Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 4, 2021

Deanship of Scientific Research

Modeling Causal Relationships between Goal Orientations and Beliefs of Academic Self-efficacy and Academic Achievement in the Sultanate of Oman

***Fahima Alsaidi*[1], *Said Aldhafri*[2]**

[1] Ministry of Education, Oman.

[2] Associate professor, Department of psychology, SQU Director of Observatory, The Research Council, Oman.

Received: 24/9/2020
Revised: 10/11/2020
Accepted: 24/12/2020
Published: 1/12/2021

Citation: Alsaidi, F., & Aldhafri, S. (2021). Modeling Causal Relationships between Goal orientations and Beliefs of Academic Self-efficacy and Academic Achievement in the Sultanate of Oman. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*(4), 256-271. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2935

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This study aims to examine the mutual effects between students' academic self-efficacy beliefs and their achievement goal orientations when both are examined concerning academic achievement. The sample consisted of 376 tenth-grade students from the Sultanate of Oman. The participants responded to two questionnaires examining academic self-efficacy beliefs and achievement goal orientations. To examine the best model that can explain the direct and indirect effects between the two predicting variables, the researchers utilized the AMOS25 software. The results indicated the existence of reciprocal effects between students' academic self-efficacy beliefs and their achievement goal orientations in their relationship to academic achievement. Both proposed models obtained good fit indices and both explained relatively equal percentages of variance in academic achievement. That is, the model that had achievement goal orientation as a mediating variable explained 27% of the variance in academic achievement. A similar amount of variance (26%) was obtained by the model where academic self-efficacy beliefs acted as a mediator.

Keywords: Causal Modeling, achievement goal orientations, academic self-efficacy beliefs, academic achievement, Oman.

نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي بسلطنة عمان

***فهيمة السعيدي*[1]، *سعيد الظفري*[2]**

[1] وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

[2] أستاذ مشارك قسم علم النفس مدير مرصد جامعة السلطان قابوس مجلس البحوث، سلطنة عُمان.

ملخّص

هدف البحث إلى الكشف عن التأثيرات المتبادلة بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى (376) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، والتوصل لأفضل نموذج يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الحالية، وباستخدام مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجهات الهدفية. توصلت النتائج باستخدام برنامج AMOS25 عن وجود تأثيرات تبادلية بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجهات الهدفية في علاقتهما بالتحصيل الدراسي؛ حيث أشارت النتائج إلى أن النموذجين المقترحين قد حقق كل منهما المؤشرات الخاصة بحسن المطابقة، كما بينت النتائج أن نسبة التباين المفسر في التحصيل الدراسي كان متقاربا بين النموذجين؛ إذ تم تفسير 27% من التباين باستخدام التوجهات الهدفية كمتغير وسيط، بينما تم تفسير 26% من التباين في النموذج الذي كانت فيه معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وسيطا.

الكلمات الدالة: النمذجة السببية، معتقدات الكفاءة الأكاديمية، التوجهات الهدفية، التحصيل الدراسي، سلطنة عمان.

المقدمة

يعدُّ التحصيل الدراسي مؤشر مهم عن مدى تقدم الأفراد في العملية التعليمية، وأحد المعيار الأساسية للحكم على جودة الخدمات المقدمة من المؤسسات التعليمية وكفاءتها في تحقيق أهدافها (Akar et al., 2018)، كما تحدد نتائج التحصيل الدراسي المستقبل الدراسي والمهني للطلبة (Flashman, 2012)، خاصة لدى طلبة الصف العاشر وما يرافقه من ضغوط وتوقعات لاختيار المواد الدراسية. وينظر للتحصيل الدراسي بمثابة المحصلة النهائية لمجموعة من المتغيرات المترابطة، وبغرض تحسينه وتعرُّف أهم المتغيرات التي تسهم في التأثير عليه طرديا أو عكسيا بما يساهم في تحقيق أفضل النتائج لدى الطلبة؛ والتغلب على ما يمكن أن يعيق تقدمهم تحصيليا؛ ظهر اهتمام من قبل التربويين والباحثين في العلوم التربوية والنفسية، لتعرُّف العوامل التي من شأنها أن تساعد في تحقيق أعلى المستويات التحصيلية؛ حيث تمت دراسة التحصيل الدراسي من خلال الربط بينه وبين العديد من المتغيرات (Ahmar & Anvar, 2013; Akpur, 2017; Borekci & Uyangor, 2018; Gul & Shehzad, 2012)؛ إلا أنه على الرغم من تباين وتعدد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فإن تأثير العوامل الشخصية المعرفية والانفعالية يعد كبيرا على النواتج النهائية للسلوك (Schunk & Parajes, 2002)، لهذا وفي سياق دراسة هذه الخصائص المتفاعلة يسعى الباحثان إلى دراسة التأثير المشترك لعاملين من هذه العوامل هما معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجهات الهدفية؛ من خلال دراسة النمذجة السببية للعلاقات بين هذين المتغيرين في تأثيرهما على التحصيل الدراسي في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث يعد هذان العاملان من أهم العوامل التي تشكل البنية الأساسية لدافعية الإنجاز لدى الطلبة.

فمن جهة أشار الزهراني (2016) إلى الكفاءة الذاتية بعدّها أحد أهم متغيرات الدافعية التي تؤثر في سلوك الفرد بما تعبر عنه من معتقدات وتصورات للفرد حول إمكاناته وقدراته على التعلم وأداء المهام خلال مواقف الإنجاز للوصول لهدف معين، وهي أحد أهم مكونات النظرية المعرفية الاجتماعية social-cognitive theory التي تؤكد على الحتمية التبادلية Reciprocal determinism بين الفرد والبيئة والسلوك- وطبقا لهذه النظرية يتحدد السلوك الإنساني بتفاعل ثلاثة عوامل تبادليا وهي العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية والعوامل السلوكية (Pajares, 2006)، ولأن معتقدات الكفاءة الذاتية متعددة الأبعاد وتختلف تبعا للمجال المراد دراسته (Zajacova et al., 2005) التي تشمل معتقدات الكفاءة الذاتية العامة ومعتقدات الكفاءة الذاتية الاجتماعية ومعتقدات الكفاءة الذاتية العاطفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الإبداعية، فيتم في المجالات التي تهتم بالتحصيل الدراسي التركيز على معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تعبر كما عرفتها الأدبيات السابقة (Schunk, 2003; Zajacova et al., 2005) عن ثقة الطلبة في قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية والتعامل مع مختلف المهام الدراسية على مستويات مختلفة. و على نحو عام تتطور معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة من خلال تفسير المعلومات من أربعة مصادر رئيسية، التي من خلالها يشكلون تصوراتهم حول كفاءتهم الذاتية وهي: الخبرات المباشرة، والخبرات البديلة غير المباشرة، والإقناع اللفظي والتأثيرات الاجتماعية، والخبرات الانفعالية أو الحالة الفسيولوجية التي يحكم من خلالها الطلبة جزئيًا على قدراتهم أو ضعفهم (Bandura, 2002; Scholz et al., 2002).

وتظهر أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لاحتوائها على مفاهيم إدراكية مثل ثقة الفرد بقدراته على تحقيق الأهداف الأكاديمية المختلفة، والقدرة على أداء المهام وتصور النجاح، حيث تساعد هذه التصورات على تعزيز جهود الطلبة ودافعيتهم لأداء المهام الأكاديمية، والتأثير إيجابًا على الأداء بالمقارنة مع الطلبة الذين يشككون في قدراتهم التعليمية، والشعور بالكفاءة في التعلم وأداء المهام على نحو أكبر من غيرهم (Nasir & Iqbal, 2019)، فهؤلاء الطلبة يظهرون اهتماما أكبر في مواقف الإنجاز، ويبذلون قدرا أكبر من الجهد والجدية في العمل، كما يستمرون بالمحاولة لفترات أطول عند مواجهة الصعوبات (Nasir & Iqbal, 2019; Pajares, 1996)، وترتبط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالمستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي الذي يعدُّ الهدف الأول لأغلب الطلبة وأسرهم، فالطلبة ذوو الكفاءة الأكاديمية العالية يحرزون درجات أعلى في التحصيل الدراسي (Tizazu & Ambaye, 2017)، كما أشار باندورا (Bandura, 2006, 2010) إلى تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية في أداء الطلبة خلال مواقف الإنجاز من خلال التأثير في عدد من العمليات السلوكية والنفسية.

ويتبين من خلال استقراء الدراسات السابقة التي أجريت على عينات مختلفة من الطلبة في المدارس والجامعات أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمؤشر للأداء الدراسي للطلبة، حيث تعدُّ معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية منبأ قويا في الاتجاه الموجب بالتحصيل الدراسي على نحو مباشر أحيانا (Al-Harthy & Aldhafri, 2014; Cicei et al., 2012; Kim et al., 2019; Hejazi et al., 2009; Mirzaei-Alavijeha et al., 2017; Neghabi et al., 2013; Nasir & Iqbal, 2019; Roghani et al., 2015; Zajacova et al., 2005)، و على نحو غير مباشر بوجود متغيرات وسيطة في أحيان أخرى (Al-Harthy & Was, 2013; Al-Harthy et al., 2010; Neghabi et al., 2013).

وعلى جانب آخر تعد توجهات الأهداف من العوامل المهمة في التأثير على نواتج التعلم؛ حيث تم دراستها بالربط بينها وبين العديد من المتغيرات (Stamovlasis & Gonida, 2018; Bakadorova & Raufelder, 2020)، وتعرف أنها نمط متكامل من المعتقدات التحفيزية التي يتم تمثيلها بطرق مختلفة في التعامل مع نشاطات الإنجاز والمشاركة فيها والاستجابة لها(Ames, 1992)، ويستخدم الباحثون في التربية وعلم النفس هذا المفهوم الافتراضي للتعبير عن توجهات محددة للطلبة خلال مواقف الإنجاز التي تعكس الرغبة في اكتساب وتطوير وإظهار الكفاءة في سياق معين

(Harackiewicz et al., 2002). وقد ظهرت اتجاهات متعددة في الأوساط التربوية للتمييز بين التوجهات الهدفية التي يتبناها الطلبة، وتنوعت على أثرها النماذج التي ساعدت في تفسير سلوك الطلبة خلال مواقف الإنجاز، وتتبنى الدراسة الحالية النموذج الرباعي (2×2) الذي يميز كلا من توجهات الاتقان وتوجهات الأداء بناء على بعدي الاقدام والاحجام (Neuville et al., 2007; Pintrich, 2000).

تؤدي التوجهات الهدفية دور بالغ الأهمية في العملية التعليمية من خلال تأثيرها المباشر (أبو العلا، 2011)، وغير المباشر (Nasiri et al., 2017) بوجود متغيرات وسيطة في التحصيل الدراسي؛ حيث تعزز توجهات الإتقان الدافعية ونتائج التعلم الإيجابية (Ames, 1992)، وتدعم الكفاءة الذاتية والمثابرة، وترفع من استخدام الطلبة للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الفعالة (Was & Beziat, 2015)، وتساعدهم على تقييم أخطائهم في ضوء تقدمهم في أداء المهام، والنظر للفشل كخبرة مؤقتة وجزء من التعلم. حيث ترتبط توجهات الإتقان- إقدام إيجابا مع التحصيل الدراسي (Gul & Shehzad, 2012; Hsieh et al., 2007) ولهذا تشير الأدبيات للتأثير الموجب لتوجهات الإتقان- إقدام (Alhadabi & Karpinski, 2020; Hsieh et al., 2007; Neroni et al., 2018) في التحصيل الدراسي؛ أما توجهات الإتقان-إحجام فتشير بعض الأدبيات (Eum & Rice, 2011) لتأثيرها الموجب، في حين أشارت دراسات أخرى (أبو العلا، 2011؛ Chen & Wong, 2015) إلى تأثيرها العكسي في التحصيل الدراسي.

أما توجهات الأداء التي يركز فيها الفرد على تكوين انطباع إيجابي لدى الآخرين بتبني توجهات الأداء- إقدام، أو تجنب تكوين انطباع سلبي عن مستوى الأداء من خلال تبني توجهات الأداء- إحجام (Pintrich, 2000)، فأشارت الدراسات السابقة إلى تأثير توجهات الأداء- إقدام (Alhadabi & Karpinski, 2020; Nasiri et al., 2017; Was & Beziat, 2015) طرديا في التحصيل الدراسي، في حين لم تظهر نتائج أخرى (Hsieh et al., 2007) وجود تأثيرات من توجهات الأداء - اقدام في التحصيل الدراسي، أما توجهات الأداء- إحجام فأشارت بعض الدراسات (Alhadabi & Karpinski, 2020; Hsieh et al., 2007; Nasiri et al., 2017) إلى تأثيرها السالب، إلا أن هذه النتائج اختلفت مع دراسة اوم ورايس (Eum & Rice, 2011) التي أشارت إلى تأثير توجهات الأداء- إحجام طرديا في التحصيل الدراسي.

وعلى جانب آخر فان علاقة التوجهات الهدفية بالتحصيل الدراسي تظهر من خلال علاقة توجهات الأهداف ببعض المتغيرات المعرفية الأخرى التي قد تبدو ذات علاقة بالتحصيل الدراسي مثل معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ حيث تشكل الكفاءة عاملا مشتركا بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتوجهات الهدفية، فالتوجهات الهدفية كما تعتمد على الكفاءة ذاتية المحك التي تلاحظ من خلال توجهات الإتقان إحجام والإتقان إقدام، فإنها تعتمد كذلك على الكفاءة خارجية المحك أو المحك الاجتماعي من خلال توجهات الأداء إحجام والأداء إقدام (السعيدية والظفري، مقبول للنشر)، وعلى جانب آخر نجد أن مصادر معتقدات الكفاءة الذاتية المتمثلة في الخبرات المباشرة للنجاح والاتقان التي تقترن بالخبرات السارة للنجاح وتحقيق مستويات من التميز والتطوير المستمر للكفاءة يقابلها التوجهات الداعمة للإتقان في توجهات الأهداف، أما الخبرات الابدالية وخبرات الاقناع فتقترن بتوجهات الأداء التي تركز على معيار المقارنة الاجتماعي. وهذا ما يستدعي دراسة التوجهات الهدفية وعلاقتها المتبادلة مع معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للتأثير في التحصيل الدراسي.

حيث أوضحت الدراسات وجود تأثيرات بين كل من التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ كالتأثيرات الموجبة من توجهات الإتقان- إقدام (أبو العلا، 2011؛ Elliot & Thrash, 2001; Erturan et al., 2020; Sakiz, 2011)، وتوجهات الأداء- إقدام (أبو العلا، 2011؛ Erturan et al., 2020) في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتأثيرات السالبة من توجهات الأداء- إحجام (أبو العلا، 2011؛ Elliot & Thrash, 2001; Erturan et al., 2020)، وتوجهات الإتقان- احجام (أبو العلا، 2011) في معتقدات الكفاءة الذاتية، في حين لم تظهر النتائج (Sakiz, 2011) وجود تأثير من توجهات الأداء اقدام في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وبينما تؤثر التوجهات الهدفية في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، بحثت دراسات أخرى تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التوجهات الهدفية التي أشارت إلى وجود تأثيرات موجبة من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في توجهات الاتقان (Al-Harthy & Was, 2013; Al-Harthy et al., 2010) وفي توجهات الأداء- إقدام (Alhadabi & Karpinski, 2020)، وتأثيرات في الاتجاه العكسي من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في توجهات الأداء- احجام (Alhadabi & Karpinski, 2020).

ويوجد عدد قليل من الدراسات التي جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية في نموذج واحد، وقد تباينت في النتائج التي توصلت إليها؛ ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة ساكيز (Sakiz, 2011) التي هدفت إلى تعرُّف العلاقة بين توجهات الأهداف ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وسلوكات طلب المساعدة الاكاديمية لدى 98 طالب وطالبة بجامعة إسطنبول. ولم تظهر النتائج دورا وسيطيا لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين المتغيرات؛ إذ لم يوجد تأثير مباشر من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي.

كما بحثت دراسة إرتوران وماكبرايد وأجبوجا (Erturan et al., 2020) دور كل من التنظيم الذاتي ومعتقدات الكفاءة الذاتية كوسيطين للعلاقة بين التوجهات الهدفية والنشاط البدني في أوقات الفراغ لدى 464 طالب وطالبة في تركيا؛ وأوضحت إمكانية توسط معتقدات الكفاءة الذاتية العلاقة بين توجهات (الإتقان إقدام، الأداء اقدام، الاتقان احجام) وممارسة النشاط البدني في أوقات الفراغ.

وفي المقابل وجدت دراسات بحثت الدور الوسيطي للتوجهات الهدفية في العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي؛ فقد أشارت

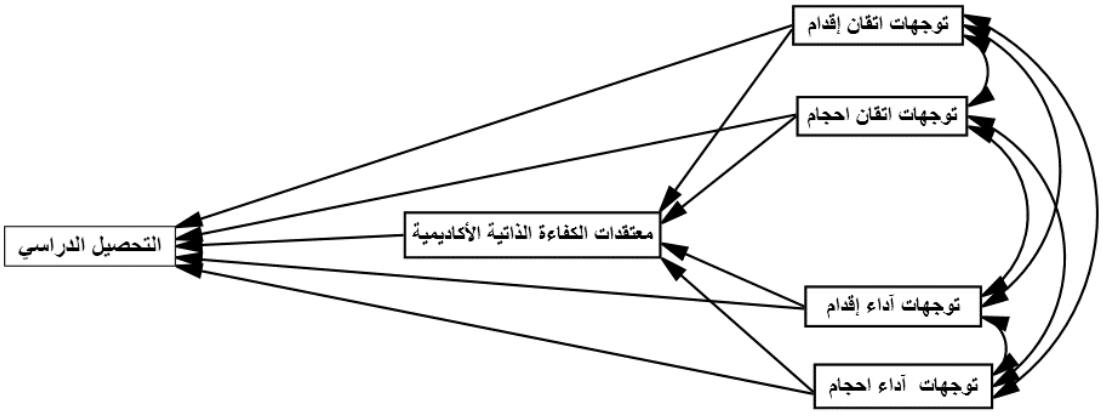
دراسة الحارثي وزملائه (Al-Harthy et al., 2010) على 265 طالب وطالبة في جامعة ميدويستن، إلى وجود تأثير غير مباشر في الاتجاه الموجب من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي مرورا بتوجهات الأداء كوسيط. وكشفت دراسة الحارثي وواس (Al-Harthy & Was, 2013)على 125 طالب وطالبة في جامعة كنت، عن وجود تأثير غير مباشر من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي مرورا بتوجهات الإتقان كوسيط.

حيث يلاحظ من خلال ما تم استعراضه أن الدراسات التي اختبرت تأثير كل من التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية في التحصيل الدراسي أخذت ثلاثة اتجاهات؛ فالاتجاه الأول درس تأثير كل واحد من المتغيرين في الآخر دون اختبار تأثيرهما في التحصيل الدراسي. والاتجاه الثاني درس تأثير واحد من المتغيرين في علاقته بالتحصيل الدراسي؛ فهناك دراسات توصلت إلى تأثير التوجهات الهدفية في التحصيل الدراسي، ودراسات خلصت إلى تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية في التحصيل الدراسي، وهذا الاتجاه لا يعطي الكثير من الفهم لطبيعة علاقة المتغيرين بالتحصيل الدراسي كون المتغيرين لم يتم جمعهما في دراسة واحدة. أما الاتجاه الثالث فقد جمع كلا من معتقدات الكفاءة الذاتية والتوجهات الهدفية في نموذج تنبؤي واحد؛ والدراسات في هذا الاتجاه إما أنها تعاملت مع معتقدات الكفاءة الذاتية كمتغير وسيط في تأثير التوجهات الهدفية في التحصيل الدراسي، أو انها اختبرت الدور الوسيطي للتوجهات الهدفية في العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي. ونلاحظ في هذا الاتجاه أن الباحثين لم يدرسوا إمكانية اختبار كل من المتغيرين بالقيام بدور الوسيط أو دور المتغير المستقل على عينة واحدة، ومحاولة التمييز بين النماذج السببية لهذه العلاقات للوصول إلى النموذج الأكثر تفسيرا لطبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين والتحصيل الدراسي، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية سد الثغرة فيه من خلال تبني اتجاه رابع قائم على اختبار العلاقة التبادلية بين هذين المتغيرين في قدرتهما على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة

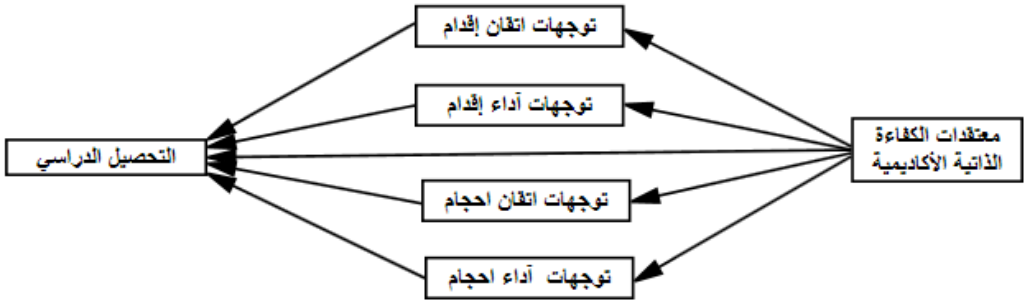
في ضوء ما سبق عرضه من أدبيات ودراسات سابقة يتضح تباين نتائج الدراسات السابقة حول التأثيرات المباشرة لكل من التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي، وهذا ناتج عن عدم مراعاة هذه الدراسات أهمية وضرورة دراسة وفحص التفاعل بين تلك المتغيرات في تأثيرها على التحصيل الدراسي معا وفي نموذج واحد، ويمكن النظر لطبيعة هذه العلاقة التبادلية في ضوء نموذج الحتمية التبادلية الذي يرتكز على العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية والسلوك لتفسير عملية التعلم. كما أن الدراسات التي سعت لدراسة هذه التأثيرات معا في نموذج واحد قلة في البيئة العمانية -في حدود ما تم التوصل إليه- حيث أوصت دراسة الزدجالي (2013) التي تناولت دراسة تأثير كل من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجهات الهدفية في التحصيل الدراسي باستخدام تحليل الانحدار بإجراء دراسة تجمع المتغيرات الحالية معا في نموذج واحد باستخدام تحليل المسار؛ حيث أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام تحليل الانحدار المتعدد وجود تأثيرات من التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي، وكل هذا يسوغ وجود مثل هذه الدراسة التي تحاول التوصل لنموذج بنائي يفسر العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجهات الهدفية والتحصيل الدراسي.

وبناء على نتائج الدراسات السابقة والأدب النظري، ولتعرُّف اتجاهات التأثير بين متغيرات الدراسة، تم بناء نموذج سببي (causal model) مقترح ينظم العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة اعتمادا على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة كما هو موضح في شكل 1 الذي يشير إلى التأثيرات المباشرة للتوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي، وتأثير التوجهات الهدفية المباشر في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما يوضح التأثير غير المباشر للتوجهات الهدفية في التحصيل الدراسي عند توسط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين المتغيرين.



شكل 1: النموذج المقترح لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط

أما شكل 2 يوضح التأثيرات المباشرة لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجهات الهدفية في التحصيل الدراسي، وتأثير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المباشر في التوجهات الهدفية، كما يوضح التأثير غير المباشر لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي عند توسط التوجهات الهدفية العلاقة بين المتغيرين.



شكل 2: النموذج المقترح للتوجهات الهدفية كوسيط

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

" ما النموذج السببي الأمثل للعلاقات بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان؟".

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في بحثها طبيعة العلاقة بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي من خلال اقتراح نموذجين قائمين على افتراض التأثير المتبادل لهذين المتغيرين في علاقتهما بالتحصيل الدراسي. وهذا -في حدود علم الباحثين- لم تتناوله الدراسات العربية والأجنبية، مما قد يسهم في تكوين فهم أوضح حول طبيعة هذين المتغيرين النفسيين ودورهما في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، وتوجيه الباحثين نحو اجراء المزيد من الدراسات حول هذه المتغيرات، كما يساعد القائمين على العملية التعليمية على فهم أسس تصميم برامج ارشادية لتحسين مستوى التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة مما يساعد في رفع المستوى التحصيلي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف :

1- إمكانية مساهمة التوجهات الهدفية في التأثير على كل من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان.

2- إمكانية مساهمة معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التأثير على كل من التوجهات الهدفية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان.

3- اختلاف التأثيرات غير المباشرة في التحصيل الدراسي عند تضمين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية أو التوجهات الهدفية كمتغيرات وسيطة في النموذج السببي المقترح لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

1-التوجهات الهدفية (Achievement Goal Orientations): "بناء يتضمن اتجاهات وسلوكات مرتبطة بمواقف الإنجاز، يصف الجوانب التي يتبناها الفرد لتحقيق الأهداف" (محاسنة وآخرون، 2019، ص. 154)، ويعرف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية (الإتقان- إقدام، والإتقان- إحجام، والأداء- إقدام، والأداء- إحجام) المستخدم في هذه الدراسة.

2- معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Academic Self-Efficacy Beliefs): تعرف أنها معتقدات الطلبة حول مدى امتلاكهم القدرات والمهارات التي تمكنهم من النجاح والإنجاز الأكاديمي، ويعرف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.

3- التحصيل الدراسي (Academic Achievement): ويعرف بأنه " محصله ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات وخبرات نتيجة ما بذله من جهد في المقررات الدراسية المختلفة" (الزهراني، 2016، ص. 13)، ويعرف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسية من خلال حساب مجموع درجات الطالب في الفصل الدراسي الأول.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصف العاشر فقط، الذين جرى اختيارهم عشوائيا من ثلاث ولايات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي 2018/2017؛ حيث لم يتم التطبيق على صفوف ومحافظات أكثر وذلك لمحدودية الموارد اللازمة للتطبيق على جميع محافظات السلطنة، واعتمدت الدراسة في قياس التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي على الطلبة أنفسهم، لذا قد يظهر بعض الطلبة في أثناء الاستجابة على المقاييس تحيزا للذات ومرغوبيه اجتماعية مما يؤثر في النتائج على نحو عام، لذا يمكن القول بأنه لا مجال لتعميم النتائج على فئات المجتمع العماني المختلفة، وعلى الفئات العمرية الأخرى خارج نطاق الدراسة الحالية.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي الذي يهتم بدراسة التغيرات الحادثة في بعض المتغيرات في ضوء بعض المتغيرات الأخرى لتعرُّف دلالة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية، والتوصل لنموذج سببي مفترض يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة للتوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تأثيرهما المتبادل على التحصيل الدراسي.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (8059) طالبًا وطالبة حسب إحصائية الوزارة للعام الدراسي 2018/2017، وتكونت عينة الدراسة من (376) طالبًا وطالبة، تراوحت أعمار العينة بين 15 – 16 سنة (م= 15,73، ع= 0,48)، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، بحيث جرى اختيار 3 ولايات (السويق- الخابورة- صحم)، ثم جرى اختيار مدرستين من كل ولاية، أما على مستوى المدرسة فقد طبّق بناء على ظروف كل مدرسة.

أدوات الدراسة

أ. مقياس التوجهات الهدفية: المعد من قبل إيليوت ومورايامـا Elliot & Murayama، والمترجم والمقنن على البيئة العمانية (Alkharusi & Aldhafri, 2010)، لتعرُّف التوجهات الهدفية وفق النموذج الرباعي لدى الطلبة، يتكون المقياس بصورته الأصلية من (12) عبارة، موزعة على أربعة توجهات للأهداف وهي اتقان- إقدام، وإتقان- إحجام، وأداء- إقدام، وأداء- إحجام، ويجاب عليه باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1= غير موافق بشدة، إلى 5 = موافق بشدة)، ويتمتع المقياس بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، حيث تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، حيث أظهرت النتائج مستويات ثبات مرتفعة للتوجهات الهدفية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (0,83، - 0,88). وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي، توصل الباحثان إلى دعم النموذج الرباعي للمقياس، وتشبع العبارات في أبعادها بقيم تراوحت بين 0.35 و0.94، ومؤشرات حسن مطابقة عالية (RMSEA = 0.05, NNFI = 0.95, and CFI = 0.97).

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0,73 و0,87)، وهي قيم مقبولة إحصائيا. كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل بعد؛ حيث أظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى 0,01، كما هو موضح في الجدول 1.

الجدول 1: معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس التوجهات الهدفية (ن=120)

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	1	0,59		3	0,80
إتقان- إقدام	5	0,63	أداء- إقدام	7	0,61
	9	0,71		11	0,57
	2	0,46		4	0,77
إتقان- إحجام	6	0,72	أداء- إحجام	8	0,65
	10	0,60		12	0,81

جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى 0,01

ب. مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: هذا المقياس هو جزء من مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) المعد من قبل بنترتش وآخرين .Pintrich et al، وأجرى الخروصي (Alkharusi, 2016) ترجمته وتقنينه على البيئة العمانية، يتكون المقياس من (8) عبارات، يجاب عليها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1= غير موافق بشدة، إلى 5 = موافق بشدة)، ويتمتع المقياس بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، حيث تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، في حين تم التأكد من الثبات

بحساب معامل ألفا لكرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات 0,93.

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من الثبات بحساب معامل ألفا لكرونباخ التي بلغت 0,91 وهي قيمة مقبولة إحصائيا، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث أظهرت النتائج أن جميع معاملات ارتباط العبارات مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى 0,01، كما هو موضح في الجدول 2.

الجدول 2: معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية لمقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ن=120)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,57	5	0,47
2	0,61	6	0,56
3	0,54	7	0,66
4	0,72	8	0,50

جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى 0,01

ج. التحصيل الدراسي: تم قياس التحصيل الدراسي لدى الطلبة عن طريق حساب مجموع الدرجات في جميع المواد الدراسية خلال الفصل الدراسي الأول من قبل الطلبة أنفسهم، وذلك بطرح سؤال مباشر عن مجموع الدرجات في الفصل الدراسي الأول، تتكون المواد الدراسية التي تحتسب في مجموع الدرجات من: المواد الأساسية وعددها 6 مواد هي التربية الاسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. ومواد المهارات الفردية وعددها 5 مواد هي الفنون التشكيلية والمهارات الحياتية والرياضية المدرسية والمهارات الموسيقية وتقنية المعلومات. وتبلغ أعلى درجة في كل مادة من المواد السابقة 100؛ وعليه يكون أعلى مجموع لدرجات الطلبة 1100، وحددت وزارة التربية والتعليم الدرجة 50 للحكم على النجاح أو الرسوب في كل مادة، وتراوحت درجات الطلبة من عينة البحث الحالية ما بين732 و1087.

المعالجة الإحصائية

تتمثل المعالجات الإحصائية في استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وتحليل المسار (Path Analysis) باستخدام AMOS25 للإجابة عن سؤال الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سؤال الدراسة " ما النموذج السببي الأمثل للعلاقات بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان؟".

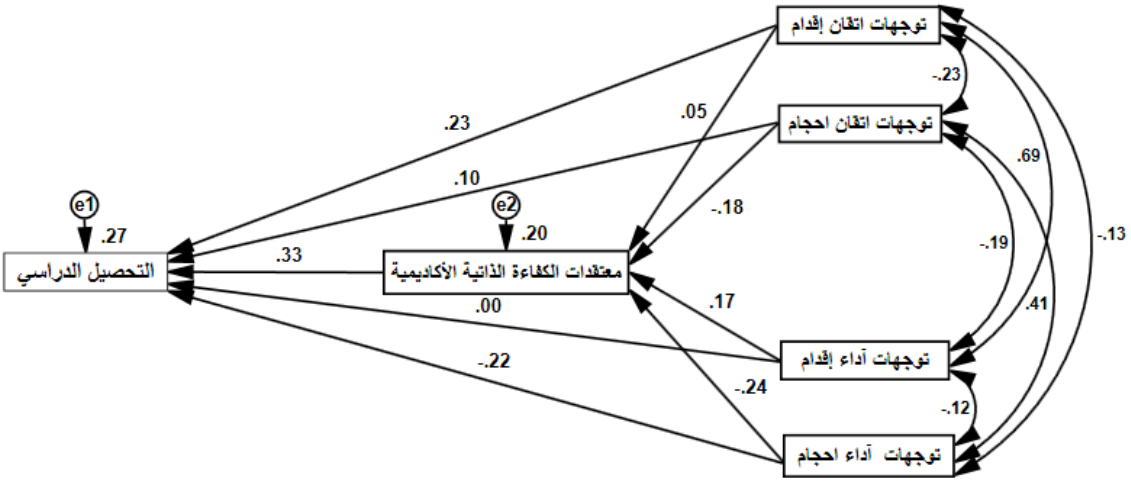
تمهيدا للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتعرُّف حجم ونوع العلاقة الارتباطية بين التوجهات الهدفية (أداء- إقدام، أداء- إحجام، إتقان- إقدام، إتقان- إحجام)، ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وقد كانت جميع العلاقات دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، كما يظهر في الجدول 3.

الجدول 3: قيم معاملات الارتباط بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي

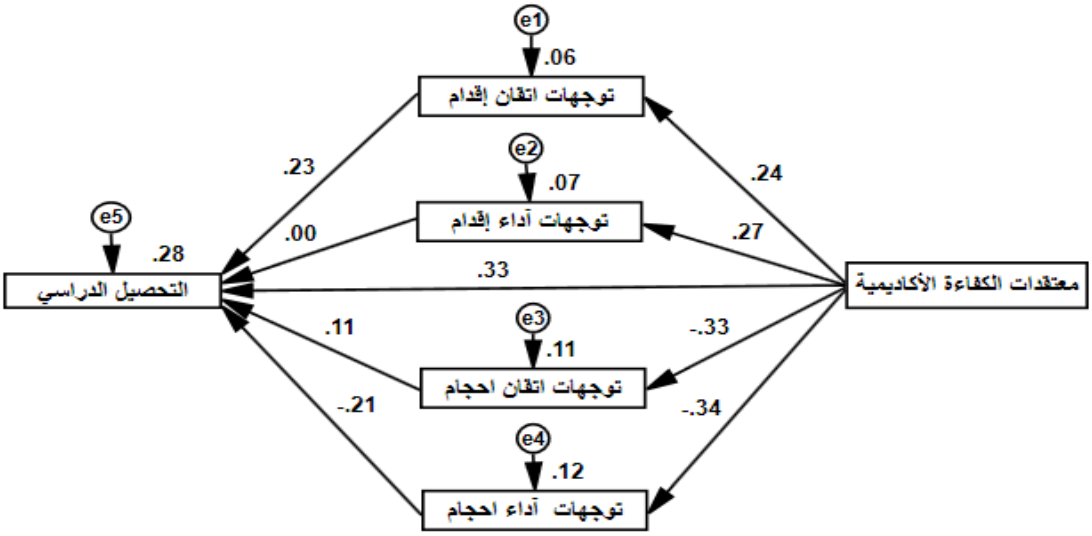
المتغير	توجهات الأهداف				معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية
	اتقان- إقدام	اتقان- إحجام	أداء- إقدام	أداء- إحجام	
التحصيل الدراسي	0,31**	0,14-**	0,25**	0,31-**	0,42**
معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0,24**	0,32-**	0,27**	0,34-**	-

**دالة عند 0,01

وباستخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) ببرنامج AMOS25، تم التأكد من مدى ملائمة النماذج المقترحة في شكل 1 وشكل 2 لهدف الدراسة، ومناسبة البيانات للتحليل من خلال التأكد من مؤشرات حسن المطابقة لكل نموذج؛ ويوضح شكل 3 وشكل 4 النماذج الأولية بعد تحليل البيانات، كما يوضح الجدول 4، والجدول 5 مؤشرات حسن المطابقة لكل منهما، التي تظهر عدم تطابق مؤشرات حسن المطابقة مع المدى المتعارف عليه (RMSEA [0.00-0.08]، AGFI ≥0.90, TLI ≥0.95, GFI ≥0.90, and CFI ≥0.95) (Hooper et al., 2008) لكل مؤشر.



شكل 3: النموذج الأولي لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط



شكل 4: النموذج الأولي للتوجهات الهدفية كوسيط

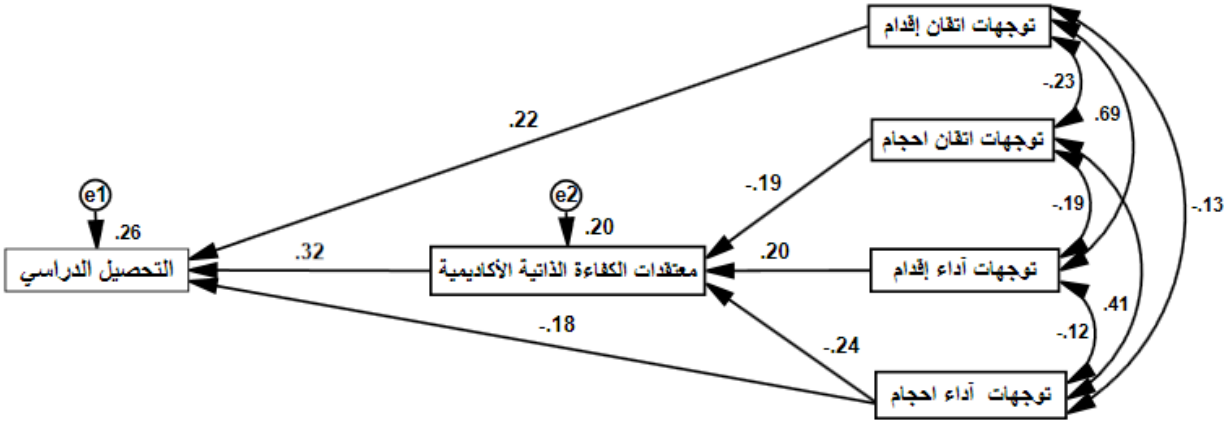
وبغرض الوصول بالنماذج في شكل 3 وشكل 4 للمدى المتعارف عليه لمؤشرات حسن المطابقة (Hooper et al., 2008) تم التعامل مع كل نموذج على حده، ففي البداية تم استبعاد كافة المسارات غير الدالة في شكل 3؛ مما ساعد في الوصول بقيم جميع المؤشرات كما هو موضح في الجدول 4 للمدى المتعارف عليه (Hooper et al., 2008)، مما يعني تطابق بيانات الدراسة مع النموذج المقترح بطريقة جيدة، ويوضح شكل 5 النموذج النهائي لاتجاهات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة عند توسط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين المتغيرات.

الجدول 4: مؤشرات حسن المطابقة لنموذج معتقدات الكفاءة الذاتية كوسيط

النموذج	CMINDF	(CFI)	(TLI)	(AGFI)	(GFI)	(RMSEA)
شكل 3	0	1	1	1	1	0,303
شكل 5	1.823	0,99	0,97	0,96	0,99	0,047

أما بالنسبة للنموذج في شكل 4 وبغرض الوصول بالنموذج للمؤشرات المطلوبة لحسن المطابقة (Hooper et al., 2008)؛ تم استبعاد كافة المسارات غير الدالة في الخطوة الأولى، ثم تم استخدام مؤشرات التعديل المقترحة -التي تتوافق مع الأدبيات السابقة-؛ حيث ساعد التأثير من توجهات الإتقان إقدام في توجهات الأداء إقدام، والتأثير من توجهات الاتقان إحجام في توجهات الأداء إحجام للوصول بقيم مؤشرات حسن المطابقة للمدى

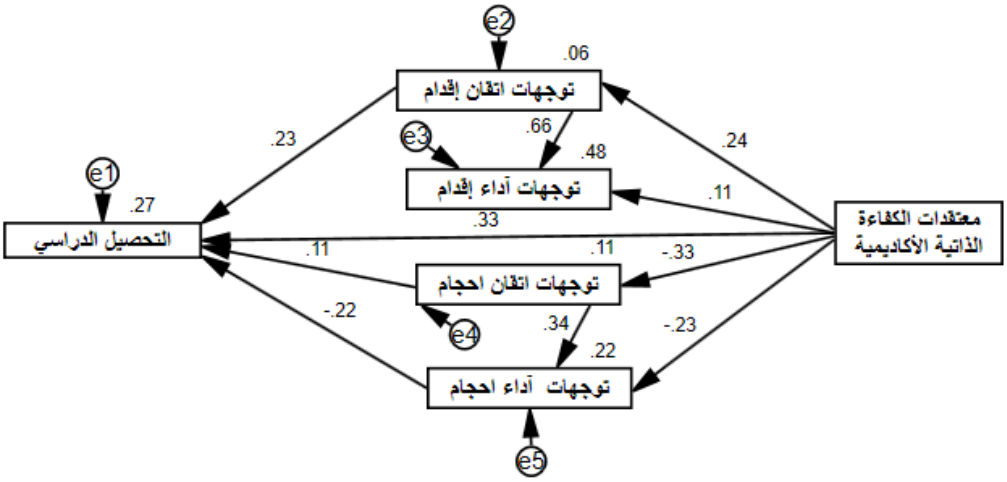
المتعارف عليه (Hooper et al., 2008) لكل منها كما هو موضح في الجدول 5، مما يعني تطابق بيانات الدراسة مع النموذج المقترح بطريقة جيدة. ويوضح شكل 6 النموذج النهائي لاتجاهات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة عند توسط التوجهات الهدفية العلاقة بين المتغيرات.



شكل 5: النموذج النهائي لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط

الجدول 5: مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التوجهات الهدفية كوسيط

النموذج	CMINDF	(CFI)	(TLI)	(AGFI)	(GFI)	(RMSEA)
شكل 4	45.762	0,47	0,306	0,41	0,83	0,34
شكل 6	2,045	0,99	0,97	0,96	0,99	0,053



شكل 6: النموذج النهائي للتوجهات الهدفية كوسيط

وبالنظر إلى النماذج النهائية التي تجمع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة يلاحظ اختلاف بينها وبين النماذج الأولية التي تم اقتراحها بناء على الإطار النظري، التي تعزى إلى اختلاف الخصائص الاجتماعية والعمرية بين أفراد العينة الحالية وعينات الدراسات السابقة؛ حيث انتمت أغلب عينات الدراسات السابقة -في حدود اطلاع الباحثان- التي جمعت المتغيرات الثلاثة معا (Alhadabi & Karpinski, 2020; Al-Harthy & Was, 2013; Al-Harthy et al., 2010) للمرحلة الجامعية، التي أوجدت اختلافا في التأثيرات بحكم المرحلة الدراسية والعمرية، كما لاحظ الباحثان اعتماد الدراسات السابقة على نماذج مختلفة للتوجهات الهدفية؛ حيث تم استخدام النموذج الثنائي (Sakiz, 2011)، والنموذج الثلاثي (Alhadabi & Karpinski, 2020; Al-Harthy & Was, 2013; Al-Harthy et al., 2010)، في حين اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة إرتوران وزملائه (Erturan et al., 2020) في استخدام النموذج الرباعي. وبغرض فهم أعمق لطبيعة العلاقة التبادلية بين المتغيرات الحالية للوصول لحكم عن أي المتغيرات يسبق

الآخر، وأيهما يتوسط العلاقة ويؤثر على نحو أكبر في التحصيل الدراسي مما يحقق الهدف من هذه الدراسة؛ عمد الباحثان للتفصيل في تفسير النتائج في ضوء طبيعة دور المتغير الوسيط الذي هو نتيجة للمتغير الأول وسبب للمتغير الثاني (Cole & Turner, 1986).

ففي نموذج معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط كما يتضح من شكل 5 والجدول 6 الذي يشير للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة، يظهر التأثير المباشر للتوجهات الهدفية في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبالرجوع إلى الإطار النظري نلاحظ وجود تأييد من بعض الدراسات السابقة التي أظهرت وجود تأثير مباشر في الاتجاه العكسي لتوجهات الأداء إحجام (Elliot & Thrash, 2001; Erturan et al., 2020)، والإتقان إحجام (أبو العلا، 2011) في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتأثيرات في الاتجاه الموجب لتوجهات الأداء إقدام في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (أبو العلا، 2011؛ Erturan et al., 2020)، كما أثرت معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية طرديا في التحصيل (Cicei et al., 2012; Hejazi et al., 2009; Mirzaei-Alavijeha et al., 2017)، ومهدت هذه النتائج لظهور تأثيرات غير مباشرة للتوجهات الهدفية في التحصيل الدراسي تم التأكد منها باستخدام اختبار سوبل (Soble Test) للحكم على دلالة مسارات التأثيرات غير المباشرة (Soper, 2020)؛ حيث أشارت النتائج كما يظهر في الجدول 6 إلى إمكانية توسط معتقدات الكفاءة الأكاديمية العلاقة بين المتغيرين من خلال ثلاثة مسارات دالة إحصائيا، التي يمكن تفسيرها في ضوء ما أشار إليه النرش (2008) إلى أن اختلاف الدوافع التي يظهرها الطلبة يؤثر في أدائهم خلال مواقف الإنجاز، حيث يعمل بعض الطلبة بدوافع وحوافز ذاتية للإنجاز والنجاح فتعزز المهام التي تؤدى بحافز ذاتي نفسها بنفسها، في حين ينطلق البعض الآخر بدوافع وحوافز خارجية بهدف الحصول على الاستحسان الاجتماعي.

فظهور تأثيرات غير مباشرة في الاتجاه الموجب لتوجهات الأداء إقدام في التحصيل الدراسي تُعزى لرغبة الفرد للحصول على الاستحسان الاجتماعي من الوالدين والمعلمين، والتفوق على أقرانه مما يدفعه لبذل المزيد من الجهد للوصول لمستوى يضمن له التميز على زملائه والحصول على نظرة إيجابية من الآخرين فيعزز معتقدات الكفاءة الأكاديمية بتبني توجهات الأداء إقدام؛ وبدورها تؤثر معتقدات الكفاءة الأكاديمية – التي تعد من المساعدات الذاتية للتعلم- في دافعية الطلبة وانجاز المهام الأكاديمية (الزهراني، 2016)، حيث يمتلك الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية العالية دافعا أعلى للتعلم مما يؤدى إلى تحصيل أكاديمي مرتفع لاعتقادهم بامتلاك القدرة على تحقيق أهدافهم (Yokoyama, 2018)، وهذا ما أشارت إليه دراسة إرتوران وزملاءه (Erturan et al., 2020) من أن لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية دور وسيط بين توجهات الأداء إقدام والنواتج الايجابية.

في حين يفسر الباحثان ظهور تأثيرات غير مباشرة في الاتجاه العكسي لتوجهات الأداء إحجام والإتقان إحجام في التحصيل الدراسي، إلى التأثير العكسي للحوافز والدوافع الخارجية في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية فتوجه الطلبة لمحاولة تجنب الدونية والظهور بمظهر الغباء مع ما يرافقها من انفعالات سلبية كالقلق والتوتر أو تبني توجهات الأداء إحجام، خاصة -كما أشار بريتنر وباهرس (Britner & Pajares, 2006)- مع وجود تقييمات سلبية من الأشخاص المحيطين بالفرد بدلا من التشجيع الإيجابي الذي يعد أحد المصادر المهمة لمعتقدات الكفاءة الذاتية، كما أن محاولة الطلبة للوصول لمستويات متقدمة من الكفاءة في المهام مع الميل للحفاظ على مستوى معين من الأداء قد يوقع الطلبة في حالة من التوتر والاحباط والقلق خوفا من الفشل أو فقدان الدرجات مما يدفع الطلبة لتبني توجهات الإتقان إحجام التي يصاحبها انخفاض لدافعية الطلبة وتجعلهم أكثر ميلا للإحباط مما يؤثر سلبا في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، التي تؤثر في أداء المهام وعلى الجهد المبذول واستمرار الفرد بالمحاولة والمثابرة (العلي ومحمد، 2016)؛ فالأحكام والتصورات السلبية أو المنخفضة عن الذات تؤثر في إقبال الطلبة بإيجابيه على التعلم ومواجهة الصعوبات التي تعترضهم مما يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي، واتفقت هذه النتيجة بذلك مع دراسة إرتوران وزملاءه (Erturan et al., 2020) من أن لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية دور وسيط في العلاقة بين توجهات الإتقان إحجام والتحصيل الدراسي.

الجدول 6: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج النهائي لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط

اتجاه التأثيرات	التأثير المباشر	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	التأثير غير مباشر
ت. اتقان- إقدام --> التحصيل الدراسي	0,217	4,746	>0,001	-
ت. أداء- إحجام --> التحصيل الدراسي	0,179-	3,777-	>0,001	-
م. الكفاءة الأكاديمية--> التحصيل الدراسي	0,315	6,539	>0,001	-
ت. أداء- إقدام--> م. الكفاءة الأكاديمية	0,204	4,321	>0,001	-
ت. اتقان-إحجام--> م. الكفاءة الأكاديمية	0,186-	3,624-	>0,001	-
ت. أداء- إحجام--> م. الكفاءة الأكاديمية	0,242-	4,771-	>0,001	-
ت. أداء- إقدام-> م. الكفاءة الأكاديمية -> التحصيل	-	-	-	0,064
ت. اتقان-إحجام-> م. الكفاءة الأكاديمية-> التحصيل	-	-	-	0,059-
ت. أداء- إحجام->م. الكفاءة الأكاديمية -> التحصيل	-	-	-	0,076-

أما في نموذج التوجهات الهدفية كوسيط كما يوضح شكل 6 والجدول 7 الذي يشير للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة، أظهرت النتائج تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المباشر في التوجهات الهدفية والتحصيل الدراسي، واتفقت بذلك مع بعض الأدبيات التي أشارت إلى وجود تأثيرات موجبة لمعتقدات الكفاءة الأكاديمية في توجهات الأداء إقدام (Alhadabi & Karpinski, 2020) والإتقان إقدام (Alhadabi & Karpinski, 2020, Al-Harthy & Was, 2013; Al-Harthy et al., 2010)، والتحصيل الدراسي (Neghabi et al., 2013; Roghani et al., 2015)، وتأثيرات سالبة في توجهات الأداء إحجام (Alhadabi & Karpinski, 2020) والإتقان إحجام (أبو العلا، 2011)، كما دلت النتائج على تأثير التوجهات الهدفية في التحصيل الدراسي، واتفقت بذلك مع بعض الدراسات التي أظهرت تأثيرات موجبة لتوجهات الإتقان إقدام (Chen & Wong, 2015; Nasiri et al., 2017)، وتأثيرات سالبة لتوجهات الأداء إحجام (Alhadabi & Karpinski, 2020; Hsieh et al., 2007; Nasiri et al., 2017) في التحصيل الدراسي.

أما توجهات الإتقان إحجام فكان تأثيرها موجب في التحصيل الدراسي، ورغم أن هذه العلاقة لا تتسق مع ما تم استعراضه بالتأثير السلبي لأهداف الاتقان إحجام في التحصيل الدراسي، إلا أن بعض المراجعات النظرية (meta-analysis studies) التي أجريت لمحصلة تأثير أهداف الإتقان إحجام تشير إلى وجود تباين في تأثير هذا النوع من الأهداف على المخرجات سواء في التحصيل الدراسي (Linnenbrink-Garcia et al., 2008)، أو في مجالات أخرى كالأمن والازدهار الوظيفي (van Dam et al., 2020). ويقترح دارنون وآخرون (Darnon et al., 2008) أن مثل هذا التباين في العلاقات قد يفسر من خلال تأثير متغيرات وسيطة (mediator or moderator) لا يتم قياسها وضبط تأثيرها في بعض النماذج، وهو ما يمكن أن يفسر نتيجة النموذج الحالي، ويتطلب بيانات إضافية يمكن لبحوث مستقبلية أن تعالجها. كما يعبر عن هذا الاختلاف في اتجاه العلاقة بتأثير المتغير الضاغط (Suppressor variable)، وبناء على لانكستر (Lancaster, 1999) فإنه ينبغي عزو التغير الحادث في اتجاه العلاقات إلى طبيعة معادلة تحليل المسار التي تتضمن مجموعة من المتغيرات المستقلة التي تتصف بعلاقات ثنائية متغايرة تؤثر في قوة بعضها البعض وتؤثر في مجموع قدرتها التنبؤية بالمتغير التابع. وعادة ما يؤثر المتغير الضاغط في نموذج تحليل المسار من خلال خفض حجم تباين الخطأ في المتغيرات المستقلة المصاحبة مما قد ينتج عنه تغير العلاقات المحصلة في النموذج، وفي مقدار التباين المفسر في المتغير التابع. ويتطلب فهم هذه التغيرات مزيدا من الأبحاث المستقبلية.

كما أشارت النتائج إلى أن مؤشرات التعديل ساهمت في ظهور تأثيرات مباشرة وموجبة من توجهات الإتقان إقدام في توجهات الأداء إقدام، ومن توجهات الاتقان إحجام في توجهات الأداء إحجام، وبالنظر إلى قيم معاملات التأثير في النموذج نجد أن هذه التأثيرات هي الأكثر تأثيرا، وبالمقارنة بين شكل 4 وشكل 6 ساهمت هذه التأثيرات مع معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في رفع النسب المفسرة من التباين؛ حيث فسرت توجهات إتقان إقدام ومعتقدات الكفاءة الأكاديمية 48% من التباين في توجهات أداء إقدام، وساهمت توجهات الاتقان إحجام مع معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تفسير 22% من توجهات أداء إحجام، في حين فسرت معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية 6% من التباين في توجهات الإتقان إقدام، و11% من توجهات الإتقان إحجام.

ومهدت التأثيرات المباشرة لظهور تأثيرات غير مباشرة لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي؛ التي تم التأكد منها باستخدام اختبار سوبل (Soble Test) المستخدم للحكم على دلالة مسارات التأثيرات غير المباشرة (Soper, 2020)؛ حيث دلت النتائج على إمكانية توسط التوجهات الهدفية للعلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثيرات غير مباشرة من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في توجهات الأداء إقدام وتوجهات الأداء إحجام.

وقد أشارت النتائج إلى إمكانية توسط توجهات إتقان إقدام العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي وهذا ما أشار إليه الحارثي وواس (Al-Harthy & Was, 2013)؛ كما توسطت توجهات إتقان إقدام العلاقة بين معتقدات الكفاءة الأكاديمية وتوجهات الأداء إقدام، ويفسر الباحثان النتيجة الحالية في ضوء ما أشار إليه كناعنة (٢٠١٢) من أن الشعور بقوة الكفاءة الذاتية تمكن الفرد من وضع الأهداف التي يرى أنها توصله لغايته وطموحاته المستقبلية، فالتصورات الإيجابية عن الذات وقدراتها مع تكرار خبرات النجاح، تزيد من خبرات الفرد ومهاراته الاكاديمية ومن قدرته على الوصول لمستويات مرتفعة خلال مواقف الانجاز، مما يؤثر طرديا في تبني التوجهات الداعمة للكفاءة والتطوير والدافعية الذاتية أو ما يعرف بتوجهات إتقان إقدام؛ التي تنطلق من دافع مرجعه ذات الفرد فتزيد من سعي الفرد لتحقيق النجاح وتطوير الذات، والاستمرار في العمل بجهد ودافعية عالية مما يؤثر طرديا في التحصيل. كما أن توافر البيئة الداعمة من خلال توفر النماذج من الأقران والتشجيع والإقناع اللفظي يزيد من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي بدوره يدفع الفرد لتبني أهداف يسعى من خلالها إلى إبراز قدراته ومهاراته والظهور بمظهر الكفاءة للمحيطين من حوله بتبني توجهات الأداء إقدام، خاصة بوجود توجهات الإتقان إقدام كمتغير وسيط الذي يؤثر إيجابا في إقبال الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات وتطوير الذات ومواجهة مواقف الفشل بتحدٍ، والتنافس للوصول لمستويات متقدمة عن أقرانهم، حيث أظهرت دراسة إرتوران وزملاءه (Erturan et al., 2020) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات إتقان إقدام والأداء إقدام.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثيرات غير مباشرة من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الاتجاه العكسي في التحصيل الدراسي وفي توجهات

الأداء إحجام مرورا بتوجهات الاتقان إحجام، فانخفاض التصورات الإيجابية عن الذات وقدراتها قد تدفع الطلبة لتبني توجهات تجنبهم سوء الفهم، التي تقترن بالخوف والقلق إذا ما شعر الفرد بالتهديد، مما يؤثر مع الوقت في دافعيتهم وسلوكهم في مواقف الإنجاز مما ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي. كما تدفعهم الرغبة للحفاظ على مستوى معين للشعور بالخوف والقلق واللجوء لمعيار المقارنة مع الآخرين، حيث لا يهتم الفرد بالوصول لمستوى متقدم بمقدار اهتمامه بتجنب الدونية والظهور بصورة أقل من الآخرين مما يدفعه لتبني توجهات إتقان إحجام؛ حيث أظهرت دراسة إرتوران وزملاءه (Erturan et al., 2020) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات الأداء إحجام والاتقان إحجام.

كما توسطت توجهات الأداء إحجام العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي واتفقت بذلك مع دراسة الحارثي وزملائه (Al-Harthy et al., 2010) التي أظهرت أن لتوجهات الأداء إحجام دور وسيط في الاتجاه الموجب بين معتقدات الكفاءة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن انخفاض معتقدات الطلبة حول قدراتهم الذاتية وشعور الطلبة بالتهديد والخوف من الفشل، ورغبة الفرد في تجنب الظهور بمظهر الدونية وانخفاض كفاءة الذات أمام أسرهم وأقرانهم، تدفع بهم لتبني توجهات الأداء إحجام خلال مواقف الإنجاز، التي بدورها تخفض من تأثير معتقدات الكفاءة الأكاديمية في التحصيل، وهذا ما أكدت عليه النتائج الحالية من أن التأثير المباشر لمعتقدات الكفاءة الأكاديمية في التحصيل الدراسي أكبر من التأثير غير المباشر بوجود توجهات الأداء إحجام كمتغير وسيط.

الجدول 7: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لنموذج التوجهات الهدفية كوسيط

اتجاه التأثيرات	التأثير المباشر	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	التأثير غير مباشر
م. الكفاءة الأكاديمية--> ت. اتقان- إقدام	0,239	4,758	>0,001	-
م. الكفاءة الأكاديمية--> ت. أداء- إقدام	0,112	2,934	0,003	-
م. الكفاءة الأكاديمية--> ت. أداء- إحجام	0,234-	4,860-	>0,001	-
م. الكفاءة الأكاديمية-->ت. اتقان- إحجام	0,326-	6,682-	>0,001	-
ت. أداء- إحجام-->التحصيل الدراسي	0,217-	4,346-	>0,001	-
ت. اتقان- إقدام-->التحصيل الدراسي	0,231	5,096	>0,001	-
ت. اتقان- إحجام-->التحصيل الدراسي	0,109	2,203	0,028	-
ت. اتقان- إقدام--> ت. أداء- إقدام	0,658	17,191	>0,001	-
ت. اتقان- إحجام --> ت. أداء- إحجام	0,338	7,002	>0,001	-
م. الكفاءة الأكاديمية--> التحصيل الدراسي	0,334	6,767	>0,001	-
م. الكفاءة الأكاديمية-->ت. اتقان-إقدام-->التحصيل	-	-	-	0,055
م. الكفاءة الأكاديمية--> ت. أداء-إحجام-->التحصيل	-	-	-	0,050
م. الكفاءة الأكاديمية--> ت. اتقان-إحجام-->التحصيل	-	-	-	0,035-
م. الكفاءة الأكاديمية-->ت. اتقان-إقدام--> ت. أداء إقدام	-	-	-	0,157
م. الكفاءة الأكاديمية-->ت. اتقان-إحجام-->ت. أداء إحجام	-	-	-	0,110-

خلصت النتائج إلى توسط معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين التوجهات الهدفية والتحصيل الدراسي من خلال 3 مسارات دالة إحصائيا، وفسر النموذج 26% من التباين في التحصيل، كما توسطت التوجهات الهدفية العلاقة بين معتقدات الكفاءة الأكاديمية والتحصيل الدراسي من خلال 3 مسارات دالة إحصائيا وفسرت 27% من التباين في التحصيل الدراسي، مع تحقق مؤشرات حسن مطابقة عالية لكلا النموذجين، ونعزو هذا التقارب في نسب التباين المفسرة إلى طبيعة العلاقة التبادلية بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتوجهات الهدفية، وهذا ما أشارت إليه دراسة علي (2018) إلى أن العلاقة بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية علاقة تبادلية يؤثر كل منهما في الآخر، كما أن نسب التباين المفسرة للنماذج تعطي مؤشرا عن احتمالية وجود متغيرات نفسية ومعرفية أخرى قد تؤثر في هذه العلاقات، التي تستدعي دراستها في نماذج لاحقة لتكوين صورة واضحة عن أنماط التأثيرات الحادثة والعلاقات التبادلية بينها.

كما يتبين أن النموذج الثاني عند توسط التوجهات الهدفية فسر نسبة أعلى من التباين 27% في التحصيل الدراسي، كما أعطى تصورا أوضح للتأثيرات بين المتغيرات المتعددة، وهذا ينسجم مع نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura, 2002)؛ ذلك أن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تسبق المتغيرات الأخرى، فهي التصورات الأولية للفرد عن ذاته وقدراته، وبناء عليها يتخذ الفرد قراراته ويحدد الأهداف التي يسعى إلى الوصول

إليها خلال مواقف الإنجاز، كما تؤثر كمحصلة عامة في التحصيل الدراسي على نحو مباشر، و على نحو غير مباشر بوجود التوجهات الهدفية كمتغير وسيط، ومن جهة أخرى تؤثر في تبني الطلبة للتوجهات المتعددة خلال مواقف الإنجاز، التي تؤكد على أهمية الاهتمام بتوجهات الطلبة للإقدام والإحجام على حد سواء، وظهر هذا من نسب التباين المفسرة لتوجهات الأداء إقدام والأداء الإحجام، كل هذا يدعم اهتماما أكبر بهذا النموذج، ويستدعي مزيدا من الدراسات المستقبلية مع التوسع في العينات المدروسة والمتغيرات المتضمنة بالنماذج السببية.

التوصيات والمقترحات

- الاهتمام بدور معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوجهات الاتقان إقدام كأحد مصادر رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في المدارس.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية وتطوير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من العلاقات واتجاهات التأثير بين المتغيرات الحالية على مراحل دراسية وعمرية أخرى.
- اختبار متغيرات اجتماعية ونفسية ومعرفية أخرى -لم تتناولها الدراسة الحالية- في معادلات تحليل المسار الحالية؛ للتحقق من العلاقات واتجاهات التأثير التي تضمها النماذج النظرية الخاصة بالتحصيل الدراسي والعوامل المرتبطة به.

المصادر والمراجع

أبو العلا، م. (2011). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، 26(1)، 257 - 302.

الزدجالي، م. (2014). علاقة توجهات أهداف الانجاز ومعتقدات الفعالية الذاتية الاكاديمية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط*.

الزهراني، م. (2016). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *عالم التربية*، 17(54)، 13 - 90.

السعيدية، ف.، والظفري، س. (د.ت). العجز المتعلم وعلاقته بأنماط التنشئة الوالدية في ضوء توجهات الأهداف كمتغير وسيط لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الكويت*.

علي، ف. (2018). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد*.

العلي، م.، ومحمد، ع. (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *العلوم التربوية*، 24(3)، 483 - 524.

كناعنة، ق. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان*.

محاسنة، أ.، العلوان، أ.، والعظمات، ع. (2019). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15(2)، 149 - 166.

النرش، هـ. (2008). نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي وما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، (39)، 926 - 951.

References

Abu Ala, M. (2011). Modeling the relationships between goal orientations, self-efficacy, school integration, and academic achievement in a sample of high school students. *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(1), 257-302.

Ahmar, F., & Anwar, E. (2013). Socio-economic status and its relation to academic achievement of higher secondary school students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 13(16), 13-20.

Akar, H., Dogan, Y., & Ustuner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7-20.

Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 221-21.

Al-Ali, M., & Muhammad, A. (2016). Self-efficacy and its relationship to achievement values and academic achievement among secondary school students in the State of Kuwait. *Journal of Educational Sciences*, 24(3), 483-524.

Alhadabi, A., & Karpinski, C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535.

Al-Harthy, I., & Aldhafri, S. (2014). The relationship among task-value, self-efficacy and academic achievement in Omani students at Sultan Qaboos University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7(2), 15-22.

Al-Harthy, I., & Was, C., (2013). Knowledge monitoring, goal orientations, self-efficacy, and academic performance: A path analysis. *Journal of College Teaching & Learning*, 10, 263-278.

Al-Harthy, I., Was, C., & Isaacson, R (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation a path analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 1- 20.

Ali, F. (2018). Self-efficacy and its relationship to goal orientations among secondary school students in Palestine, *unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid*.

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

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

Alnarash, H. (2008). Modelling the causal relationships between academic achievement, metacognition, and intrinsic motivational orientations in a sample of middle school students. *Journal of the Faculty of Education*, 39(9), 926-951.

Alsaidi, F., & Aldhafri, S. (accepted for publication). Learned helplessness and its relationship to parenting styles considering goal orientations as a mediating variable among 10 grade students in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational Sciences, Kuwait University*.

Alzadjali, M. (2014). The relationship achievement goals and academic self-efficacy beliefs with academic achievement among students at Sultan Qaboos University, *unpublished master's thesis, Sultan Qaboos University, Sultant of Oman*.

Alzahrani, M. (2016). Academic self-efficacy and its relationship to mental habits and academic achievement among secondary school students in Makkah Al-Mukarramah. *Education World Journal*, 17(54), 13-90.

Ames, C. (1992). Classroom: Goal structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2020). The relationship of school self-concept, goal orientations and achievement during adolescence. *Self and Identity*, 19(2), 235-249.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, 51(2), 269-290.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-3.

Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). Family attitude, academic procrastination and test anxiety as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219-226.

Britner, S., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.

Chen, W., & Wong, L. (2015). Chinese mindset: Theories of intelligence, goal orientation and academic achievement in Hong Kong students. *Educational Psychology*, 35(6), 714-725.

Cicei, C., Stanescu, D., & Mohorea, L. (2012). Academic self-efficacy, emotional intelligence and academic achievement of Romanian students. Results from an exploratory study. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 2(1), 41 - 51.

Cole, D., & Turner J. (1993). Models of cognitive mediation and moderation in child depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(2), 271.

Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. (2008). Toward a clarification of the effects of achievement goals. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 21(1), 5-18.

Elliot, A., & Thrash, T. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139–156.

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

Eum, K., & Rice, K. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.

Flashman, J. (2012). Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), 61-80.

Gul, F., & Shehzad, S. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (47), 1864-1868.

Harackiewicz, M., Barron, E., Tauer, M., & Elliot, J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562–575.

Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 12(1), 123-135.

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

Hsieh, P., Sullivan, J., & Guerra, N. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476.

Kanana, Q. (2012). Perceived self-efficacy and its relationship to the level of ambition and academic achievement of students, *unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman*.

Kim, J., Kim, H., & Lee, M. (2019). Academic achievement of nursing college students according to academic self-efficacy: The mediating effect of major satisfaction. *Child Health Nursing Research*, 25(2), 205-213.

Lancaster, B. P. (1999). Defining and Interpreting Suppressor Effects: Advantages and Limitations.

Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D., & Patall, E. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19-70.

Mahasna, A., Alwan A., & Al-Odaid, O. (2019). Academic engagement related to goal-orientation among university students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 15(2), 149-166.

Mirzaei-Alavijeha, M., Hosseinib, S., Karami-Matina, B., & Jaliliana, F. (2017). Journal of Health & Life Sciences. *Life Sciences*, 3(1), 6-10.

Nasir, M., & Iqbal, S. (2019). Academic self-efficacy as a predictor of academic achievement of students in pre-service teacher training programs. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 33- 42.

Nasiri, E., Pour-Safar, A., Taheri, M., Pashaky, S., & Louyeh, A. (2017). Presenting the students' academic achievement causal model based on goal orientation. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(4), 195- 202.

Neghabi, Z., Rafiee, S., & Islamshahr, I. (2013). Mediating effect of academic engagement in relationship between academic self-efficacy and academic achievement among adolescent in Tehran. *Life Science Journal*, 10(5), 393-399.

Neroni, J., Meijs, C., Leontjevas, R., Kirschner, P., & De Groot, R. (2018). Goal orientation and academic performance in adult distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 191-208.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117.

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

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 339-367.

Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.

Roghani, L., Aghahoseini, T., & Yazdani, F. (2015). The relationship between the academic procrastination and the academic self-efficacy for academic achievements in female high school students in Isfaha. *Journal of Management Sciences*, 1(12), 385-390.

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

Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric

findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242- 251.

Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading &Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.

Soper, D. (2020). Sobel Test Calculator for the Significance of Mediation [Software]. https://www.danielsoper.com/statcalc.

Stamovlasis, D., & Gonida, N. (2018). Dynamic effects of performance-avoidance goal orientation on student achievement in language and mathematics. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, 22(3), 335-358.

Tizazu, A., & Ambaye, W. (2017). Assessment on students 'academic self-efficacy, self-concept, goal orientation and academic achievement: The case of Debre Markos higher education preparatory school, Ethiopia. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 778–792.

van Dam, A., Noordzij, G., & Born, M. (2020). Thriving Under Uncertainty: The Effect of Achievement Goal Orientation on Job Insecurity and Flourishing. *Soc Indic Res*, 150, 659–678.

Was, C., & Beziat, T. (2015). Exploring the relationships between goal orientations, knowledge monitoring and academic achievement. *Journal of Education and Human Development*, 4(3), 67-77.

Yokoyama, S. (2018). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2794.

Zajacova, A., Lynch, S., & Espenshade T. (2005). Self-Efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.