



The Structural Model of Goal Orientations, Academic Delay of Gratification, and Personal-Social Adjustment among Secondary School Students

Dr. Somia A. Ahmed

Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Minia University, Egypt
somiali42@yahoo.com

Dr. Ilham G. Othman

Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Minia University, Egypt
eothonman2017@yahoo.com

Received: 2-9-2025 Revised: 18-10-2025 Accepted: 21-10-2025
Published: 13-11-2025

DOI: 10.21608/jsre.2025.419812.1827

Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_464521.html

Abstract

The aims of this study to identify the level of goal orientation (performance-mastery), academic delay of gratification, and adjustment (personal-social) among secondary school students in Minya Governorate, and to propose the optimal structural model for the relationships between these variables, Three scales were applied to a sample of (200) students., The Academic Gratification Orientations Scale was prepared by (Bembenutty & Karabenick, 1998) and translated by the researchers. and the goal orientation scale (performance - mastery) prepared by the researchers). The results showed that the level of personal and social adjustment and the performance goal orientation was high, while the level of academic delay of gratification and the mastery goal orientation was average. A positive relationship was found between academic delay of gratification and both performance goal orientation and mastery goal orientation, and between mastery goal orientation and social adjustment. No relationship was found between personal adjustment and both performance goal orientation and academic delay of gratification. The proposed model obtained good values for the quality of fit indicators, and statistically significant direct effects were found between performance goal orientation and mastery goal orientation on academic delay of gratification, and between mastery goal orientation on personal adjustment and social adjustment, while no direct effects were found between performance goal orientation and academic delay of gratification. No significant indirect effects were found via academic delay of gratification as a mediating variable. Furthermore, gender found to have a higher effect as a moderator of the relationship between mastery goal orientation and academic delay of gratification among female. The effect of mastery orientation on social adjustment was in favor of male.

Keywords: Goal orientations, academic delay of gratification, adjustment, secondary school students.

النموذج البنائي لتوجهات الهدف وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي - الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية

د. سمية علي عبد الوارث أحمد

أستاذ متفرغ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية
somiali42@yahoo.com

د. الهام جلال إبراهيم عثمان

أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية
eothman2017@yahoo.com

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى توجه الهدف (أداء - إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي - الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا، واقتراح النموذج البنائي الأمثل للعلاقات بين تلك المتغيرات، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس توجهات الإشباع الأكاديمي إعداد (Bembenutty & Karabenick, 1998) تعريب الباحثان، ومقياس التوافق الشخصي والاجتماعي اعداد هنا (١٩٨٥)، ومقياس توجهات الهدف (أداء - إتقان) إعداد الباحثان، وتوصلت النتائج الى أن مستوى التوافق الشخصي والاجتماعي وتوجه الهدف أداء كان مرتفعاً، بينما جاء مستوى تأجيل الإشباع الأكاديمي وتوجه الهدف إتقان متوسطاً، ووجدت علاقة موجبة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وكل من توجه الهدف أداء وتوجه الهدف إتقان) ، وبين توجه الهدف إتقان والتوافق الاجتماعي، ولم توجد علاقة بين التوافق الشخصي وكل من توجه الهدف أداء وتأجيل الإشباع الأكاديمي ، وقد حاز النموذج المقترح على قيم جيدة لمؤشرات جودة المطابقة، ووجدت تأثيرات مباشرة دالة احصائياً بين توجه الهدف أداء وتوجه الهدف إتقان على تأجيل الإشباع الأكاديمي، وبين توجه الهدف إتقان على التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي، في حين لم توجد تأثيرات مباشرة بين توجه الهدف أداء وتأجيل الإشباع، كما لم يوجد تأثيرات غير مباشرة دالة عبر تأجيل الإشباع الأكاديمي كمتغير وسيط ، كما وجد تأثير للنوع كمتغير معدل للعلاقة بين توجه الهدف إتقان على تأجيل الإشباع الأكاديمي بدرجة أعلى لدى الطالبات، وجاء تأثير توجه الإتقان على التوافق الاجتماعي لصالح الطلاب.

الكلمات المفتاحية: توجهات الهدف، تأجيل الإشباع الأكاديمي، التوافق، طلبة المرحلة الثانوية.

النموذج البنائي لتوجهات الهدف وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي - الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية

مقدمة ومشكلة الدراسة:

أصبحت الدوافع أكثر المتغيرات تناولا بالدراسة في الفكر السيكولوجي منذ الربع الأخير من القرن العشرين وحتى الآن، حيث تأخذ موقعاً رئيساً فيما قدمه علم النفس من أنساق نفسية كونها مسئولة عن توجيه السلوك البشري، وتعد نظرية توجهات الهدف Achievement goal orientations theory إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي- المعرفي لتفسير الدافعية، وركزت على كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الانجاز، وذلك من خلال تقديم إطار تنظيمي للسلوك يتضمن معارف حول قيمة المهمة، بالإضافة إلى تزويدهم بتفسيرات حول الأسباب التي تكمن خلف سلوك الإنجاز.

ويرى كل من (Elliot & Church, 1997) ^(١) أن توجهات الأهداف تعكس التوجه العام لأداء المهام وإنجازها إلى جانب تقويم هذا الإنجاز. وفي بداية البحث في مجال توجه الهدف تم التركيز على النماذج الثنائية ومنها: نموذج التوجه نحو الإتقان مقابل التوجه نحو القدرة (Ames, 1992)؛ التوجه نحو المهمة مقابل التوجه نحو الأنا (Nicholls, 1984)؛ التوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الأداء؛ والتوجه نحو الإتقان مقابل التوجه نحو الأداء (Harackiewicz & Elliot, 1993).

وتتفق النماذج الثنائية حول وجود فئتين لتوجهات الهدف وهما: التوجه نحو الإتقان وتحسين القدرة والتمكن من المادة المتعلمة من خلال بذل الجهد والمثابرة في أداء المهام الصعبة؛ والتوجه نحو الأداء ويشتمل على سعي الفرد للحصول على تأييد الآخرين وتوجه خارجي للدافعية ومنافسة الآخرين عن طريق محاولات لإثبات الكفاءة وإظهار القدرة مع الآخرين، مع التركيز على معايير خارجية للكفاءة، وإظهار القدرة دون بذل جهد.

وفي مرحلة تالية ظهرت النماذج الثلاثية لتوجه الهدف بسبب عدم اتساق النتائج خاصة فيما يتعلق بأهداف الأداء حيث أقترح الباحثون نموذج ثلاثي العوامل لتوجهات الهدف يتم خلاله تصنيف توجه هدف الأداء إلى بعدين فرعيين إقدام وإحجام (Harackiewicz & Elliot, 1993; VandeWalle, 1997) في حين أن كل من بعدي الأداء يركزان على الكفاءة والاستحقاق، ويتعلق توجه الأداء- إقدام بإظهار كفاءة الفرد والحصول على أحكام استحسان في حين يتعلق توجه الأداء- إحجام بعدم إظهار نقص الكفاءة، وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين. وفي ضوء النماذج الثلاثية يكون توجه الهدف واحداً من ثلاثة: توجه الإتقان ويشير إلى توجه الفرد نحو الإتقان والتمكن من المادة المتعلمة مستخدماً استراتيجيات تعلم أكثر عمقا ومعايير داخلية للكفاءة، ويوصف هذا التوجه بأنه إقدامي. وتوجه الأداء- إقدام ويشير إلى تركيز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وميل الفرد لإظهار كفاءته والحصول على أحكام إيجابية من خلال التنافس مع الآخرين. وتوجه الأداء- إحجام ويشير إلى تركيز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة مع ميله نحو تجنب الفشل والأحكام السلبية من الآخرين.

^١ تم الالتزام بمتطلبات التوثيق العلمي للإصدار السابع (7th) APA Style.

ويأتي في نطاق النماذج الثلاثية تصنيف توجهات الهدف إلى توجه إتقان، توجه أداء، وتوجه تجنب العمل الذي يشير إلى أداء الأفراد لأقل قدر من العمل الضروري مع التركيز على استراتيجيات تقليل العمل أكثر من تعلم المحتوى (Elliot, 1999). وقد ظهرت النماذج الرباعية في مرحلة لاحقة حيث أضيف للنماذج الثلاثية مكون رابع وهو الإتقان-إحجام ويسعى أصحاب هذا التوجه إلى تجنب عدم الفهم أي يحاولون تجنب عدم اكتساب المهارة. وبالتالي يصبح النموذج الرباعي متضمناً أربعة توجهات نحو الهدف هي: توجه الإتقان-إقدام حيث يرغب الفرد في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم عن طريق بذل الجهد (Murphy & Alexander, 2000). توجه الإتقان-إحجام ويعني تجنب الفرد عدم الكفاءة وفقاً لمرجعية تتعلق بالذات أو المهمة (Elliot, 1999). توجه الأداء-إقدام ويرغب فيه الفرد الحصول على أحكام إيجابية حول الكفاءة مقارنة بالآخرين (Murphy & Alexander, 2000). توجه الأداء-إحجام ويعني تجنب الفرد الأحكام السلبية حول القدرة مقارنة بالآخرين (Harackiewicz & Elliot, 1993).

وتعمل توجهات الهدف كموجهات للطلبة تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني خلال العمل الأكاديمي وتؤثر في اختياراتهم من بين أنواع السلوك المتاحة نحو تحقيق أهدافهم، كما تؤثر في تفسيرهم لمفهوم النجاح ومواقف الانجاز، وتؤكد نتائج دراسات: (الجساس، ٢٠٢٤؛ المسكرية، والظفري، ٢٠٢١؛ السعيد، الظفري، ٢٠٢١؛ Abers, 2014؛ أبو العلا، ٢٠١١؛ شلبي، ٢٠١١؛ Chyung, et al., 2010؛ حسنين، ٢٠١٠؛ Roebken, 2007؛ Dupeyrat & Marine, 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين توجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينات الدراسة.

ويفسر توجهات الأهداف في المرحلة الثانوية على أساس الرغبة في التوجه نحو أهداف نوعية مميزة وتوقعات الطالب في انجازه لتلك الأهداف لمعرفة السبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى الهدف (عثمان، ٢٠٢٤).

ف نجد أن الطلاب المتوجهون نحو الإتقان أكثر اهتماماً بعملية التعلم والفهم ويسعون لتنمية كفاءاتهم باكتساب مهارات ومعارف جديدة، ويرغبون في الاندماج في أنشطة تتيح لهم تحسين معارفهم وبالتالي يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فعالية ويفضلون المهام الصعبة، ويرون بذل الجهد طريقة فعالة لإنجاز أهدافهم، كما يتعاملون مع الأخطاء كخطوة طبيعية في عملية التعلم. في حين أن المتوجهين نحو الأداء يسعون لحماية الذات ويركزون على ما يعززها فهم أكثر اهتماماً بالأداء بصورة أفضل مقارنة بالآخرين، وبإظهار السلوكيات التي تؤدي للاعتراف العام، والإطراء، ويدركون الجهد سلبياً وبالتالي يستخدمون استراتيجيات تعلم أقل فعالية، ويفضلون المهام السهلة، ويرون الأخطاء مؤشرات لنقص القدرة. (Ames & Archer, 1988; Kaplan & Midgley, 1999 ; Ryan, et al., 2001)

ويرى (Pintrich, 2010) أن أهداف الإتقان تصف الأفراد الذين يحاولون بكل الطرق تحصيل لما يدرسونه ويتعلمونه من مهارات جديدة وتحقيق فهمًا وتطبيقاً أفضل ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي والإصرار والإرادة لتطوير وتحسين الكفاءة والإتقان بالجهد والقدرة والتعلم وإجراء المقارنة محكية المرجع بين أداء الفرد ومحكات معايير تحقيق الإنجاز للحصول على أحكام إيجابية عن أدائهم في حين أن أهداف الأداء تصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ويرغبون في البرهنة على إظهار قدراتهم في التفوق على الآخرين.

وعلى جانب آخر نجد أن تأجيل الإشباع الأكاديمي له دور مهم في متابعة الأهداف الأكاديمية، كما يقوم بدور الوسيط بين معتقدات الدافعية للطلاب وأدائهم الأكاديمي فاعتقاد الطالب في قدرته على أداء مهمة أكاديمية معينة كافياً لضمان أداء أكاديمي عال فهو في حاجة إلى تأجيل الإشباع الفورية غير الأكاديمية والاندماج الفعلي في أداء مهامه الأكاديمية، كما انه يمثل أحد الأبنية الدافعية التي تؤدي دوراً مهماً للمحافظة على التعلم الناجح للفرد طوال الوقت ويواجه من خلاله الصعوبات والمشكلات النفسية أيضاً (Bembenutty, 2004)

ويرى (Mischel, 1989) أن تأجيل الإشباع يحدث عندما يحاول الفرد تأجيل الإشباع الفوري الأقل قيمة من أجل أهداف بعيدة المدى ذات قيمة أعلى، فالأفراد يضعون الأهداف المناسبة لأنفسهم ويختارون الخطط لتحقيق ومتابعة تلك الأهداف، ويراقبون أداءهم ويقومون انجازاتهم ويكافئون أنفسهم بما حققوه من مكاسب كذلك فهم يعاقبون أنفسهم بالنقد عن الفشل الذي يسعون دائماً إلى تجنبه (التمييزي، ٢٠١٥، ١٦)، ويعتبره آخرون استراتيجية تستخدم لضمان تنفيذ الأفعال الموجهة للهدف بفعالية دون توقف (حسن، ٢٠٠٨). ويؤكد (Bembenutty, 2002, 8) على أن تأجيل الإشباع محدد مهم للتحصيل والانجاز الأكاديمي حيث يرتبط بالدافعية للتعلم واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي كما أن تأجيل الإشباع يؤدي دوراً مهماً في مساعدة الطلاب على تنشيط التمثيل المعرفي للأهداف الأكاديمية والخطط ويساعد كذلك على إصدار الأفعال السلوكية التي تؤمن السيطرة البيئية أثناء السعي وراء الأهداف الأكاديمية طويلة المدى.

كما يشير (Bembenutty et al., 2001) إلى أن الطلاب الذين لديهم رغبة لتأجيل الإشباع سوف ينشطون ادراكهم ويرفعون مستوي دافعتهم للتركيز أثناء أنشطة الفصل التي تشتت انتباههم حتي ولو كان المحاضر أقل كفاءة أو المقررات الدراسية غير شيقة بالنسبة لهم وسوف ينشطون تحكمهم اللاإرادي الذي يقودهم إلى الاندماج بإيجابية في الأنشطة الدراسية أكثر من الطلاب الذين لا يرغبون في تأجيل الإشباع.

وتشير نتائج دراسة (Elliot & McGregor, 1999) إلى أن الطلاب ذوي توجه هدف المهمة أكثر تفضيلاً لنتائج الإشباع الأكاديمي لأنهم يحاولون تحدي المهام كما أن لديهم دافعية داخلية لانهماك في المهمة كما أن الطلاب ذوي توجه هدف الأداء (الاقدام) لديهم تفضيلاً لتأجيل الإشباع وذلك لرغبتهم في المنافسة على تحقيق الدرجات المرتفعة في المهام الأكاديمية.

ويذكر كل من (Bembenutty & Karabenlck; 1998: 332) أن تفضيل الطلبة لتأجيل الإشباع الأكاديمي يختلف باختلاف توجهات الهدف على خلاف ارتباط التحصيل بالمحددات الدافعية لتأجيل الإشباع والذي يركز على المعتقدات حول القدرة وقيمة المكافأة أو المهام الأكاديمية لذلك فإن توجهات الهدف للطلبة تتعلق بأسباب إقبالهم على التعلم والتي حددها التراث النفسي بثلاثة توجهات للهدف هي: توجه هدف المهمة (الاتقان)، وتوجه هدف الأداء (إقدام) وتوجه هدف الأداء (تجنب).

وفي دراسة (Bembenutty, 2009) لفحص العلاقة بين تفضيلات تأجيل الإشباع والمحددات الدافعية للإشباع الأكاديمي إلى وجود ارتباطات موجبه ودالة احصائية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والمحددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي حيث يذكر بمتنويتي أن رغبة الطلاب في التأجيل يعود إلى ادراكهم لأهمية التأجيل في زيادة فرصهم في الحصول على درجات مميزة؛ كما اشارات النتائج إلى أن المحددات الدافعية لتأجيل الإشباع كانت أفضل منبئ لتأجيل الإشباع الأكاديمي.

بينما كشفت دراسة حسانين (٢٠١٠) عن وجود علاقة موجبة بين مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع وكل من توجه هدف المهمة، وتوجه هدف الأداء "إقدام. ودراسة عبد الفتاح والنبهاني (Abd-El-Fattah & Al-Nabhani, 2012) التي أجريت لبحث العلاقة بين النظريات الضمنية للذكاء وتوجهات الأهداف والتأجيل الأكاديمي للإشباع وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التأجيل الأكاديمي للإشباع وتوجهات الأهداف في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع وتوجهات الأهداف المرتبطة بالتجنب والاحجام. ودراسة العطييات (٢٠١٤) توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف التعلم في حين لم تشر النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي بأهداف أداء وأهداف أداء- تجنب، وتوصل بدر وطه (٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تأجيل الإشباع والتوجه نحو الهدف بمجالاته الثلاثة لدى عينة البحث من المتميزين وغير المتميزين تحصيلياً، في حين توصلت دراسة القضيبي (٢٠٢٠) الى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس التوجهات الهدافية: (أهداف الأداء-إقدام، أهداف الأداء-تجنب) وبين الدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين أهداف التمكن وتأجيل الإشباع، كما أوضحت دراسة فراج (٢٠٢٢)، ودراسة الغريري (٢٠١٧) أن ما وراء الدافعية يسهم في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، إلا أن هناك نظريات تفسر هذه العلاقة، مثل نظرية التعلم المنظم ذاتياً. هذه النظرية تقترح أن تأجيل الإشباع قد يساعد الفرد على تحمل الجهد وتحقيق الأهداف الأكاديمية (أغريب، أبو غزال، ٢٠١٩)، وأوضح إبراهيم (٢٠١٦) أن تأجيل الإشباع الأكاديمي له علاقة بتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الجامعة.

وتشير الأبحاث إلى أن تأجيل الإشباع الأكاديمي يرتبط بعلاقة معقدة بالتوافق الشخصي والاجتماعي. يمكن أن يؤدي تأجيل الإشباع إلى تحسين التوافق الشخصي والاجتماعي من خلال تعزيز الانضباط الذاتي والقدرة على التحكم في الذات، مما يساهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية والنجاح على المدى الطويل. ومع ذلك، يمكن أن يؤدي تأجيل الإشباع المفرط أو غير الصحي إلى التوتر والقلق، مما يؤثر سلباً على التوافق النفسي والاجتماعي. يعتمد التأثير الفعلي على عوامل مثل طبيعة الإشباع الذي يتم تأجيله، والظروف المحيطة، والخصائص النفسية للفرد. (Bembenutty, 2022).

ولأن مرحلة المراهقة تعد من المراحل الحساسة في حياة الفرد لما يحدث فيها من تغيرات وتحولات فسيولوجية ونفسية، وظهور بعض الصراعات لدى المراهق، الأمر الذي أدى إلى دراسة موضوع التوافق الشخصي والاجتماعي لهذه المرحلة العمرية، ويرى سيدهم ومحمود وطاحون (٢٠٢٢) أن التوجه نحو الهدف والدافع للإنجاز لهما علاقة بالتوافق الدراسي، كما يرتبط التوافق النفسي بالدافعية للتعلم في دراسة كل من: (زواوية، ٢٠١٨؛ الجوهر وكهينه، ٢٠١٩؛ عبدالقادر، ٢٠٢٠).

هذا على الرغم من أنه لم يدرس في علاقته بتوجهات الأهداف وتأجيل الإشباع الأكاديمي وذلك في حدود الاطلاع على قواعد البيانات العربية والأجنبية لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن النموذج البنائي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتوجهات الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي على التوافق النفسي (الشخصي-الاجتماعي) لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. لذا تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما مستوى توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق النفسي (الشخصي-الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٢. ما طبيعة العلاقات المتبادلة بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
٣. ما النموذج البنائي لتوجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق النفسي (الشخصي-الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
٤. هل تختلف العلاقة بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق النفسي (الشخصي-الاجتماعي) باختلاف النوع (طلاب-طالبات) كمتغير معدل؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن:

١. مستوى توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي والاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٢. طبيعة العلاقات المتبادلة بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي والاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٣. النموذج البنائي لتوجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي والاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٤. العلاقة بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق النفسي باختلاف النوع (طلاب-طالبات) كمتغير معدل.

أهمية الدراسة:

١. أهمية المرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة نظرًا لتعرضهم للعديد من الضغوط الأكاديمية، والأسرية، والنفسية، والاجتماعية خاصة وأنها مرحلة تحديد مصير النسبة للكثيرين كونها تمثل مرحلة عبور نحو المستقبل الجامعي.
٢. اثراء المعرفة النظرية حول طبيعة العلاقة بين توجه الهدف وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق النفسي.
٣. قد تفيد نتائج الدراسة معلمي المرحلة الثانوية في دعم التوجهات الأكثر تأثيرًا ونفعًا والعمل على استخدام ممارسات تدريسية تساهم في توجيه دوافع الطلبة في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة.
٤. اسهام المتغيرات المدروسة بصورة ايجابية في رفع المستوى التحصيلي للطلبة بالإضافة إلى تجنبهم لخبرات الفشل وبالتالي تؤدي إلى خفض احتمالات الرسوب والتكلفة الاقتصادية للمؤسسات التعليمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تتمثل في متغيرات الدراسة وهي: توجه الهدف (توجه الأداء / توجه الإتقان) متغير مستقل، تأجيل الاشباع الأكاديمي متغير وسيط، والتوافق (الشخصي-الاجتماعي) متغير تابع.

الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

الحدود المكانية: مدينة المنيا.

مصطلحات الدراسة:

١. توجهات الهدف Goal Orientations: يعرفها كل من (Elliot& McGregor, 2001) بأنها تمثيلات معرفية من المستوى المتوسط توجه الفرد نحو أهداف أو غايات خاصة.

ويُقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/الطالبة في الأداء على مقياس توجهات الهدف (أداء-إتقان)، ويشتمل على بعدين هما:

أ. توجه الأداء-إقدام Performance-approach goal orientation: ويعني الرغبة في الحصول على أحكام إيجابية حول الكفاءة مقارنة بالآخرين.

ب. توجه الإتقان-إقدام Mastery-approach goal orientation: ويعني الرغبة في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال بذل الجهد.

٢. تأجيل الإشباع الأكاديمي: (Academic Delay of Gratification)

يعرفه (Bembenutty&Karbenick, 1998) بأنه قدرة الطالب على تأجيل الفرص والإشباع الفورية المتاحة لتلبية لدوافع الحصول على الجوائز الأكاديمية الهامة أو الأهداف البعيدة الأكثر قيمة.

ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/الطالبة في الأداء على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي.

٣. التوافق (الشخصي-الاجتماعي): هو تلك العلاقة التي يحقق بها الفرد حالة من الاتزان مع نفسه، كما يحقق بها أيضاً حالة من الاتزان مع المحيط الخارجي، ويظهر هذا الاتزان من خلال تقبله للآخرين من أفراد أسرته ومدرسته بوجه عام (الشاذلي، ٢٠٠١)، ويتضمن بعد التوافق الشخصي ما يلي:

أ. اعتماد المراهق على نفسه: يشير إلى ميل المراهق إلى القيام بالمهمة دون أن يطلب منه ومدى قدرته على توجيه سلوكه معتمداً في ذلك على نفسه، وأيضاً مدى قدرته على تحمل المسؤولية بدرجة من الثبات الانفعالي.

ب. إحساس المراهق بقيمته: يشير إلى مدى شعور المراهق بتقدير الآخرين له وبأنهم يرون أنه قادر على النجاح وعلى القيام بما يقوم به الآخرون وبأنه مقبول لديهم.

ج. شعور المراهق بحريته: يعبر عن مدى شعور المراهق بقدرته على توجيه سلوكه وبحريته في اتخاذ قراراته وخطته المستقبلية.

د. شعور المراهق بالانتماء: يعني شعور المراهق بحب والديه وأسرته بأنه مرغوب فيه من زملائه، وأنهم يتمنون له الخير، وتكون علاقته حسنة بمعلميه ويفتخر بهم.

هـ. تحرر المراهق من الميل إلى الانفراد: يعبر عن مدى شعور المراهق بتحرره من الانطواء أو الانعزال وقدرته على استقبال النجاح الواقعي في الحياة.

و. خلو المراهق من الأعراض العصابية: مدى شعور المراهق بالخلو من الأعراض والمظاهر التي تدل على الانحراف النفسي كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخوف أو الشعور المستمر بالتعب أو البكاء الكثير وغير ذلك من الأعراض العصابية.

ويحدد التوافق النفسي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/الطالبة في الأداء على مقياس التوافق النفسي الذي أعده هنا (١٩٨٦).

والبعد الآخر هو التوافق الاجتماعي ويتضمن:

أ. اعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية: يعني إدراك المراهق لحقوق الآخرين وإخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة - معرفة ما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة - كما أنه يتقبل أحكامها برضا.

ب. اكتساب المراهق المهارات الاجتماعية: تعني قدرة المراهق على إظهار مودته نحو الآخرين بسهولة وقدرته على مساعدتهم والتعاون معهم. ومدى نضج علاقاته الاجتماعية مع معارفه ومع الغرباء.

ج. تحرر المراهق من الميول المضادة للمجتمع: يعبر عن خلو المراهق من الميول المضادة للمجتمع، ويشمل ذلك التشاحن مع الآخرين، والعراك معهم، أو عصيان الأوامر أو تدمير ممتلكات الغير.

د. علاقات المراهق بأسرته: شعور المراهق بالتوافق مع أسرته ومدى شعوره بحب واحترام أسرته له ومدى شعوره بالأمن داخل أسرته. وهذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على المراهق وتوجيه سلوكه.

هـ. علاقات المراهق في المدرسة: توافق المراهق مع مدرسته ومدرسيه وزملائه. ومدى شعوره بأن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجه وميوله، ومدى شعور الفرد بأهميته وقيمه في المدرسة التي يتعلم فيها.

و. علاقات المراهق بالبيئة المحلية: توافق المراهق مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، ومدى شعوره بالسعادة عندما يكون مع جيرانه، ومدى تعاونه الإيجابي والتعاوني مع الآخرين ومدى احترامه للقواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه (هنا، ١٩٨٦)

ويحدد التوافق النفسي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب/الطالبة في الأداء على أبعاد مقياس التوافق (الشخصي-الاجتماعي).

منهجية الدراسة:

أستخدم المنهج الوصفي الارتباطي السببي.

عينة الدراسة:

تكونت من (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة المنيا. بمتوسط عمري (١٦,٧٣) عام وانحراف معياري (٠,٤٩٨).

أدوات الدراسة:

١. مقياس توجه الهدف (أداء-إتقان) إعداد الباحثان:

تم بناء مقياس توجهات الهدف بعد مراجعة الأدبيات النفسية التي تناولت توجهات الهدف إلى جانب الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس توجهات الهدف للاستفادة منها في تحديد التعريف الاجرائي لمفهوم توجهات الهدف وبعديه (أداء-إتقان) وصياغة عبارات المقياس (الرشيدي، ٢٠٢٤، حسين، عبدالرسول و محمد ، ٢٠٢٢، أحمد ، ٢٠٢٢، العلياني وحمد ٢٠٢١، Elliot & Church, 1997; Skaalvik, 1997; VandeWalle, 1997) وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٤) عبارة تم توزيعها على بعدين (١٢) عبارة تقيس توجهات الهدف أداء و(١٢) عبارة تقيس توجهات الهدف إتقان، يتم الاستجابة عليها باختيار أحد خمسة بدائل هي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتقيم درجات كل عبارة بالتقديرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المحتوى: للتحقق من دلالات الصدق المنطقي للمقياس وصلاحيته لقياس توجهات الهدف تم عرض المقياس على (٥) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي لإبداء آرائهم حول انتفاء الفقرات لما تقيسه ومناسبتها من حيث الصياغة العلمية والفئة العمرية لأفراد العينة وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين لا يقل عن ٨٠%، وقد اقترح هؤلاء المحكمين إجراء بعض التعديلات على عبارات المقياس ارتبطت بالصياغة اللغوية وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٤) عبارة.

ب. الاتساق الداخلي للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، وتم التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) معامل الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط
توجهات الهدف أداء	١	.573**	توجهات الهدف إتقان	١٣	.600**
	٢	.618**		١٤	.655**
	٣	.541**		١٥	.713**
	٤	.541**		١٦	.614**
	٥	.506**		١٧	.553**
	٦	.637**		١٨	.752**
	٧	.615**		١٩	.526**
	٨	.749**		٢٠	.481**
	٩	.550**		٢١	.778**
	١٠	.524**		٢٢	.618**
	١١	.666**		٢٣	.571**
	١٢	.707**		٢٤	.470**

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٤٧٠-٠,٧٧٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تمتع عبارات كل بعد بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ج. الثبات: تم حساب الثبات باستخدام بطريقتي الفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الثبات لمقياس توجهات الهدف

الابعاد	الفا كرونباخ	ماكدونالد أوميجا
توجهات الهدف أداء	.832	.833
توجهات الهدف اتقان	.862	.880

يلاحظ من الجدول (٣) تمتع توجهات الهدف (أداء-اتقان) بدرجة مرتفعة من الثبات تراوحت بين (٠,٨٣٢-٠,٨٨٠).

٢. مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي:

قامت الباحثتان بتعريب مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي الذي أعده (Bembenutty & Karabenik, 1998) وتم عرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية قامتا بترجمته من العربية إلى الإنجليزية ومن ثم تم مطابقة الترجمتين مع المقياس الأصلي، ووجد تطابقاً مع عبارات المقياس الأصلية، كما عرض المقياس على متخصصة في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وأخرى متخصصة في علم النفس التربوي لمراجعة الترجمة، وبمقارنة الترجمات المختلفة للمقياس جاءت متطابقة، ويتكون المقياس من (١٠) مواقف افتراضية، ويتكون كل موقف من بدلين: الأول غير أكاديمي ويقدم اشباعاً فورياً للمستجيب، والثاني يقدم بديلاً أكاديمياً يعبر عن الإشباع المؤجل لكنه عالي القيمة؛ وتتمثل البدائل الأكاديمية في إنجاز الواجبات المنزلية أو الدراسية؛ وتشير البدائل غير الأكاديمية إلى الأنشطة التي يمكن أن يصادفها الطلاب من أمثلتها: حضور فيلم مفضل، الخروج مع الأصدقاء، مشاهدة التلفاز، تصفح الانترنت، ممارسة الرياضة الترفيهية، التحدث مع الأصدقاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي، التسوق، ويجيب عنه المفحوص من خلال تقدير رباعي (بالتأكيد سأختار (أ)، احتمال سأختار (أ)، احتمال سأختار (ب)، بالتأكيد سأختار (ب)) وتأخذ الأوزان (١-٢-٣-٤) على التوالي عند التصحيح، وتشير الدرجات العالية إلى ارتفاع القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وتتراوح من (٣-٤)، ومتوسطة إذا تراوحت بين (٢-٢,٩٩) ومنخفضة إذا تراوحت بين (١-١,٩٩).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المحتوى: تم عرض المقياس على (٥) من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي لتحكيم فقرات المقياس بصورته الأولية من حيث الصياغة اللغوية والانجليزية لكل فقرة (مناسبة، تعدل، تحذف)، وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين بحيث لا يقل عن ٨٠٪، وقد اقترح هؤلاء المحكمين إجراء بعض التعديلات على عبارات المقياس ارتبطت بالصياغة اللغوية للفقرات وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية للتطبيق الاستطلاعي من (١٠) مواقف.

ب. التجانس الداخلي للمقياس: وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلاب الثانوي، تم تطبيق المقياس على عينه تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة، وتم التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط لكل موقف من مواقف المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة الموقف من الدرجات الكلية والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معامل الارتباط بين كل موقف والدرجة الكلية لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

رقم الموقف	1	2	3	4	5
معامل الارتباط	.601**	.684**	.615**	.541**	.811**
رقم الموقف	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	.742**	.565**	.642**	.481**	.464**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٤٦٤-٠,٨١١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على التجانس الداخلي للمقياس.

ج. المقارنة الطرفية: تم حساب صدق مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، وذلك بعد ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً، وتم المقارنة بين متوسطات (٢٧% ذوي الدرجات المرتفعة)، ومتوسطات (٢٧% نوى الدرجات المنخفضة) واستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥) الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي

قيمة ت	مرتفعي الدرجات		منخفضي الدرجات		البعد
	م	ع	م	ع	
48.371**	31.26	2.36	18.78	2.44	تأجيل الإشباع الأكاديمي

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط مرتفعي الدرجات ومتوسط منخفضي الدرجات لمقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي حيث جاءت قيم ت (٤٨,٣٧١)، وهذا يعني أن المقياس يميز ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا وأن المقياس يتمتع بمعامل صدق تميزي عالٍ.

د. ثبات درجات المقياس: تم حساب الثبات باستخدام بطريقتي الفا كرونباخ وماكدونالد أوميغا والذي بلغ (٠,٨٠٦، ٠,٧٩٧) على التوالي وهو ما يدل على ثبات مقياس جيد.

اختبار التوافق (الشخصي-الاجتماعي):

طور هذا الاختبار من اختبار كاليفورنيا للشخصية الذي أعده كل من (Thorpe.P;Tiges.W;Clark.W,1939) تعريب هنا (١٩٨٦)، ويسعى المقياس للكشف عن عدة جوانب من شخصية المراهق بالمرحلة المتوسطة والثانوية، التي يمكن أن يطلق عليها التوافق النفسي، فالاختبار يشتمل على جزأين (التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي)، وكل جزء يتضمن عدة جوانب:

القسم الأول/ التوافق الشخصي، ويتضمن: اعتماد المراهق على نفسه -شعوره بقيمته الذاتية -شعوره بحريته -شعوره بالانتماء إلى الآخرين -مدى تحرره من الانطواء أو الميل إلى الانفراد والانعزال -خلوه من الأعراض العصبية.

القسم الثاني/ التوافق الاجتماعي، ويتضمن: اعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية واكتسابه للمهارات الاجتماعية -تحرره من الميول المضادة للمجتمع وعلاقاته الاسرية والمدرسية وعلاقاته مع بيئته المحلية.

يتكون المقياس من (١٨٠) فقرة، مقسمة على بُعدي التوافق النفسي (الشخصي/ الاجتماعي) حيث إن كل جزء يحتوي على (٩٠) فقرة. ويتم تصحيح المقياس بحيث تعطى الدرجات (٠،١) للبدائل (نعم، لا) على التوالي في حالة كون الفقرة إيجابية، وبالعكس في حالة كون الفقرة سلبية، وكما يتفق مع مفتاح التصحيح، ويعطي المقياس درجات فرعية لكل من التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ. الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، وتم التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. والجدولين (٦ و٧) يوضحان ذلك.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد التوافق الشخصي

البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط
اعتماد المراهق على نفسه	1	.248*	القيمة الذاتية	16	.312**	الحرية	31	.229*
	2	.458**		17	.511**		32	.492**
	3	.623**		18	.451**		33	.573**
	4	.408**		19	.490**		34	.480**
	5	0.166		20	.348**		35	.433**
	6	.361**		21	.404**		36	.401**
	7	0.073		22	.505**		37	.471**
	8	.367**		23	.636**		38	0.014
	9	.304**		24	.340**		39	.420**
	10	.473**		25	.414**		40	.699**
	11	.369**		26	.396**		41	.588**
	12	.537**		27	.334**		42	.633**
	13	0.103		28	.381**		43	.476**
	14	.454**		29	0.159		44	0.19
	15	.386**		30	.380**		45	0.162
الشعور بالانتماء إلى الآخرين	46	.317**	التحرر من الانطواء	61	.526**	الخلو من الأعراض العصائبية	76	.641**
	47	.508**		62	.331**		77	.322**
	48	.495**		63	0.17		78	.566**
	49	.525**		64	0.099		79	0.154
	50	.495**		65	.409**		80	.239*
	51	0.175		66	.492**		81	.273**
	52	0.069		67	.419**		82	.386**
	53	.348**		68	.509**		83	.507**
	54	0.156		69	.573**		84	.224*

النموذج البنائي لتوجهات الهدف وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي - الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية

.329**	85		.375**	70		.558**	55	
.518**	86		.401**	71		.331**	56	
.291**	87		.203*	72		.545**	57	
.254*	88		.347**	73		.356**	58	
.643**	89		.421**	74		.284**	59	
.525**	90		.446**	75		.317**	60	

جدول (٧) معامل الارتباط بين كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد التوافق الاجتماعي

معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد
.590**	121	التحرر من الميول المضادة للمجتمع	0.124	106	اكتسابه للمهارات الاجتماعية	.406**	91	اعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية
.215*	122		.256*	107		.661**	92	
.482**	123		.234*	108		.614**	93	
.244*	124		.326**	109		.514**	94	
.319**	125		.395**	110		.639**	95	
.427**	126		.378**	111		.446**	96	
.335**	127		.524**	112		.495**	97	
.720**	128		.492**	113		.370**	98	
.498**	129		.342**	114		.584**	99	
.558**	130		.220*	115		.456**	100	
.350**	131		.544**	116		.266**	101	
.274**	132		.405**	117		0.182	102	
.521**	133		.394**	118		.261**	103	
.398**	134		.347**	119		.324**	104	
.449**	135		.471**	120		.308**	105	
.447**	166	علاقاته مع بيئته المحلية	.407**	151	علاقاته المدرسية	.350**	136	علاقاته الأسرية
.661**	167		.381**	152		.378**	137	
0.159	168		.208*	153		.359**	138	
.631**	169		.241*	154		.495**	139	
.535**	170		.249*	155		.228*	140	
.250*	171		.415**	156		.583**	141	
.252*	172		0.195	157		.448**	142	
.550**	173		.216*	158		.522**	143	
.285**	174		.497**	159		0.183	144	
.615**	175		0.091	160		0.164	145	
.281**	176		0.152	161		.539**	146	
.277**	177		.271**	162		.320**	147	
.240*	178		0.16	163		.372**	148	
.668**	179		.602**	164		.441**	149	
.408**	180		.577**	165		0.123	150	

**دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدولين (٦ و ٧) أن جميع عبارات المقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ و ٠,٠٥ باستثناء (٢٠) عبارة هي (٥, ٧, ١٣, ٢٩, ٤٤, ٤٥, ٥١, ٥٢, ٥٤, ٦٣, ٦٤, ٧٩, ١٠٢, ١٤٤, ١٤٥, ١٥٠, ١٥٧, ١٦٠, ١٦١, ١٦٣) كانت غير دالة إحصائياً تم حذفها؛ وعليه أصبح المقياس مكوناً من (١٦٠) عبارة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لكل من بعدي التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي، والجدول (٨) يوضح هذه النتائج.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوافق (الشخصي، الاجتماعي)

التوافق الشخصي	الاعتماد على النفس	القيمة الذاتية	الحرية	الشعور بالانتماء إلى الآخرين	التحرر من الانطواء	الخلو من الأعراض العصبية
معامل الارتباط	.727**	.752**	.664**	.753**	.699**	.646**
التوافق الاجتماعي	اعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية	اكتسابه للمهارات الاجتماعية	التحرر من الميول المضادة للمجتمع	علاقاته الاسرية	علاقاته المدرسية	علاقاته مع بيئته المحلية
معامل الارتباط	.597**	.508**	.772**	.643**	.574**	.565**

**دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥

وبذلك يتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ب-الثبات تم حساب الثبات باستخدام بطريقتي الفا كرونباخ وماكدونالد أوميغا والجدول (٩) يوضح ذلك.

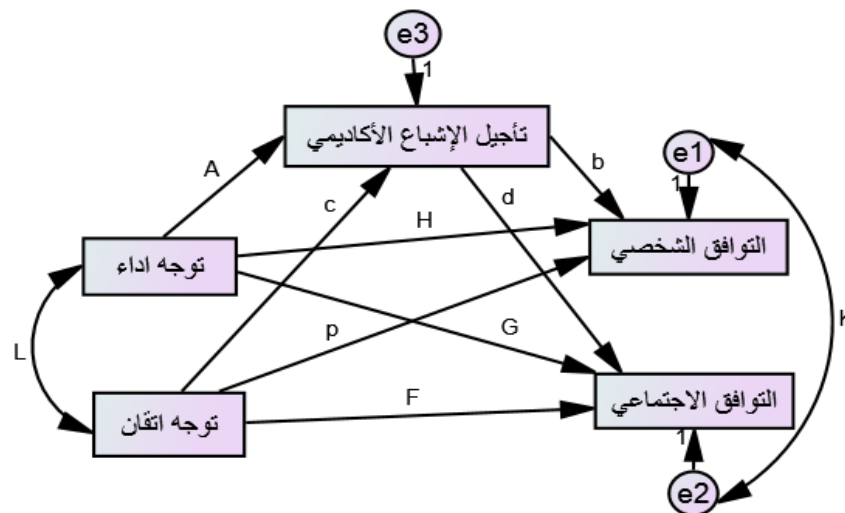
جدول (٩) معاملات الثبات لمقياس التوافق (الشخصي، الاجتماعي)

الرقم	البعد	الفا كرونباخ	ماكدونالد أوميغا
١.	الاعتماد على النفس	.811	.820
٢.	القيمة الذاتية	.770	.795
٣.	الحرية	.796	.806
٤.	الشعور بالانتماء إلى الآخرين	.785	.789
٥.	التحرر من الانطواء	.715	.728
٦.	الخلو من الأعراض العصبية	.776	.780
	التوافق الشخصي	.813	.817
٧.	اعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية	.779	.785
٨.	اكتسابه للمهارات الاجتماعية	.781	.793
٩.	التحرر من الميول المضادة للمجتمع	.789	.791
١٠.	علاقاته الاسرية	.812	.816
١١.	علاقاته المدرسية	.809	.812
١٢.	علاقاته مع بيئته المحلية	.732	.745
	التوافق الاجتماعي	.809	.812

ومن الجدول نلاحظ ان قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٧١٥-٠,٨٢٠) لمقياس التوافق (الشخصي - الاجتماعي)، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

النموذج البنائي المقترح:

اقترحت الدراسة النموذج البنائي الموضح بالشكل (١)



شكل (١) النموذج البنائي المقترح

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الاجابة على السؤال الأول الذي ينص على " ما مستوى توجهات الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق الشخصي-الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح والوزن النسبي لمتغيرات الدراسة، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقييمي لتوجهات الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق الشخصي-الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية

المتغير	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	الوزن النسبي	التقييم
توجهات الهدف أداء	12	48.17	5.48	4.01	80.20	مرتفع
توجهات الهدف إتقان	12	46.89	5.99	3.91	78.20	متوسط
تأجيل الإشباع الأكاديمي	10	24.64	4.29	2.64	66.00	متوسط
التوافق الشخصي	60	51.41	11.92	0.86	85.68	مرتفع
التوافق الاجتماعي	60	55.93	9.33	0.93	93.22	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (١٠) أن:

١. الوزن النسبي لتوجه الأداء جاء مساويا (٢٠, ٨٠%) بمستوى مرتفع، ويعكس ذلك تركيزاً قوياً على التفوق التنافسي مقارنة بالآخرين، وهو ما يتوافق مع ما ذكره (Elliot & McGregor, 2010)، وقد يكون السبب هو أن البيئة التعليمية التنافسية في المرحلة الثانوية تحفز الطلبة على تحقيق درجات عالية

وذلك لتحقيق طموحاتهم في التعليم الجامعي. بينما جاء الوزن النسبي لتوجه الإلتقان مساوياً (٧٨,٢٠%) بمستوى متوسط، ويشير هذا المستوى إلى مستوى جيد من اهتمام الطلبة بالمرحلة الثانوية بتطوير مهاراتهم، لكنه أقل من توجه الأداء، وقد يرجع ذلك إلى أن نظام التعليم يركز أكثر على النتائج (الدرجات) بدلاً من التعلم العميق الذي يعمل على تطوير المهارات التحليلية والإبداعية للطلبة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات يستخدمون استراتيجيات وأساليب تدريس متركزة حول الأداء تلك التي تركز على المستويات المعرفية الدنيا التي تؤدي إلى حفظ واستظهار المعلومات والمعارف، ونظراً لأن الحصول على درجات مرتفعة في المرحلة الثانوية تعد الهدف الأساسي الذي يسعى إليه الطلبة والمعيار الذي يتيح لهم فرص الالتحاق بالجامعة. حيث يعتقد الطلبة أن هذه المرحلة هي المحك وبوابة المستقبل لهذا يزداد توجههم نحو حفظ واستظهار المعلومات وإظهار التفوق، مع بذل الوقت والجهد والمثابرة في مواجهة المهام الدراسية باستخدام تعلم عميق واستراتيجيات تنظيم ذاتي للتعلم ولكن ليس بالشكل المطلوب وبالتالي جاء توجه الهدف (إتقان) بمستوى متوسط.

ويتسق هذا التفسير مع ما أشارت إليه (Wentzel, 1998) من أن أهداف الطلبة كثيراً ما تتأثر بالأهداف التي يحددها المعلمون وفي أحيان كثيرة يتبنى الطلبة أهدافاً قد وضعها معلموهم. كما أن الأهداف والتوجهات التي يتبناها الطلبة تتأثر ربما بشكل أكبر بتوجهات الآباء، كما تتسق أيضاً مع ما يراه (Patrick & Anderman, 2012) من أن أهداف الإنجاز التي يتبناها الطلبة ترتبط بأنواع الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستخدمونها أثناء الانغماس في المهمات الدراسية. وربما يفسر المستوى المتوسط لتوجهات هدف (إتقان) إلى أن بعض الطلبة قد يلجأون إلى تأجيل التعمق في الدراسة والفهم من أجل الحصول على درجات مرتفعة خاصة مع كثرة المواد الدراسية.

٢. الوزن النسبي لتأجيل الإشباع الأكاديمي جاء مساوياً (٦٦%) بمستوى متوسط وقد تعكس هذه النسبة قدرة معتدلة للطلبة على تأجيل الإشباع الفوري لصالح الأهداف الأكاديمية.

وتشير هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من سعي الطلبة إلى تحقيق أعلى المستويات من المكافآت والمعززات الدراسية والمتمثلة في تحقيق أعلى الدرجات في التحصيل الدراسي. إلا أن لديهم مستوى متوسط من تأجيل الإشباع. ووفقاً لـ (Bembenutty & Karabenick, 1998)، قد يكون هذا مرتبطاً بضعف استراتيجيات التنظيم الذاتي التي تتطلب تحديد الأهداف، ومراقبة الذات باستمرار، واستخدام التعليمات، وتعزيز الذات، والتخطيط لوقت وجهد المهمة، وتخصيص بيئة دراسية مناسبة، وطلب المساعدة عند الحاجة، والتقييم الذاتي للأداء. أو إلى نقص الحوافز طويلة المدى.

٣. الوزن النسبي للتوافق الشخصي جاء مساوياً (٨٥,٦٨%) بمستوى مرتفع، ويدل ذلك على شعور جيد للطلاب الثانوي بالثقة والاستقلالية، ويعكس دعم الأسرة أو البيئة المدرسية الإيجابية، بينما جاء الوزن النسبي للتوافق الاجتماعي مساوياً (٩٣,٢٢%) بمستوى مرتفع جداً، ويُظهر انسجاماً قوياً مع البيئة الاجتماعية، وقد يكون بسبب امتلاك الطلبة لمهارات التواصل الجيدة من خلال الدروس الخصوصية أو من خلال بيئة مدرسية تعزز التعاون.

وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسات: (Fedorenko, 2015، البيرقدار، ٢٠١٢، Nabuzoka et al., 2009، Way et al., 2007)، حيث كان مستوى التوافق مرتفع لدى طلاب الثانوي، وتختلف مع نتيجة

دراسة كل من: (العلوى، ٢٠١٧، Zeleeva, 2016، Mahmood & Iqbal, 2014 Oramah, 2014 AL-khatib et al., 2013 حيث كان مستوى التوافق متوسطاً.

ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بدرجة عالية من التوافق الاجتماعي والشخصي وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يستطيعون تحقيق الانسجام بين دوافعهم واحتياجاتهم من جهة، وبين متطلبات المجتمع والمعايير الاجتماعية من جهة أخرى من خلال بناء علاقات سليمة والاندماج في المجتمع والالتزام بقواعده مما يؤدي إلى الشعور بالسعادة مع النفس والآخرين والرضا عن الحياة التفاعل مع الآخرين والتوافق حتى في ظل الظروف الصعبة بالإضافة إلى المتطلبات الكبيرة نظراً لكثرة المواد وصعوبتها التي تتطلب منهم كثرة المذاكرة والاعتماد على الدروس الخصوصية.

الاجابة على السؤال الثاني:

الذي ينص على: ما طبيعة العلاقات المتبادلة بين توجه الهدف (أداء – إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين توجه الهدف (أداء – إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي)

المتغيرات	توجه الهدف أداء	توجه الهدف إتقان	تأجيل الإشباع الأكاديمي	التوافق الشخصي	التوافق الاجتماعي
توجه الهدف أداء	1				
توجه الهدف إتقان	.811**	1			
تأجيل الإشباع الأكاديمي	.745**	.653**	1		
التوافق الشخصي	.115	.144*	.110	1	
التوافق الاجتماعي	.182**	.270**	.272**	.569**	1

من الجدول السابق يتضح:

١. وجود علاقات موجبة دلالة إحصائية بين توجه الأداء وتوجه الإتقان قيمته (٠,٨١)، ويشير ذلك إلى أن الطلبة الذين يركزون على الأداء يميلون إلى السعي للإتقان، وتدلل هذه النتيجة على العلاقة التبادلية، حيث يركز توجه الإتقان على تطوير المهارات والمعرفة الداخلية، بينما يركز توجه الأداء على إظهار الكفاءة خارجياً والحصول على تقييمات إيجابية وكلاهما يهدف إلى النجاح، ولكن بطرق مختلفة رغم اختلاف الدوافع.

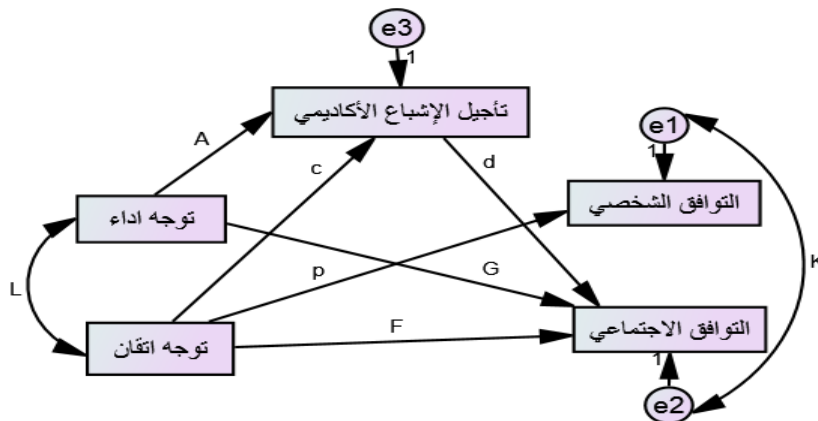
٢. وجود علاقات موجبة دلالة إحصائية بين (توجه الأداء / توجه الإتقان) وتأجيل الإشباع قيمته (٠,٧٥)، (٠,٦٥) وتوجه الأداء كان الأعلى ارتباطاً. ويدل ذلك على أن كلا التوجهين يحفزان الطلبة على تأجيل الإشباع، على الرغم من أن هذا توجه الأداء يدعم الحصول على مكافآت فورية بدلاً من تأجيل الإشباع لتحقيق مكاسب مستقبلية أما توجه الإتقان يدعم القدرة على تحقيق الأهداف طويلة الأمد.

٣. وجود علاقات موجبة دلالة إحصائية بين التوافق الشخصي والاجتماعي قيمته (٠,٥٧) ويتوافق مع (الشاذلي، ٢٠٠١) في أن التوازن النفسي الداخلي يعزز التفاعل الاجتماعي. وتفسر هذه النتيجة العلاقة الوثيقة والمتبادلة بين المتغيرين؛ فالتوافق الشخصي ضرورة لتحقيق توافق اجتماعي جيد، حيث يتيح للفرد بناء علاقات مع الآخرين. وعلى الجانب الآخر فإن التوافق الاجتماعي الجيد يساعد في تعزيز الشعور بالرضا عن الذات وخفض الصراع الداخلي، مما يؤدي إلى تحسين التوافق الشخصي.

٤. وجود علاقات موجبة ضعيفة دالة إحصائية بين التوافق الاجتماعي مع توجه الإلتقان قيمته (٠,٢٧)، وتأجيل الإشباع قيمته (٠,٢٧)، وهذا يعني أن الطلاب الساعون للإلتقان أو المؤجلون للإشباع يتمتعون بتوافق اجتماعي ليس بالدرجة المطلوبة وذلك لكثرة العبء الدراسي. وربما تفسر العلاقة الضعيفة بين التوافق الاجتماعي وتأجيل الإشباع الأكاديمي إلى وجود علاقات غير مباشرة من متغيرات أخرى مثل أهداف التعلم والدافعية نحو التعلم والشعور بالاحباط، كما أن القدرة على تحمل المشاعر السلبية المرتبطة بالتأجيل قد تؤثر على التوافق الاجتماعي للفرد.

٥. عدم وجود علاقات دالة إحصائية بين توجه الأداء والتوافق الشخصي قيمته (٠,١١٥)، ويدل على أن التركيز على التنافس قد لا يحسن بالضرورة الصحة النفسية الذاتية. وبين تأجيل الإشباع والتوافق الشخصي قيمته (٠,١١٠)، ويؤكد على أن ضبط الذات الأكاديمي قد لا يرتبط مباشرة بالشعور بالقيمة الذاتية. هذا على الرغم من أن التركيز على تطوير الكفاءة (التوجه نحو الأداء) يقلل من التوتر ويسهم في الرضا عن الذات.

وبناءً على الارتباطات بين المتغيرات والأطر النظرية للدراسة تم افتراض النموذج البنائي بعد حذف العلاقات (المسارات) بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي)، وتوجه الهدف (أداء) والتوافق (الشخصي) واختبار النموذج البنائي كما بالشكل (٢):

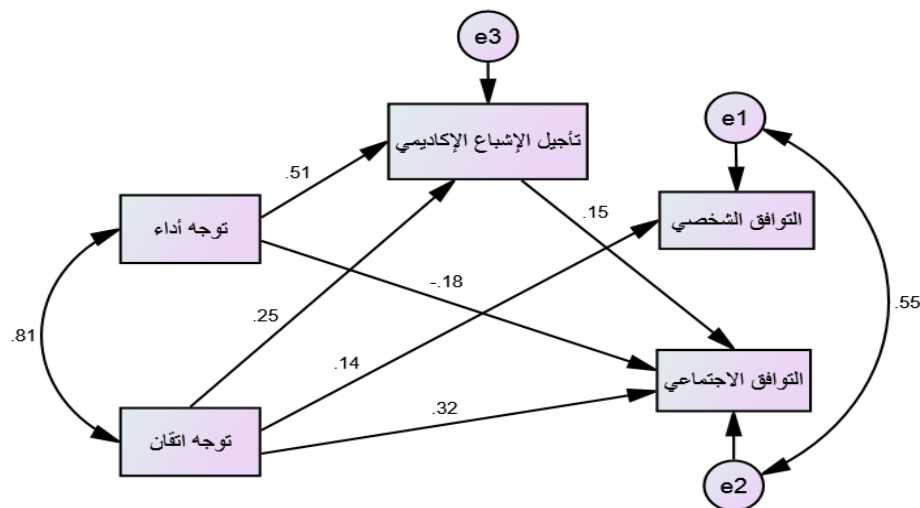


الشكل (٢) النموذج البنائي المفترض

الاجابة على السؤال الثالث:

الذي ينص على: ما النموذج البنائي الأمثل للعلاقات بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis واختبار النموذج المقترح باستخدام AMOS24 الذي يفترض أن توجه الهدف (الأداء- الإتقان) متغيراً تابعاً في النموذج السببي، والتوافق (الشخصي- الاجتماعي) متغير مستقل والإشباع الأكاديمي متغير وسيط إذ تؤثر توجهات الهدف (أداء- إتقان) والإشباع على نحو مباشر في مستوي التوافق (الشخصي- الاجتماعي) وكذلك تؤثر توجهات الهدف (أداء- إتقان) في التوافق (الشخصي- الاجتماعي) تأثير غير مباشر من خلال الإشباع الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، ولذلك فإن النموذج يتضمن مجموعة من مسارات التأثير المباشرة وغير المباشرة. ويوضح شكل (٣) النموذج البنائي بمؤشراته الإحصائية.



شكل (٣) النموذج البنائي المقترح

جدول (١٢) يوضح المؤشرات الإحصائية المستخدمة للحكم على النموذج المفترض

المؤشر	القيمة	قيمه المقبولة
مربع كاي	٢,٤٦٧	-
درجة الحرية	٢	-
مستوي الدلالة	٠,٢٩٠	غير دالة
مربع كاي المعياري (مربع كاي/درجة الحرية)	(١,٢٣٤)	يقع بين (١, ٣)
(RMSEA) مؤشر رمسي	٠,٠٣٥	أقل من ٠,٠٨
(RMR) جذر متوسط مربعات البواقي	١,٣١٧	أقل من ٠,١
(TLI) مؤشر توكر- لويس	٠,٩٩٥	أكبر من أو يساوي ٠,٩
(IFI) مؤشر المطابقة المتزايد	٠,٩٩٩	أكبر من أو يساوي ٠,٩
(NFI) مؤشر المطابقة المعياري	٠,٩٩١	أكبر من أو يساوي ٠,٩
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٨٨	أكبر من أو يساوي ٠,٩
(GFI) مؤشر حسن المطابقة	٠,٩٩٥	أكبر من أو يساوي ٠,٩

تم حساب مؤشرات جودة المطابقة (Fit of Goodness) الموضحة بالجدول (١٢) والشكل (٣) يتضح أن النموذج قد حاز على قيم جيدة لمؤشرات جودة المطابقة حيث يتضح من الجدول:

- تطابق نموذج تحليل المسار مع بيانات عينة البحث، حيث كانت قيمه Chi-Squared المستخرجة هي (٢,٤٦٧)، عند درجة حرية (٢)، غير دالة (٠,٢٩٠) وكانت النسبة بين قيمة X^2 إلى درجات الحرية = ١,٢٣٤، وهي قيمة أقل من ٣ وهو ما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج.

- مؤشر حسن المطابقة Goodness of fit statistic (GFI) يقيس مدى المطابقة أو أفضل نموذج مقارنة بالنماذج الأخرى، وقد بلغت قيمته (٠,٩٨٥) وهي تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع البيانات حيث تكون تلك القيمة في مداها المثالي كلما اقتربت من (١) وأكبر من أو يساوي ٠,٩.

- مؤشر جذر متوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) يقيس مدى وجود أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة، بلغت قيمته (٠,٠٦٨) وهي تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع البيانات حيث تكون تلك القيمة في مداها المثالي وهي أقل من (٠,٠٨).

- مؤشر المطابقة المعياري (NFI)، بلغت قيمته (٠,٩٩١) وهو يشير إلى مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع البيانات حيث تكون تلك القيمة في مداها المثالي كلما اقتربت من (١) وأكبر من أو يساوي ٠,٩.

- مؤشر المطابقة المقارن (CFI) بلغت قيمته (٠,٩٨٨) وهو يشير إلى مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع البيانات حيث تكون تلك القيمة في مداها المثالي كلما اقتربت من (١)، وأكبر من أو يساوي ٠,٩.

- مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) بلغت قيمته (٠,٩٩٩) وهو يشير إلى مدى جودة تطابق النموذج النظري مع البيانات حيث تكون تلك القيمة في مداها المثالي كلما اقتربت من (١) وأكبر من أو يساوي ٠,٩.

وبحسب مؤشرات جودة المطابقة (Fit of Goodness) الموضحة في الشكل يتضح أن النموذج قد حاز على قيم جيدة لمؤشرات جودة المطابقة، ويوضح جدول (١٣) معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية.

جدول (١٣) معامل الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية

المسار السببي	معامل الانحدار بالقيم المعيارية	معامل الانحدار بالقيم غير المعيارية	الخطأ المعياري S.E	القيم الحرجة C.R	مستوى الدلالة
توجه الهدف أداء <- تأجيل الإشباع الأكاديمي	0.51	0.47	0.08	6.12	***
توجه الهدف إتقان <- تأجيل الإشباع الأكاديمي	0.25	0.21	0.07	3.03	0.002
تأجيل الإشباع الأكاديمي <- التوافق الاجتماعي	0.15	0.28	0.15	1.87	0.062
توجه الهدف أداء <- التوافق الاجتماعي	-0.18	-0.31	0.18	-1.74	0.081
توجه الهدف إتقان <- التوافق الاجتماعي	0.32	0.49	0.16	3.02	0.003
توجه الهدف إتقان <- التوافق الشخصي	0.14	0.29	0.14	2.05	0.041

والجدول (١٤) يوضح الآثار المباشرة وغير المباشرة بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي) لعينة الدراسة.

جدول (١٤) الآثار المباشرة وغير المباشرة بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي) لعينة الدراسة

المتغير	الأثر المباشر	مستوى الدلالة	الأثر غير المباشر	مستوى الدلالة
توجه الهدف أداء	<-	0.51	0.002	-
توجه الهدف إتقان	<-	0.25	0.002	-
تأجيل الإشباع الأكاديمي	<-	0.15	0.088	-
توجه الهدف أداء	<-	-0.18	0.079	-
توجه الهدف إتقان	<-	0.32	0.002	-
توجه الهدف إتقان	<-	0.14	0.022	-
توجه الهدف أداء	<-	-	-	0.133
توجه الهدف إتقان	<-	-	-	0.060

من الجداول (١٣، ١٤) يتضح وجود:

١. تأثير مباشر بين توجه الهدف (أداء) على تأجيل الإشباع الأكاديمي حيث يظهر الجدول تأثيراً مباشراً قيمته (٠,٥١) دالاً إحصائياً عند مستوي (٠,٠١)، وتدل النتيجة على أن الطلبة الذين يركزون على الأداء يظهرون قدرة أعلى على تأجيل الإشباع وفقاً لـ (Elliot & McGregor, 2001)، يرتبط توجه الأداء بالسعي للحصول على أحكام إيجابية مقارنة بالآخرين. هذه الرغبة في التفوق قد تدفع الطلاب إلى تأجيل الإشباع الفوري (مثل الترفيه) لتحقيق نتائج أكاديمية ملموسة (مثل الدرجات العالية)، مما يعزز مكانتهم التنافسية.

٢. تأثير مباشر بين توجه الهدف (إتقان) على تأجيل الإشباع الأكاديمي حيث يظهر الجدول تأثيراً مباشراً دالاً إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) قيمته (= ٠,٢٥). ويدل ذلك على أن توجه الإتقان يركز على تطوير الكفاءة الذاتية عبر التعلم العميق. فوفقاً لـ (Bembenutty & Karabenick, 1998)، الطلاب الذين يسعون للإتقان يفضلون الاستثمار في التعلم طويل المدى، مما يتطلب تأجيل الإشباع الفوري لتحقيق أهداف معرفية أعلى، فالرغبة في الفهم العميق تدفع الطلاب إلى الصبر على المهام الصعبة، لكن التأثير أقل من توجه الأداء لأن الدافع هنا داخلي (ذاتي) وليس خارجياً (مقارنة بالآخرين).

٣. تأثير مباشر بين توجه الإتقان على التوافق الشخصي قيمته (٠,١٤) دالاً إحصائياً عند مستوي (٠,٠٥)، حيث يرتبط الإتقان بالشعور بالقيمة الذاتية والاستقلالية (أبعاد التوافق الشخصي). فالطلاب الساعون للإتقان يطورون ثقتهم بأنفسهم عبر إنجازاتهم المعرفية، مما يعزز قبول الذات، كما أن الدافع الداخلي للإتقان يدعم الصحة النفسية، مما يقلل من الأعراض العصبية (كالقلق الدراسي).

٤. لا يوجد تأثير مباشر بين تأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق الاجتماعي حيث جاءت قيمته مساوية (٠,١٥) غير دالة إحصائياً. ويعكس التوافق الاجتماعي هنا قدرة الطالب على الانسجام مع البيئة (الشاذلي، ٢٠٠١)، فتأجيل الإشباع يتطلب ضبطاً ذاتياً، والذي قد لا يرتبط مباشرة بالعلاقات الاجتماعية، فقد يكون تأجيل الإشباع سلوكاً فردياً لا يؤثر بشكل واضح على التفاعلات الاجتماعية.

٥. لا يوجد تأثير مباشر بين توجه الهدف أداء والتوافق الاجتماعي حيث جاءت قيمته مساوية (-٠,١٨) غير دالة إحصائياً، ويدل على أن التركيز على التفوق على الآخرين والتنافس معهم قد يولد توتراً في العلاقات فيقلل من الشعور بالانتماء ويضعف التوافق الاجتماعي.

٦. وجد تأثير مباشر بين توجه الإتقان والتوافق الاجتماعي قيمته (٠,٣٢) دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وفقاً لمفهوم التوافق الاجتماعي الذي يشمل قبول معايير الجماعة. فطلبة المرحلة الثانوية الموجهون للإتقان قد يكونون أكثر تعاوناً في تحصيل المعرفة، مما يحسن علاقاتهم بالمعلمين والأقران، فالإتقان يعزز الانتماء للمجتمع المدرسي عبر المشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية.

٧. لا يوجد تأثير غير مباشر لتوجه الأداء على التوافق الاجتماعي (عبر تأجيل الإشباع) حيث جاءت قيمته مساوية (٠,١٣٣) غير دالة إحصائياً. وتظهر النتائج أن التأجيل سلوك فردي لا يترجم تلقائياً إلى مهارات اجتماعية. مثال: طالب يؤجل الترفيه من أجل الدراسة قد لا يكون بالضرورة متعاوناً مع زملائه.

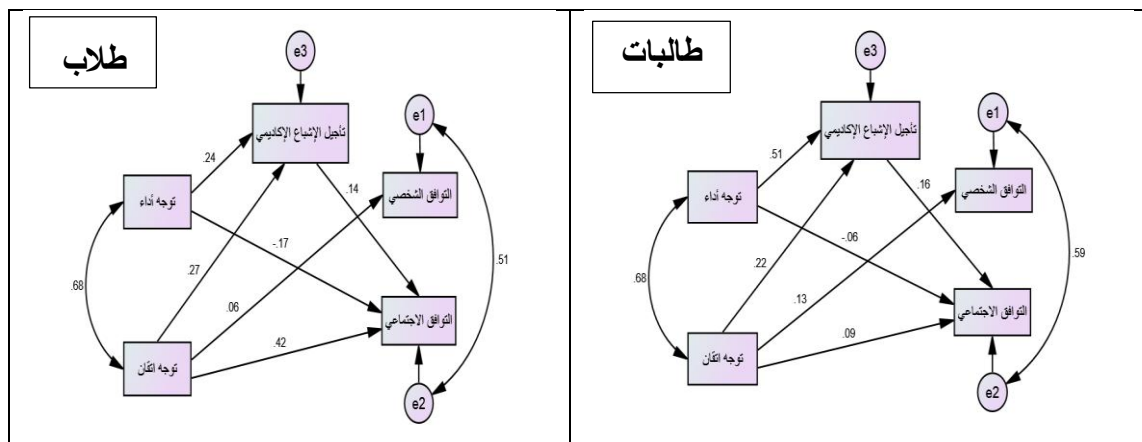
٨. لا يوجد تأثير غير مباشر لتوجه الإتقان على التوافق الاجتماعي (عبر تأجيل الإشباع) قيمته (٠,٠٦٠) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن تأجيل الإشباع ليس متغيراً فعالاً بين توجه الإتقان والتوافق الاجتماعي، بينما كان التأثير المباشر قوي (٠,٣٢) ويؤكد أن الإتقان نفسه قد يعزز التوافق الاجتماعي بآليات أخرى (مثل التعاون، الانفتاح على التعلم المشترك).

تُظهر النتائج أن كلا التوجهين (الأداء والإتقان) لهما أدوار مميزة في التأثير على تأجيل الإشباع الأكاديمي، وأن توجه (إتقان) له تأثير على التوافق الشخصي والاجتماعي، مع تفوقه في تعزيز الجوانب الاجتماعية والنفسية الإيجابية.

الاجابة على السؤال الرابع:

الذي ينص على: هل تختلف العلاقة بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي) باختلاف النوع (طلاب-طالبات) كمتغير معدل؟

للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار النموذج المقترح، مع اعتبار النوع (طلاب-طالبات) متغير معدل للعلاقات بين المتغيرات بالنموذج، وحساب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج كما هو موضح بالجدول (١٥) والشكل (٤).



شكل (٤) الفروق بين الطلاب والطالبات في النموذج المفترض للعلاقات بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي)

جدول (١٥) يوضح المؤشرات الإحصائية المستخدمة للحكم على النموذج المفترض باختلاف النوع (طلاب-طالبات) كمتغير معدل

المؤشر	القيمة	قيمتة المقبولة
مربع كاي	٧,٩٣٧	-
درجة الحرية	٤	-
مستوي الدلالة	٠,٠٩٤	غير داله
مربع كاي المعياري (مربع كاي/درجة الحرية)	١,٩٨٤	يقع بين (٣, ١)
(RMSEA) مؤشر رمسي	٠,٠٧١	أقل من ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر-لويس	٠,٩٣٤	أكبر من أو يساوي ٠,٩
(IFI) مؤشر المطابقة المتزايد	٠,٩٨٧	أكبر من أو يساوي ٠,٩
(NFI) مؤشر المطابقة المعياري	٠,٩٧٥	أكبر من أو يساوي ٠,٩
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٨٧	أكبر من أو يساوي ٠,٩
(GFI) مؤشر حسن المطابقة	٠,٩٨٥	أكبر من أو يساوي ٠,٩

من الجدول (١٥) والشكل (٤) يتضح بأن النموذج قد حاز على قيم جيدة لمؤشرات جودة المطابقة.

ويوضح جدول (١٦) معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية للعلاقات بين توجه الهدف (أداء-إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي)،

جدول (١٦) معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية

الطلاب					الطالبات					المسار السببي	
معامل الانحدار بالقيم المعيارية	معامل الانحدار بالقيم غير المعيارية	الخطأ المعياري S.E	القيم C.R	مستوى الدلالة	معامل الانحدار بالقيم المعيارية	معامل الانحدار بالقيم غير المعيارية	الخطأ المعياري S.E	القيم C.R	مستوى الدلالة		
0.24	0.26	0.13	2.02	0.04	0.51	0.64	0.13	5.13	***	توجه الهدف أداء	<-
0.27	0.22	0.10	2.20	0.03	0.22	0.21	0.10	2.19	0.03	توجه الهدف إتقان	<-
-0.17	-0.41	0.26	-1.59	0.11	-0.06	-0.15	0.33	-0.46	0.64	توجه الهدف أداء	<-
0.42	0.75	0.21	3.52	***	0.09	0.18	0.26	0.71	0.48	توجه الهدف إتقان	<-
0.06	0.13	0.24	0.56	0.57	0.13	0.35	0.26	1.34	0.18	توجه الهدف إتقان	<-
0.14	0.31	0.20	1.54	0.12	0.16	0.35	0.23	1.51	0.13	تأجيل الإشباع الأكاديمي	<-

ويوضح الجدول (١٧) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات في النموذج الافتراضي.

جدول (١٧) الآثار المباشرة وغير المباشرة بين توجهات الهدف (أداء - إتقان) وتأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي-الاجتماعي) لعينة الدراسة

الطلاب				الطالبات				المتغير		
الأثر المباشر	مستوى الدلالة	الأثر غير المباشر	مستوى الدلالة	الأثر المباشر	مستوى الدلالة	الأثر غير المباشر	مستوى الدلالة			
0.260	0.012	-	-	0.642	0.002			توجه الهدف أداء	<-	تأجيل الإشباع الأكاديمي
0.215	0.009	-	-	0.210	0.007			توجه الهدف إتقان	<-	تأجيل الإشباع الأكاديمي
-0.413	0.125	-	-	-0.152	0.590			توجه الهدف أداء	<-	التوافق الاجتماعي
0.754	0.002	-	-	0.183	0.533			توجه الهدف إتقان	<-	التوافق الاجتماعي
0.133	0.559	-	-	0.350	0.192			توجه الهدف إتقان	<-	التوافق الشخصي
0.304	0.187	-	-	0.353	0.114			تأجيل الإشباع الأكاديمي	<-	التوافق الاجتماعي
-	-	0.080	0.197			0.226	0.114	توجه الهدف أداء	<-	التوافق الاجتماعي
-	-	0.066	0.195			0.074	0.120	توجه الهدف إتقان	<-	التوافق الاجتماعي

يتضح من الجدول (١٧) نتائج الفروق بين الجنسين (الطلاب / الطالبات) في تأثيرات توجه الهدف (أداء-إتقان) على تأجيل الإشباع الأكاديمي والتوافق (الشخصي والاجتماعي) كما يلي:

أولاً التأثيرات المباشرة:

تم حساب التأثيرات المباشرة للنوع كمتغير معدل للعلاقة بين:

١. توجه الهدف أداء وتأجيل الإشباع الأكاديمي:

وجد تأثير مباشر إيجابي دال احصائياً لكلا الجنسين (الطلاب: ٠,٢٦٠، الطالبات: ٠,٦٢٤). وكان تأثير توجه أداء على تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطالبات أعلى من الذكور، وتدل هذه النتائج على أن الطالبات أكثر قدرة على تحويل الدافع التنافسي (توجه الأداء) إلى تأجيل للإشباع، ربما بسبب ضغوط اجتماعية أكبر للفتوة الأكاديمي أو مهارات تنظيم ذاتي أعلى، وهن أكثر قدرة على قضاء فترات زمنية طويلة لأداء المهام الدراسية وإثبات ذواتهن والتخلص من النظرة السلبية الموجهة إليهن بينما الطلاب أقل تأثراً بهذا التوجه، مما قد يعكس اختلافاً في أولويات الجنسين (مثل التركيز على الأنشطة غير الأكاديمية).

٢. توجه الهدف إتقان وتأجيل الإشباع الأكاديمي:

وجد تأثير مباشر إيجابي دال احصائياً متقارب لكلا الجنسين (الطلاب: ٠,٢١٥، الطالبات: ٠,٢١٠). وتدل هذه النتائج على أن توجه الإتقان (السعي للفهم العميق) يحفز الطلبة على تأجيل الإشباع، مما قد يعكس الميل لاستخدام استراتيجيات تعلم أعمق (مثل المذاكرة طويلة المدى)،

٣. توجه الهدف أداء والتوافق الاجتماعي:

لا يوجد تأثير مباشر دال احصائياً لكلا الجنسين (الطلاب: -٠,٤١٣، الطالبات: -٠,١٥٢).

وتدل هذه النتائج على أن الاتجاه السلبي لدى الطلبة (رغم عدم الدلالة) قد يعكس أن التنافسية المفرطة قد تضعف علاقتهم الاجتماعية.

٤. توجه الهدف إتقان والتوافق الاجتماعي:

وجد تأثير مباشر إيجابي (٠,٧٥٤) دال احصائياً لدى عينة الطلاب. بينما لم يوجد تأثير مباشر (٠,١٨٣) لدى عينة الطالبات.

وتدل هذه النتائج على أن الإتقان يعزز توافق الطلاب الاجتماعي بشكل واضح، ربما لأنهم يستخدمون التعلم كوسيلة للتفاعل مع الأقران (مثل المجموعات الدراسية)، بينما عدم دلالة التأثير لدى الطالبات قد يعكس أن توافقهن الاجتماعي يعتمد على عوامل أخرى (مثل الأسرة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذو التوجه إتقان أكثر قدرة من الطالبات على إقامة علاقات متبادلة بينهم وبين المحيط البيئي ونتاج هذا التفاعل يعمل على إعطائهم معنى وتقديرًا ناتج عن المساندة الاجتماعية لهم. كما يتمتع الطلاب بالقدرة على مواجهة المشكلات النفسية بفعالية والعمل على حلها والعمل على تغيير البيئة المحيطة وفق نظرة واقعية موضوعية، وبقدرتهم على التنسيق بين الحاجات الداخلية ومتطلبات البيئة، وأيضاً سهولة التفاعل الاجتماعي. وربما تعزى أيضاً إلى اختلاف البنية النفسية والجسمية للذكر والأنثى، وأساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة، وبهذا فإن فعل المقارنات الاجتماعية يلعب دوراً هاماً في تشكيل الأهداف وحتى أهداف الإتقان التي تعتمد على معايير داخلية – أي داخل الفرد – من رضا ذاتي يحدثه الإتقان ومعايير تحددها قدرة الفرد وجهده، إلا أن قوة النظام الاجتماعي تظهر في قوة العلاقة بين معايير الفرد الذاتية ممثلة في أهداف الإتقان.

٥. توجه الهدف إتقان والتوافق الشخصي:

لا يوجد تأثير مباشر دال احصائياً لكلا الجنسين (الطلاب: ٠,١٣٣، الطالبات: ٠,٣٥٠).

وعدم وجود تأثير واضح يشير إلى أن التوافق الشخصي والصحة النفسية (مثل الثقة بالنفس) قد لا ترتبط مباشرة بقدرة الطلاب/ الطالبات على الإتقان.

٦. تأجيل الإشباع والتوافق الاجتماعي:

لا يوجد تأثير مباشر دال احصائياً لكلا الجنسين (الطلاب: ٠,٣٠٤، الطالبات: ٠,٣٥٣).

ويدل ذلك على أن العلاقات الاجتماعية الجيدة لا تضمن بالضرورة تأجيل الإشباع، مما يدعم فكرة أن التأجيل سلوك فردي أكثر منه جماعي. وقد يعزى ذلك إلى أن طبيعة الحياة التي يعيشها الطلبة في هذه المرحلة تختلف عن الفترات الأخرى في مراحلهم الدراسية حيث يكونوا دائماً الخروج من المنزل للدروس الخصوصية، كما أن الطالب في هذا العمر تحيطه الملهيّات من كل جانب وكثرة الخروج والبقاء معظم الوقت مع الاصدقاء خارج المنزل، مما يصعب عملية التأجيل.

ثانياً التأثيرات غير المباشرة:

-لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة احصائياً عبر تأجيل الإشباع الأكاديمي بين توجه الهدف أداء والتوافق الاجتماعي (الطلاب: ٠,٠٨٠، الطالبات: ٠,٢٢٦)، كما لم توجد تأثيرات غير مباشرة دالة احصائياً عبر تأجيل الإشباع بين توجه الهدف إتقان والتوافق الاجتماعي (الطلاب: ٠,٠٦٦، الطالبات: ٠,٠٧٤)، بذلك لا يعمل تأجيل الإشباع الأكاديمي كمتغير وسيط فعال في ربط التوجهات بالتوافق الاجتماعي لأي من الجنسين.

وقد يرجع ذلك إلى استقلالية المسارات التأثيرية، فقد تعمل توجهات الهدف والتوافق الاجتماعي كبنايين مستقلين نسبياً في هذه المرحلة العمرية، حيث يرتبط التوافق الاجتماعي للطلبة بالمرحلة الثانوية بشكل أقوى بالدعم الأسري والعلاقات الاجتماعية، بينما تتأثر توجهات الهدف بشكل أكبر بسياق الفصل الدراسي وتوقعات المعلمين، كما قد تعود تلك النتائج إلى خصائص المرحلة الثانوية كضغوط الاختبارات الموحدة التي تجعل الطلاب يعتمدون على آليات تكيف خارجية (الدعم الأسري) بدلاً من التنظيم الذاتي الأكاديمي (Bembenuity, 2023)، واستخدام استراتيجيات قصيرة المدى (الحفظ) بدلاً من تأجيل الإشباع طويل الأجل.

كما أن "تحقيق الدرجات" قد يصبح هدفاً مباشراً يُلغى معه الحاجة لتأجيل الإشباع، كما يتلقى الطلاب تعزيزاً فورياً (مدح الأهل) على الأداء بغض النظر عن الاستراتيجيات المستخدمة. إلى جانب أن النظام المؤسسي قد يحد من قدرة الطلاب على تحويل التوجهات (إتقان/أداء) إلى ممارسات فعالة (كالتأجيل).

التوصيات:

- تدريب الطلبة على مهارات تأجيل الإشباع الأكاديمي.
- تعزيز توجه الإتقان من خلال التنوع في الأنشطة المقدمة للطلبة والمهام الدراسية التي تركز على التعلم الذاتي والتطوير الشخصي، خاصة للطلاب الذين يُظهرون توافقاً شخصياً عالياً.
- تبني استراتيجيات تربوية تعزز التوازن بين توجهات (الأداء والإتقان) لتحقيق النمو الشامل للطلاب.
- توعية الطلاب بأهمية التوازن بين الأداء والإتقان لتحقيق التوافق النفسي.
- تعزيز توجه الإتقان للطالبات عبر أنشطة تعلم تعاونية لتجنب الإرهاق الناتج عن التركيز المفرط على الأداء.
- دمج مهارات التنظيم الذاتي (مثل إدارة الوقت) للطلاب مع أنشطة جماعية لتعزيز التوافق الاجتماعي.
- مراعاة المعلمين الفروق بين الطلاب والطالبات عند تصميم الأنشطة التعليمية مع التنوع في استراتيجيات التدريس.

البحوث المقترحة:

- دور توجهات الإتقان والأداء في التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي: دراسة طولية على طلبة المرحلة الثانوية.
- التوافق الشخصي والاجتماعي كمتغير وسيط بين تأجيل الإشباع والأداء الأكاديمي.
- تجارب طالبات وطلاب الثانوية العامة مع تأجيل الإشباع: دراسة نوعية عبر المقابلات المتعمقة.
- فعالية تطبيق إلكتروني قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية تأجيل الإشباع الأكاديمي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، فاطمة مدحت. (٢٠١٦). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بسمات النفسية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
- أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله. (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٦(١)، ٢٥٧-٣٠٢.
- اغريب، أشرف محمد علي، و أبو غزال، معاوية محمود. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تأجيل الإشباع الأكاديمي والتوجهات الهدافية. المجلة التربوية الأردنية، ٤(٣)، ٢٥٦-٢٨٢.
- الجبس، نجلاء عبدالرحمن محمد. (٢٠٢٤). الصمود النفسي كمتغير وسيط بين توجهات الهدف "أداء / إتقان" والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة. رسالة الخليج العربي، ٤٥(١٧٢)، ٤٩-٧٣.
- سيدهم، أمل عبده توفيلس صالح، محمود، سليمان محمد سليمان، و طاحون، رحاب سمير. (٢٠٢٢). التوجه نحو الهدف والدافع للإنجاز وعلاقتهما بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢(٢)، ١٦٧-١٩٤.
- الشاذلي، عبد الحميد. (٢٠٠١). التوافق النفسي. المكتبة الجامعية.
- شلبي، سوسن إبراهيم أبو العلا. (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف و المعتقدات المعرفية و الإرجاء الدراسي "الفعال / غير الفعال" و التحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، ٥(٧)، ١-١١٤.
- عبدالقادر، أبوبكر ساسي. (٢٠٢٠). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ترهونة. مجلة جامعة الزيتونة، ٣٦(٣)، ١-١٧.
- عثمان، شهدان محمد. (٢٠٢٤). التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، ٤٠(٢)، ١-٦٩.

- العطيات، خالد عبدالرحمن. (٢٠١٤). فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الـهـدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة *مجلة الطفولة والتربية*، ٦(٢٠)، ١٤٩-٢٠٦.
- الغريبي، سحر هاشم محمد. (٢٠١٧). القيمة التنبؤية لأبعاد ما وراء الدافعية في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة *مجلة العلوم الانسانية*، ٢٤(٢)، ١١٠١-١٠٧٧.
- فراج، محمد عبدالحليم علي. (٢٠٢٢). فاعلية التدريب على ما وراء الدافعية في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الأزهر *مجلة التربية*، ٤(١٩٦)، ٥٨-١.
- القضيب، نورة عبد الرحمن. (٢٠٢٠). الانهماك في التعلم في ضوء التوجهات الـهـدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية، الأردن، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٧(٢)، ٤٦٦-٤٨٨.
- محمد، أميرة بدر. (٢٠١٠). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من توجه الهدف وفعالية الذات لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.
- المسكرية، شريفة بنت سعود بن علي، والظفري، سعيد بن سليمان. (٢٠٢١). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٨(٢)، ٢٢٢-٢٤٦.
- مشهدي، حسين خضير محمد، و الحسيني، حسين محمد سعد الدين. (٢٠١٦). التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، ٢(٣)، ٢٠٧-٢٣٤.
- النائب، آية فاخر حسين، و سلمان، شروق كاظم. (٢٠١٨). توجهات الهدف لدى طلبة الجامعة *مجلة كلية التربية للبنات*، ٢٩(٢)، ٢٣٠٢-٢٣١١.
- هنا، عطيه محمود(١٩٨٦). اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية. كراسة التعليمات، دار العلم.
- الرشيدي، مسفر بن ناصر. (٢٠٢٤). الإسهام النسبي للتوجهات الـهـدفية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل. *المجلة العربية لعلوم الإعاقه والموهبة*، (٣٠)، ٣٩٩-٤٢٤.
- حسين، عبدالمنعم أحمد، عبدالرسول، خلف أحمد، و محمد، فارس أبو الفتوح أحمد. (٢٠٢٢). أساليب التفكير وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (١٠)، ٣٥٤-٤٩٨.
- أحمد، بشرى عثمان. (٢٠٢٢). توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة بغداد في هدي عدد من المتغيرات *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦١(٤)، ١٨٧-٢٠٤.
- العلياني، منى بنت صالح بن محمد، و حمد، إرادہ عمر حمد. (٢٠٢١). المشاعر الإيجابية وعلاقتها بالتوجهات الـهـدفية لدى عينة من الطلبة الموهوبين مرحلة الثانوية بجدة *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣٥)، ٢٩٧-٣٣٠.

English References:

- Abd Alfattah, S. M., & Al-Shurbagi, Sahar. (2015). Academic Delay of Gratification and its Relationship to Motivational Factors, Academic Achievement, and Study Hours among Omani High School Students: A Path Analysis. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 9(4), 691-700.
- Abd-El-Fattah, S. &AL-Nabhani, H. (2012). From self- theories of Intelligence to academic delay of gratification: The mediating role of achievement goals, Australian. *Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12(1), 93-107. .
- Abers, S. T. (2014). The relationship of academic delay of gratification to academic motivation and achievement. *Current Research in Psychology*, 12, 36-49.
- Al-Khatib, B. A., Awamleh, H. S., & Samawi, F. S. (2012). Student's adjustment to college life at Albalqa Applied University. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(11), 7-16.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer. J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-26.
- Bembenutty, H (2002). *Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Individual Differences among College Students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002), 1-29
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 329-346.
- Bembenutty, H. (2001). *Self-Regulation of Learning in the 21st century: Understanding the role of academic delay of gratification*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, Apr 10-14, 2001). 1-41.
- Bembenutty, H. (2004). *Perception of self-efficacy, academic delay of gratification, and use of learning strategies among Korean college students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 2004), 1-9.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students, *Journal of Advanced Academics*, 18, 586-616.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 46, 347-352.

- Bembenutty, H. (2022). Sustaining motivation and academic delay of gratification: Analysis and applications. *Theory Into Practice*, 61(1), 75-88
- Bembenutty, H.; Karabenick, S.A. (1999): *Sustaining learning through academic delay of gratification: Choice and strategy*. Paper presented at the annual meeting of the American psychological Association (107", Boston, MA, August 20-24,.
- Bembenutty, H.; Mckeachle, W.J.; Karabenick, S.A. & Lin, Y.G. (2001): *Teaching effectiveness and course evaluation: The role of academic delay of gratification*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14).
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test Of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, 72, 218-232
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A., McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis, *Journal of Educational Psychology*, 91, 549- 563
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Fedorenko, A. (2015). Indicators of socio-psychological adaptation of students to the educational and the professional activities. *The World of Scientific Discoveries*, 1(61), 428-442.
- Harackiewicz, J.M., & Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychologist*, 65(5), 904-916.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affects in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 187-212.
- Mahmood, K. & Iqbal, M. (2013). Psychological Adjustment and Academic Achievement among Adolescents. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 39-42
- Nabuzoka, D., Ronning, J., & Handegard, B. (2009). Exposure to Bullying, Reactions and Psychological Adjustment of Secondary School Students. *Educational Psychology*, 29 (7), PP: 849-866.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Concepts of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.

- Oramah, E. (2014). Gender Differences in the School Adjustment of Senior Secondary School Adolescent Students in Delta North Senatorial District of Delta State. *Gender & Behavior*, 12(1), 6162-6168.
- Pintrich, P. (2010). *Positive educational evaluation of model goals orientation*, Mahwah, N, J, Prentice Hall. *Psychology*, 73(6), 1284-1296.
- Roebken, H. (2007). The Influence of Goal Orientation on Student Satisfaction, Academic Engagement and Achievement. *Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 679-704.
- Ryan, M. Pintrich, R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93- 114.
- Skaalvik, E. M. (1997): "Self – enhancing and self – defeating ego orientation: relation with task and avoidance orientation achievement, self-perceptions and anxiety", *Journal of Educational Psychology*, 89, 71 – 81
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain, goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate during the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal Community Psychology*, 40, 194–213.
- Wentzel, K. R. (1998). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context, in Linnenbrink-Garcia, L., Maehr, M. L., & PinTRiCH, P. R. (2011). Motivation and achievement. *MENC handbook of research on music learning*, 1, 216-264.
- Zeleeva, V. (2016). Psychological and pedagogical support for students' adaptation to learning activity in high science school. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3), 151-161.

Translation of Arabic References:

- Abdulqader, Abu Bakr Sassi. (2020). Psychological and Social Adjustment and Its Relationship to Learning Motivation among Secondary School Students in the City of Tarhuna. *Journal of Al-Zaytoonah University*, (36), 1-17.
- Abu Al-Ala, Masoud Rabie Abdullah. (2011). Modeling the relationships between goal orientations, self-efficacy, school integration, and academic achievement among a sample of secondary school students. *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(1), 257-302.
- Aghrib, Ashraf Muhammad Ali, and Abu Ghazal, Muawiya Mahmoud. (2019). The effect of a training program based on self-regulated learning strategies on delaying academic gratification and goal orientations. *Jordanian Educational Journal*, 4(3), 256-282.

- Ahmed, Bushra Othman. (2022). Achievement goal orientations among University of Baghdad students according to several variables. *Al-Ustadh Journal for Humanities and Social Sciences*, 61(4), 187-204.
- Al-Alyani, Mona bint Saleh bin Mohammed, and Hamad, Iradah Omar Hamad. (2021). Positive emotions and their relationship to goal orientations among a sample of gifted secondary school students in Jeddah. *Arab Studies in Education and Psychology*, (135), 297-330.
- Al-Atiyat, Khaled Abdulrahman. (2014). Examining the ability to postpone academic gratification and its relationship to goal orientations and academic achievement among university students. *Journal of Childhood and Education*, 6(20), 149-206.
- Al-Ghariri, Sahar Hashim Muhammad. (2017). The predictive value of meta-motivation dimensions in postponing academic gratification among university students. *Journal of Humanities*, 24(2), 1077-1101.
- Al-Jassas, Najla Abdulrahman Muhammad. (2024). Psychological resilience as a mediating variable between goal orientations "performance/mastery" and academic achievement among female university students. *Arabian Gulf Journal*, 45(172), 49-73.
- Al-Maskari, Sharifa bint Saud bin Ali, and Al-Dhafri, Saeed bin Sulaiman. (2021). Predicting Academic Achievement Through Test Anxiety, Subject Value, and Achievement Goal Orientations among Second-Cycle Students in Government Schools in the Sultanate of Oman. *University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(2), 222-246.
- Al-Naib, Aya Fakher Hussein, and Salman, Shurooq Kazim. (2018). Goal Orientations among University Students. *Journal of the College of Education for Girls*, 29(2), 2302-2311.
- Al-Qadib, Noura Abd al-Rahman. (2020). Engagement in learning in light of goal orientations and postponing academic gratification among female students in health colleges, Jordan. *Journal of Educational Sciences Studies*, 47(2), 466-488.
- Al-Rashidi, Misfer bin Nasser. (2024). The Relative Contribution of Goal Orientations in Predicting Cognitive Beliefs among Gifted Students at Royal Commission Schools in Jubail. *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, (30), 399-424.
- Faraj, Muhammad Abd al-Halim Ali. (2022). The effectiveness of meta-motivation training in postponing academic gratification among students of the Faculty of Education, Al-Azhar University. *Journal of Education*, 4(196), 1-58.
- Hussein, Abdel Moneim Ahmed, Abdel Rasoul, Khalaf Ahmed, and Mohammed, Faris Abu Al-Futuh Ahmed. (2022). Thinking styles and their relationship to achievement goal orientations among intellectually gifted and average secondary school students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, (10), 354-498.
- Mashhadi, Hussein Khudair Muhammad, and Al-Husseini, Hussein Muhammad Saad Al-Din. (2016). Psychological and Social Adjustment among Secondary School Students. *Scientific Journal of the College of Early Childhood Education*, 2(3), 207-234.

- Othman, Shahdan Muhammad. (2024). Mind Wandering as a Mediating Variable Between Metacognitive Awareness and Goal Orientation in a Sample of First-Year Secondary School Students. *Journal of the College of Education*, 40(2), 1-69.
- Sayedhom, Amal Abdo Tawfilis Saleh, Mahmoud, Suleiman Muhammad Suleiman, and Tahoun, Rehab Samir. (2022). Goal Orientation, Achievement Motivation, and Their Relationship to Academic Adjustment among Middle School Students. *Journal of Education in the 21st Century for Educational and Psychological Studies*, (22), 167-194
- Shalaby, Sawsan Ibrahim Abu Al-Ala. (2011). Modeling the Causal Relationship between Goal Orientations, Cognitive Beliefs, Effective/Ineffective Study Procrastination, and Academic Achievement among Female University Students. *Annals of the Center for Psychological Research and Studies*, 5(7), 1-114.