواقف غير المألوفة فهو يرتبط باستراتيجية إعادة التغيير الإيجابي للموقف والذي يغير الفرد من خلاله تقييمه للموقف ويعيد رؤيته من زوايا مختلفة، أما الذكاء العملي الذي يعمل على توافق الفرد مع البيئة وإعادة تشكيلها بما يحقق له أهدافه فإنه يرتبط باستراتيجية استبعاد المشتتات وتهيئة البيئة المادية والنفسية للتركيز نحو تحقيق الهدف.

- كما أظهرت المعادلة التنبؤية الاسهام السلبي لمتغيري التوجه نحو إتقان/ إحجام، وأداء/ إحجام في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على المشكلة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (نورالدين، ٢٠١٩؛ Parker, et al., 2012; Delahaij& Van Dam, 2016; Olenick, 2017) والتي تشير إلى ارتباط توجهات الأهداف التجنبية بالسلوكيات غير التوافقية في مواقف الضغوط والتعلم، ويمكن تفسير ذلك بأن تلك التوجهات تجعل الفرد يسعى إلى تجنب الأحكام السلبية عن قدراته، كما أنه يسعى إلى تجنب الظهور بمظهر العجز والدونية أمام الآخرين، وينعكس هذا القلق والخوف من التقييمات السلبية على سلوك الفرد في مواجهة الضغوط حيث يفضل الانسحاب ويرتبط ذلك بعزوفه عن استخدام استراتيجيات مواجهة تركز على المشكلة.

أما بالنسبة لمجموعة منخفضي التحصيل نجد أن المعادلة التنبؤية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على المشكلة، والتي تم اشتقاقها من جدول (١٢) تتضمن نفس المتغيرات المنبئة التي تضمنتها المعادلة التنبؤية لمجموعة مرتفعي التحصيل وإن اختلف ترتيب تلك المتغيرات، حيث تبدأ المعادلة التنبؤية لمنخفضي التحصيل بتوجه أداء/ إقدام، والذي يركز فيه الفرد على المعايير الخارجية للحصول على أحكام إيجابية عن قدراته وإمكاناته مقارنة بالآخرين ويعتبر هذا العامل هو المحفز الأول لدى الطالب منخفض التحصيل لاستخدام استراتيجيات تركز على حل المشكلة، كما ظهر في المعادلة السابقة تقدم الذكاء التحليلي على كل من الذكاء العملي والإبداعي وذلك عكس المعادلة التنبؤية لمرتفعي التحصيل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء انخفاض كلٍ من الذكاء الإبداعي والعملي لدى منخفضي التحصيل لأنهما يتضمنان التعامل مع الجوانب غير المألوفة بشكل

يسمح بإعادة تشكيل البيئة وتطويعها لتحقيق أهداف الفرد، أما الذكاء التحليلي فهو يتضمن قدرات تقاربية يتعامل فيها الفرد مع المواقف المعتادة دون الدخول في مواجهة مع مواقف الضغط وهو ما يناسب طبيعة منخفضي التحصيل.

- **وتتفق المعادلة التنبؤية لمنخفضي التحصيل مع المعادلة التنبؤية لمرتفعي التحصيل** في الاسهام السلبي لمتغيري التوجه نحو إتقان/ إحجام، وأداء/ إحجام في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة تركز على المشكلة، حيث أن توجهات التجنب ترتبط بانسحاب الفرد وعدم مشاركته الايجابية في مواقف التعلم والتحدي التي تحتاج إلى تفعيل مثل هذه الاستراتيجيات.

٥- **الفرض الخامس:** وينص على أنه: "يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل من خلال الذكاء الناجح وتوجهات الأهداف.

ويتفرع من الفرض السابق الفرضيين التاليين:

أ- يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال لدى الطلبة مرتفعي التحصيل من خلال متغيرات: الذكاء الناجح (التحليلي- الإبداعي- العملي) وتوجهات الأهداف (إتقان/ إقدام- إتقان/ إحجام- أداء/ إقدام- أداء/ إحجام).

ب- يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال لدى الطلبة منخفضي التحصيل من خلال متغيرات: الذكاء الناجح (التحليلي- الإبداعي- العملي) وتوجهات الأهداف (إتقان/ إقدام- إتقان/ إحجام- أداء/ إقدام- أداء/ إحجام).

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (الذكاء التحليلي- الذكاء الإبداعي- الذكاء العملي- توجه إتقان/ إقدام، إتقان/ إحجام- أداء/ إقدام- أداء/ إحجام) وبين المتغير التابع: المواجهة التي على الانفعال لدى كل من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل، ويوضح الجدول التالي مصفوفة الارتباط بين تلك المتغيرات:

جدول (١٣) مصفوفة الارتباط بين المتغيرات المستقلة واستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل

المتغير المستقل / المتغير التابع	الذكاء التحليلي	الذكاء الإبداعي	الذكاء العملي	إتقان/ اقدام	إتقان/ إحجام	أداء/ إقدام	أداء/ إحجام
مرتفعي التحصيل	٠,٦٢-	٠,٥٧-	٥٣,-٠	٠,٤٧-	٠,٥٤	٠,٤٣-	٠,٥١
منخفضي التحصيل	٠,٦٥-	٠,٥٥-	٠,٤٩-	٠,٤٢-	٠,٥٩	٠,٤٤-	٠,٦١

ويتضح من الجدول السابق وجود ارتباط بين جميع المتغيرات المستقلة واستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال لدى كل من مجموعتي: مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل، وباستخدام طريقة تحليل الانحدار التدريجي خلص التحليل إلى نموذجي للانحدار لكل من الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المنبئة باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد المعدل R^2
مرتفعي التحصيل	الانحدار	٤٢١٧٧,٣٨	٧	٦٠٢٥,٣٤	٣٥,١٧	٠,٠١	٠,٣٧١
	البواقي	٣٧٨٦١,٨٢	٢٢١	١٧١,٣٢			
منخفضي التحصيل	الانحدار	٤١٦٠٦,٢٥	٧	٥٩٤٣,٧٥	٣٩,٩٥	٠,٠١	٠,٤١٢
	البواقي	٣٠٣٦١,٨٨	٢٠٣	١٤٩,٥٧			

ويتضح من الجدول السابق دلالة قيمة "ف" في نموذج تحليل الانحدار للعوامل المنبئة باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى كل من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل، ومن خلال قيمة معامل التحديد المعدل **يمكن استنتاج الآتي:**

- قدرة المتغيرات المستقلة على تفسير ما يوازي ٣٧,١% من التباين الكلي لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى مرتفعي التحصيل.

- قدرة المتغيرات المستقلة على تفسير ما يوازي ٤١,٢% من التباين الكلي لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى منخفضي التحصيل.

ولتوضيح مدى الاسهام النسبي للمتغيرات المستقلة في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل تم تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٥) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة باستراتيجيات:

مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل

المتغير التابع	متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعدل (β)	"ت"	مستوى الدلالة
المواجهة التي تركز على الانفعال لدى مرتفعي التحصيل	ثابت الانحدار	٦٩,٨٧٣	١١,٠٢		٦,٣٤	٠,٠١
	الذكاءالتحليلي	٠,٨٩٢	٠,١١٧	٠,٣٥٤	٧,٥٩	٠,٠١
	الذكاء الإبداعي	٠,٧٥٤	٠,١٢٤	٠,٢٩١	٦,٠٤	٠,٠١
	اتقان/ احجام	٠,٧١٦	٠,١٣٥	٠,٢٢٥	٥,٢٩	٠,٠١
	الذكاء العملي	٠,٦٠٩	٠,١٥٨	٠,٢١٧	٣,٨٥	٠,٠١
	أداء/ احجام	٠,٥٩٨	٠,١٧٥	٠,٢٠٨	٣,٤١	٠,٠١
	اتقان/ اقدام	١,١٢٠	٠,٥٢٥	٠,١٧٤	٢,١٣	٠,٠٥
	أداء/ اقدام	٠,٨٧٣	٠,٤٦٧	٠,١٥٢	١,٨٧	٠,٠٥
المواجهة التي تركز على الانفعال لدى منخفضي التحصيل	ثابت الانحدار	٨٧,٧١٢	١١,٧٤		٧,٤٧	٠,٠١
	الذكاء التحليلي	٠,٩١٤	٠,١٠٢	٠,٤٠٢	٨,٩٥	٠,٠١
	أداء/ احجام	٠,٨٢٣	٠,١١٢	٠,٣٧٤	٧,٣٢	٠,٠١
	اتقان/ احجام	٠,٧٧١	٠,١٣٩	٠,٣١٥	٥,٥١	٠,٠١
	الذكاء الإبداعي	٠,٦٩٤	٠,١٦٤	٠,٢٨٤	٤,٢٣	٠,٠١
	الذكاء العملي	١,٠٨	٠,٣٠٦	٠,٢٣٧	٣,٥٢	٠,٠١
	اداء/ إقدام	٠,٥٨٢	٠,٢٦٣	٠,٢١٢	٢,٢١	٠,٠٥
	اتقان/ اقدام	٠,٧٢٥	٠,٣٧١	٠,١٨٢	١,٩٥	٠,٠٥

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلتي التنبؤ على النحو التالي:

أ- استراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال لدى مرتفعي التحصيل = ٦٩,٨٧٣(ثابت) – ٠,٣٥٤(الذكاء التحليلي) – ٠,٢٩١ (الذكاء الإبداعي) + ٢٢٥ (إتقان/ إحجام) – ٠,٢١٧(الذكاء العملي) + ٠,٢٠٨(أداء/ إحجام) – ٠,١٧٤(إتقان/ إحجام) – ٠,١٥٢(أداء/ إقدام.)

ب- استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال لدى منخفضي التحصيل= ٨٧,٧١٢(ثابت) – ٠,٤٠٢(الذكاء التحليلي) + ٠,٣٧٤ (أداء/ إحجام) + ٠,٣١٥(إتقان/ إحجام) – ٠,٢٨٤(الذكاء الإبداعي)- ٠,٢٣٧(ذكاء عملي)- ٠,٢١٢(أداء/ إقدام)- ٠,١٨٢ (إتقان/ إقدام).

وتشير النتائج في مجملها إلى:

- دور متغيرات الدراسة جميعها في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وأن متغيرات إتقان/ إحجام، أداء/ إحجام كان دورها ايجابيًا في معادلة التنبؤ في حين كان لباقي المتغيرات دورًا سلبيًا في المعادلة.
- بالنسبة لمجموعة مرتفعي التحصيل نجد أن الذكاء التحليلي كان أكبر المتغيرات اسهامًا في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تركز على الانفعال، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Sternberg,2015) من أن الذكاء التحليلي يختص بتحديد المشكلة واكتشاف العلاقات بين مثيراتها وفي علاقتها بالخبرة السابقة المختزنة في الذاكرة طويلة المدى، وحين يفشل الطالب مرتفع التحصيل في تحديد المشكلة فإنه يلجأ إلى استخدام استراتيجيات انفعالية غير تكيفية تقلل من توتره، وكذلك نلاحظ الاسهام السلبي للذكاء الابداعي والعملي في التنبؤ بالاستراتيجيات التي تركز على الانفعال حيث أن قصور قدرة الفرد على التعامل مع الخبرات غير المألوفة وفشله في التكيف معها يدفع به إلى استخدام تلك الاستراتيجيات غير التكيفية.
- كما أظهرت المعادلة التنبؤية الإسهام الإيجابي لمتغيري إتقان/ إحجام، وأداء/ إحجام في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال وتتفق هذه النتيجة ما مع توصلت إليه دراسات كل من (ابوغزال، ٢٠١٢، نورالدين، ٢٠١٩، Parker,et al.,2012; Olenick,2017) من ارتباط تجنب الفشل بالمواجهة القائمة على الانفعال، ويمكن تفسير ذلك بأن الفرد حين يتجنب الفشل فهو في الوقت ذاته ينسحب من الأداء على المهام ويلجأ إلى استخدام استراتيجيات غير توافقية

مثل: إنكار وجود المشكلة، والبحث عن إثابات بديلة يندمج فيها عوضًا عن الموقف الضاغط، ولوم الآخرين والبحث عن الدعم العاطفي لديهم.

- اما بالنسبة لمتغير إتقان/ إقدام، وأداء/ إقدام فقد ارتبطا سلبًا مع المواجهة الانفعالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (أبوغزال، ٢٠١٢؛ نورالدين، ٢٠١٩؛ Bayardelle,2019) من أن التوجه الإقدام يرتبط سلبيا مع السلوكيات غير التكيفية مثل عدم الاندماج السلوكي ولوم الذات والآخرين، ويمكن تفسير ذلك بأن ايجابية التوجه اتقان/ اقدام، اداء/ اقدام تعتمد على مستوى الإنجاز السابق للفرد والذي يدفع به إلى التنافس مع الآخرين فيعمد إلى تنظيم سلوكه ودافعيته في سبيل ذلك وهو ما يتناقض استراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال التي تكتفي بمحاولة التخفيف من حدة التوترات والمشاعر السلبية الناشئة عن الضغوط.
- أما بالنسبة لمجموعة الطلبة منخفضي التحصيل: نجد أن المعادلة التنبؤية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط التي تركز على الانفعال؛ والتي تم اشتقاقها من الجدول (١٥) تتضمن نفس المتغيرات المنبئة التي تضمنها المعادلة التنبؤية الخاصة بمرتفعي التحصيل، وإن اختلف الدور النسبي لبعض المتغيرات فيها، وتبدأ المعادلة التنبؤية لمنخفض التحصيل بالدور السلبي لمتغير الذكاء التحليلي- وهي بذلك تتفق مع مجموعةة مرتفعي التحصيل- ويمكن تفسير ذلك بأن نقطة البدء في التعامل مع أي مشكلة هي تعريفها وتحديدها حتى يمكن التعامل معها وحين يفشل الفرد في ذلك فإنه يلجأ إلى استخدام استراتيجيات تخفف من شدة توتر الناشئ عن فشله في التعامل مع المشكلة.
- ونلاحظ تقدم متغيري أداء/ إحجام، إتقان/ إحجام في المعادلة التنبؤية مقارنة بمرتفعي التحصيل، ويمكن تفسير ذلك بأن ميل الفرد للتجنب والانسحاب والتركيز الشديد على عدم الخطأ يؤدي به إلى ارتفاع مستوى القلق وانخفاض فعالية الذات وهو ما يدفعه لاستخدام استراتيجيات تهدف إلى تخفيف هذا القلق، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (أبوغزال ٢٠١٢، نور الدين ٢٠١٩، Parker, et al., 2012, Bayardelle,2019).

توصيات البحث:

١- العمل على تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في توجيه ومساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم وخاصة في السنة الجامعية الأولى.

٢- توجيه نظر القائمين على تطوير التعليم الجامعي بضرورة تحديد الأهداف العامة والأهداف الإجرائية للمادة، وتقديم توصيف للمقرر في بداية الفصل الدراسي ومناقشة تللك الأهدافمع الطلبة، مما يدفعهم نحو الإتقان والأداء في ضوء الأهداف الموضوعة.

٣- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم محتوى وأنشطة واختبارات تعزز القدرات الثلاثية للذكاء الناجح [الذكاء التحليلي- الذكاء الابداعي- الذكاء العملي) التي تضع قدرات الفرد موضع التنفيذ في التعامل مع المستجدات وإيجاد الحول الابتكارية لها.

٤- تشجيع طلاب الجامعة على الاندماج في الأنشطة والتفاعلات التي توفرها الجامعة والتي يمكن من خلالها أن تتطور قدرات الفرد المعرفية وتتولد لديه دافعية الإقدام والإتقان لما يقدمه من أداء في مختلف المجالات.

البحوث المقترحة:

١- نمذجة العلاقات البنائية بين الذكاء الناجح والاحتراق الأكاديمي وأساليب مواجهة الضغوط لدى طالب الجامعة.

٢- فعالية التدريب على استراتيجيات مواجهة الضغوط في تحسن الاندماج الأكاديمي والتوجهات الدافعية لدى الطلاب منخفضي التحصيل.

المراجع

أبوغزال، عاصم (٢٠١٢). توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بلبل، يسرا (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام، جامعة الزقازيق، كلية العلوم الاعاقة والتأهيل، مجلة التربية الخاصة، ٢٤، ٨٣-١٣٨.

جمعة، محمد (٢٠٢٠). الذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الدراسي لطلاب الفرقة الأولى بجامعة المنيا، جامعة سوهاج: كلية التربية، المجلة التربوية، ٧٤، ١٠٧٥-١١٤٥.

الجاسم، فاطمة (٢٠١٠). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الابداعية، الأردن: عمان، دار دي بونو للنشر والتوزيع.

حسن، أحمد (٢٠١٥). الفروق في الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥(٢) ١٨٧- ٢١١.

الحميدي، حسن والكندري، عذارى (٢٠١٩). قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، جامعة الاسكندرية: كلية رياض الأطفال، مجلة الطفولة والتربية، ١١(٣٨)، ٤٧٧-٥١٣.

رشوان، ربيع (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة، القاهرة: عالم الكتب.

ستيرنبرج، روبرت ديفيدسون، جانيت (٢٠١٥). مفاهيم الموهبة (القرنة: داود، الدبابنة، خلود والبطانية، اسامة، ترجمة، ط٢)، الكعبيكان.

- شلبي، يوسف والقصبي، وسام (٢٠١٧)، النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين

الضغوط الأكاديمية وكل من: استراتيجيات المواجهة ودافعية الانجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، جامعة طنطا: كلية التربية، مجلة كلية التربية، ٦٧(٣)، ١-٥٨.

الطيب، عصام (٢٠١٥). المكونات العاملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من الموهوبين في المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨٧(٢٥)، ١٧٧-٢٤٧.

عامر، ابتسام ومحمود، حنان (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة، جامعة الزقازيق: كلية التربية، دراسات تربوية ونفسية، ٩٤، ١٩٩-٢٦٦.

عبدالحميد، اسماء (٢٠٠٤). البناء العاملي للذكاء طبقا لنظرية ستيرنبرج ثلاثية الأبعاد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، كلية التربية.

عبدالرازق، محمد (٢٠١٢). الصمود النفسي: مدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا، جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسي، مجلة الإرشاد النفسي، ٣٢، ٤٩٩-٥٧٩.

عبدالله، أحمد (٢٠١٥). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق فعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، دراسات نفسية، ٢٥(٢)، ١٨٧-٢١١.

عطية، كمال (٢٠١٧). التباين في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقا لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، جامعة المنوفية: مجلة كلية التربية، ٣٢(٣)، ١٢٤-١٦٠.

عمار، أسامة (٢٠١٩). برنامج قائم على الذكاء والناجح في تدريس علم النفس الطبي لتنمية المسئولية الاجتماعية ومهارة مواجهة الضغوط لدى طالبات المعهد الفني للتمريض،جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، ٣٥(٩)،١-٣١.

مراد، هاني (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز والذكاء الناجح

والمرونة المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة، رابطة التربويين العرب: دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠٦، ٢٣٨-٢٦٨.

مزارة، نعيمة (٢٠١٥). أساليب مواجهة الضغوط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) وعلاقتها بالتكيف المدرسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الابتدائي، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، عالم التربية، ١٦(٥١)، ١-١٣.

نور الدين، أمين(٢٠١٩).القيمة التنبؤية لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة، جامعة عين شمس: مجلة كلية التربية في العلوم النفسية،٤٣(١)،٩٢-١٥٦.

الوطبان، محمد (٢٠١٣) بنية توجهات أهداف الانجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية، الرياض: مجلة العلوم التربوية، ٢٥(٣)، ٧٢٥-٧٥٢.

Ames C.(1992) Classroom: Goal, structures, and student motivation, J. of Educational psychological, 84(3), 261-271.

Bayardelle, E.(2019). Behavioral Responses to failure: the Effect of goal orientation, psychological capital and intrinsic Motivation [Unpublished doctoral dissertation]. The Chicago school of professional psychology.

Bedewy, D.& Gabriel, A.(2015). Examining perception of academic stress and its sources among university students: the perception of academic stress scale, Health Psychology Open, July- December, 1-9.

Blum, S.;Brow, M.& Silver, R.(2012). Coping , In Encyclopedia of human behavior: Reference Work (596-601), Elsevier Inc.

Blurnenfield,P.; pintrich,P.; Meece,J.& Wessels,K.(2000). The formation and role of self -perception of ability in

elementary classroom, J. of Elementary School, 82(5), 401-420.

Cohon, S.; Jang, K.& Stein,M.(2006).Confirmatory Factor analysis of a short form of the coping inventory for stressful situation, J. of Clinical Psychology,62, 273-283.

Delahaij, R.& Van Dam, K.(2016). Coping Style development: The role of learning goal orientation and metacognitive awareness, Personality and Individual Difference, 92,57-62.

Donkoh, K.; Yelkpieri,D.& Donkoh,K.(2011). Coping with stress: Strategies adopted by students at the Winneba campus of university of Education,Winneba ,Ghana,Us- china Education Review, B(2),290-299.

Doron,J.; Trouiliet,P.;Maneveau,A.; Neveu, D.& Ninot, G.(2014). Coping Profiles, perceived stress and health- related behaviors: A cluster analysis approach, Health Promotion International, Oxford University,doi: 10.1093/heapro/du090.

Dweek, C.& Leggett,E.(1988). Asocial cognitive approach to motivation and personality, Psychological Review,95(121),256-273.

Eder, A.; Elliot,A.& Harman,E.(2013). Approach and avoidance motivation: Issues and advances, Emotion Review,5 (3),227-229.

Edwards,o.(2010). The effect of goal orientation on attention ,learning and metacognitive awareness [Unpublished doctoral dissertation]. College of Education, University of Nevada.

Elliot,A.(1999). Achievement goal and approach-avoidance motivation, J.of Educational Psychology, 34, 169-189.

Elliot, A. & Church,A.(1997). Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, J. of Personality and Social Psychology,72,172-218.

Elliot, A.& Mc Gregor, H.(2001).A 2x2 achievement goal study strategies and exam performance :A Meditational analysis, J. of Educational Psychology,91,549-563.

Elliot, A.; Murayama, K. & Pekrun, R.(2011), A 3X2 achievement goal model, J. of Educational Psychology, 103(3),632-648.

Elliot,A.& Hulleman,C.(2017). Achievement goals, In A.Elliot& C.Dweek (Eds.),Handbook of competence and motivation (43-60),New York: Guilford Press.

Firth,N.; Greaves, D.& Frydenberg, E.(2010).Coping Styles and Strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities, J. of Learning Disabilities, 43(1),77-85.

Garnefski, N.& Kraaij, V.(2007). The cognitive emotional regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults, European J. of Psychological Assessment,23(3),141-149.

Greenaway,K.;Louis, W; Parker,S.; Kalokerinos,E.; Smith, J. & Terry,D.(2015).Measures of coping for psychological well-being ,In G.Boyle;D. Saklofske & G.Matthews (Ed.), Personality and social psychological constructs (322-351),Elsevier Inc.

Harackiewiez, M. ; Barron,E.; Pintrich,R.; Elliot,J.& Thrash, M.(2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating, J. of Educational psychology, 94,638-645.

Kadivar, P.; Kavousian,J.; Arabzadeh,M.& Nikdel,f.(2011) Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students,

Procedia Social and Behavioral Sciences,30,453-456.

Karing, C.& Beelmann, A.(2019). Cognitive emotion regulation strategies: Potential mediators in the relationship between mindfulness ,emotional exhaustion and satisfaction? Mindfulness,10,459-468

Krohne,H.;Egloff, B.; Varner,L.;Burns,L.; Weidner, D.& Ellis,H. (2000). The assessment of dispositional vigilance and cognitive avoidance: Factorial stucture, psychometric and validity of the Mainz coping inventory, Cognitive Therapy and Research,24, 297-311.

Lazarus, R.(1993).From Psychological stress to The Emotions: A history of Changing out look, J. of Review of Psychology. 2(1),1-27.

Lazarus, R.& Folkman, S.(1984). Stress Appraisal and coping, Springer Press.

-Lower,L.&Turner, B.(2016).Examination of the 3X2 achievement goal model in collegiate recreation: Comparison across sport programs, J. of amateur sports,2(2),75-102.

Mandelman, S.; Barbot, B.& Grigorenko, E. (2016).Predicting academic performance and trajectories from a measure of Successful intelligence, Learning and individual Difference,51, 387-393.

Masumzedeh, S.& Hajhosseini, M.(2019). Effectiveness of Successful intelligence based education on critical thinking disposition and academic engagement students, J. of Education and Human Development ,8(1),106-115.

Mc Williams, E.(2014).self- efficacy, implicit theory of intelligence ,goal orientation and the ninth grade experience [Unpublished doctoral dissertation], School of Education, Northeasten University.

Miller, M.(2013).Understanding student goal orientation tenencies to predict student performance: 2x2 achievement goal orientation [Unpublished doctoral dissertation]

,University of Phoenix.

Olape,O.; lasieley, 4., Chiaka,A.& Abidoye, t.(2017). Stress level and academic performance of university students in Kwara State, Nigeria, Makerere, J. of Higher Education,9(1),103-112.

Olenick, J.(2017). Adapting for success: the moderating effect of goal orientation on within- person efficacy [Unpublished master dissertation] , Michigan State University.

Parker,P.;Martin,A.; Colmar,S.& Liem, C.(2012). Teachers, Workplace Well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement and burnout, Teaching and Teacher Education,28,503-513.

Pascoe, M.; Hetrick, S. & Parker, A.(2020) the impact of Stress on Students in Secondary School and higher education, International J. of Adolescence and Youth,25(1),104-112.

Perez, N.; Carbonell, j.; Cobo,C.& Caballero,V.(2019). Sence of coherence, academic performance and professional vocat on incertified nursing assistant students, Nurse Education Today,79,8-13.

Pintrich , P. (2000). An Achievement goal theory perspective on issues in motivation: Terminology, theory, and research, Contemporary Educational psychology, 25(1),92-104

Pintrich,P.(2004). Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, Educational Psychology Review, 16(4), 398-483.

Prabu, P.(2015). Study on academic stress among Higher Secondary students, International J .of Humanities and Social Invention, 4(10),63-68.

Radillo, B.; Serrano, M.; Fernandez,M.;Velasco,M.& Garcia,

D.(2014). Academic Stress as a predictor of chronic stress in university students; Psicologia Educative, 20, 47-52.

Rijavec, I.& Loncarica, D.(2006). Goal orientation, coping with school failure and school achievement , European J. Psychology of Education, 1,53-70.

Sapio, M.(2010). Mastery goal orientation, hope, and effort among students with learning disabilities regulation [Unpublished doctoral dissertation] School of Fordham University.

Schweitzer, C.(2002). Dispositional hardiness, Guilford. Press.

Schuyler, C.(2013). Validating adaptive goal orientation through Self- regulation [Unpublished doctoral dissertation], Faculty of the Chicago School of Professional Psychology.

Sternberg,R.(2005). Intelligence, In k. Holyoak& R. Morrison (Eds.), Cambridge handbook of thinking and reasoning (751-773), Cambridge University press.

Sternberg, R.(2006).The Rainbow project: Enhancing the SAT through assessment of analytical, Practical and creative Skills,Intelligence,34, 321-350.

Sternberg,R.(2015).Multiple intelligence in the new age of thinking, In S., Goldstein; D. Princiotta & J. Naglieri(Ed.),Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective and current concept ,Springer Science + Business

Sternberg,R..;Castejon,J.,Prieto,M.;Hautamanki,J.&Gigorenko.J.(2001).Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international sample :An empirical test of the triachic theory of

intelligence,European J. of Psychological Assessment, 17(1),1-16.

Strnberg, R.; Kaufman,J. & Grigorenko, E.(2008). Applied intelligence, Cambridge University Press.

Sternberg, R.; Todhunter, R.;litvak, A.& Sternberg,K. (2020). The Relationship of scientific Creativity and evaluation of Scientific impact to scientific reasoning and general intelligence, J of Intelligence, 8 (17)1-23.

Stuthers, C.; Perry, R.& Menece, V.(2000). An examaination of the relationship among academic stress, coping motivation and performance in college, Research in Higher Education,41(5),581-592.

Sullivan, J.(2010). Preliminary psychomertric data for academic coping strategies scale, Assessment for Effective Intervention, 35(2), 114-127.

Vimple & Sawhney, S. (2017). Relationship between academic achievement and Successful intelligence of adolescents, Education Quest: An international J. of Education and Applied Social Science, 8(3),799-805.

Wilks, S.(2008). Resilience and academic Stress: Social work students, Advanced in Social Work, 9(2),106-125.

Wimmer, S.; Lackner, H.; Papousek, I.& Paechter, M.(2018). Goal orientation and activation of approach versus avoidance motivation While waiting an achievement Situation in laboratory, Frontiers in Psychology,9,1-10.

-Zadeh, A. ; Abedi, A. ;Yousefi,Z.& Aghababaei,S.(2014).The effect of sussessful intelligence training program on academic motivation and academic engagement female high school student, International J. of Psychological stuties,6(3),118-128.