

A Causal Model of the Relationship between Psychological Hardiness, Goal Orientations and Academic Buoyancy among University Students within the Green Line

Marsel M. Abd Elgani *
Prof. Abd Al-Latif Abd Al-Karim Al-Momani**
Prof. Emad Tawfeeq Al-Sa'di***

Received 27/4/2023

Accepted 10/6/2023

Abstract:

The current study aimed to investigate the role of goal orientations as a mediating variable in the relationship between psychological hardiness and academic buoyancy among university students within the green line. To achieve this goal, the analytical correlational approach methodology was used through applying three Scales: psychological hardiness, objective goal orientations, and academic buoyancy, on an available sample of (840) male and female students. The results of the path analysis revealed that psychological hardiness had a direct, positive, statistically significant effect in the domains of (teacher-student relationship, self-efficacy, and academic engagement), and a direct, negative, statistically significant effect in the two domains (anxiety, uncertain control), and statistically significant indirect effects between psychological hardiness and academic buoyancy through goal orientations (Mastery Goals Approach, Mastery Goals Avoidance, and Performance Goals Approach).

Keywords: psychological hardiness, goal orientations, academic buoyancy, university students.

Palestine\ Marsel.algani@hotmail.com *

Al-Balqa Applied University\ Jordan\ Dr_abuahmmad@yahoo.com **

Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ Imad.Sadi@yu.edu.jo ***



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

أُ نموذج سببي للعلاقة بين الصلابة النفسية والتوجهات الهدافية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة داخل الخط الأخضر

مارسيل محمد عبد الغني*

أ.د. عبد اللطيف عبد الكريم المومني**

أ.د. عماد توفيق السعدي***

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية تقصي دور التوجهات الهدافية كمتغير وسيط في العلاقة بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعات داخل الخط الأخضر. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الارتباطي التحليلي من خلال تطبيق ثلاثة مقاييس: الصلابة النفسية، والتوجهات الهدافية، والنهوض الأكاديمي، على عينة متيسرة مكونة من (840) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج تحليل المسار أن للصلابة النفسية أثراً مباشراً موجباً دالاً إحصائياً في مجالات (العلاقة بين المعلم والطالب، والكفاءة الذاتية، والمشاركة الأكاديمية)، وأثراً مباشراً سالباً دالاً إحصائياً في مجالي (القلق، والتحكم غير المؤكد)، وأثراً غير مباشرة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي من خلال التوجهات الهدافية (إتقان إقدام، أداء إبحام، إتقان إبحام).
الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، التوجهات الهدافية، النهوض الأكاديمي، طلبة الجامعات.

* فلسطين / Marsel.algani@hotmail.com

** جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن/ Dr_abuahmmad@yahoo.com

*** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ Imad.Sadi@yu.edu.jo

المقدمة:

يواجه معظم طلبة الجامعة عديداً من التحديات والصعوبات الأكاديمية، إذ يتباين الطلبة في مقدرتهم على مواجهة هذه الصعوبات، من حيث طبيعة فهمها، والمقدرة على التكيف معها. وبالتالي فهم بحاجة إلى ما يجعلهم يواجهون الإحباط والتحديات والضغوط التي تشكل جزءاً من الحياة الأكاديمية اليومية لهم. وهذا مناظ بعيد من المتغيرات التي يعد النهوض الأكاديمي من أهمها. كما أن هذه التحديات اليومية تفرض على الطالب مواجهة هذه الصعوبات والتأقلم معها، وذلك من خلال أن يكون لكل طالب توجهات هدفية خاصة به يسعى لتحقيقها، والالتزام بها.

ويعد النهوض الأكاديمي من أبرز العوامل الرئيسية التي تؤثر في الطلبة، وبالتالي شعورهم بالصلابة النفسية. فهو يعكس جودة الجهد المبذول، ويجعل المتعلم يؤدي دوراً مباشراً فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية الهادفة. كما أنه يربط سلوك الطلبة بما في ذلك عادات الدراسة، المشاركة مع الأقران، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، والوقت الذي يقضيه في الأنشطة، وخبرات السنة الأولى، والدعم الأكاديمي، وبيئة الجامعة، ودعم الأقران، والأساليب التعليمية بنجاح الطالب، وزيادة دافعيته وبالتالي زيادة مستويات الصلابة النفسية لديه، ومقدرته على مواجهة الصعوبات والأزمات بكل ما يملك من قوة (Safari, Jenaabadi, Salmabadi & Abasi,2016).

ويهتم القارئون على العملية التربوية في مختلف التخصصات بالنهوض الأكاديمي. مما يجعل التنبؤ به يتطلب جهداً كبيراً. وتعد التوجهات الهدفية من المتغيرات التي تؤثر بطريقة أو بأخرى في النهوض الأكاديمي (Gerges & Al-Rabeea,2022). فالتوجهات الهدفية مرحلة تؤدي إلى نتائج التعلم، وتقود إلى النهوض الأكاديمي في المواد التعليمية، حيث إذ يتم استخدام العلاقة الإيجابية بين التوجهات الهدفية مع المتغيرات الأكاديمية الأخرى كأساس لتأسيس علاقة بالنهوض الأكاديمي. (Rameili & Kosnin,2018) وعلى الرغم من ذلك، فإن الدور الوسيط للتوجهات الهدفية في العلاقة بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي -بحسب علم الباحثة- لم يتم التحقق منه.

تعد الصلابة النفسية هي من بين الخصائص النفسية المهمة التي تؤثر في النهوض الأكاديمي (Miller, Connolly & Maguire, 2013). كما قد يكون لمفهوم الصلابة النفسية علاقة بالكفاءة الذاتية التي تعد (بعداً من أبعاد النهوض الأكاديمي) والتي تعد على قدر كبير من الأهمية، وتؤدي دوراً في خفض التوتر والقلق لدى الطلبة، حيث إذ الطلبة الذين يتمتعون بمستوى

كفاءة ذاتية مرتفع في مختلف المجالات يكونون أكثر مقدرة على مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها والتصدي لها كالفشل في بعض المواد التعليمية، كما أنها تؤثر في مظاهر مختلفة من سلوك الطلبة، والتي تضمن اختيار الطلبة للأهداف والأنشطة، والإصرار على القيام بها لتحقيق ما يريدون تحقيقه (Al-Rufou, 2019).

ومما سبق يتضح الدور الفاعل للصلابة النفسية والتوجهات الهدافية في تعزيز النهوض الأكاديمي؛ مما أثار دافعية الباحثين في تقصي العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي، وكذلك فحص الدور الوسيط للتوجهات الهدافية في العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي. ولتحقيق هذه الغاية تم بناء نموذج سببي لتفسير العلاقات بين متغيرات الدراسة.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج بعض الدراسات التي تناولت متغيرات الصلابة النفسية، والتوجهات الهدافية والنهوض الأكاديمي (Damirchi, Karimaianpoor & Jalilan 2017; Jalilian Azimpour & Gholizadeh, 2018)، والتي أشارت نتائجها إلى أهمية النهوض الأكاديمي في حياة الطلبة، فضلاً عن وجود عوامل مختلفة تؤثر فيه سلباً وإيجاباً. وبما أن الهدف الرئيس لعملية التعلم بشكل عام هو تحقيق التعلم الفعال والمستمر في حياة الطالب؛ فإن تسخير العوامل كافة لتحقيق هذا الهدف ضرورة ملحة. فطلبة الجامعات يعيشون ظروفاً أكاديمية تتطلب منهم الثبات، وعدم الاستسلام في مواجهة التحديات، والمحافظة على صحتهم النفسية. كما تتطلب منهم تحديد أهدافهم بشكل واضح، وتبني تلك الأهداف التي تصب في مصلحتهم، وتتناسب مع مقدراتهم العقلية، والشخصية. إلا أن هذه المتطلبات موجودة لدى بعض الأفراد، وليست لدى الآخر، فالظاهر بأن بعضاً من طلبة الجامعة يعانون من خبرات الفشل في المهمات الأكاديمية، ويستسلمون بسهولة، ولديهم مستويات مرتفعة من القلق والتوتر والمشاعر السلبية، ويتركون حياتهم الجامعية عرضة للتخبط والعشوائية دون أن تكون لديهم توجهات هدفية. وهذه العوامل تؤثر في مستويات النهوض الأكاديمي لديهم، ومدى مقدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية بصلابة، والتغلب عليها بأهداف واضحة. ومن هذا المنطلق بات من الضروري دراسة كلا المتغيرين ومدى تأثيرهما في النهوض الأكاديمي للطلبة.

كما أن العلاقة بين التوجهات الهدافية والنهوض الأكاديمي ما تزال غير واضحة (Datu &

1. (Yak, 2021)، فضلاً عن عدم توافر دراسات في السياق العربي تقصت العلاقات بين متغيرات الدراسة الثلاثة، الأمر الذي أثار دافعية الباحثين لإجراء الدراسة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتية:

1. ما العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي؟
2. ما العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي من خلال التوجهات الهدافية؟

أهداف الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن تحقيق الهدافية الآتية:

1. الكشف عن الآثار المباشرة للصلابة النفسية في النهوض الأكاديمي.
2. الكشف عن الآثار غير المباشرة للصلابة النفسية في النهوض الأكاديمي من خلال التوجهات الهدافية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من منظورين:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تشكل الدراسة الحالية إثراءً وإغناءً للمكتبة العربية فيما يتعلق بالأدب النظري المتعلق بالصلابة النفسية والتوجهات الهدافية والنهوض الأكاديمي.
- تطوير أنموذج سببي لعلاقة الصلابة النفسية بالنهوض الأكاديمي والتوجهات الهدافية كمتغير وسيط.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تطلع هذه الدراسة التربويين على طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية والتوجهات الهدافية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة كليات المعلمين داخل الخط الأخضر.
- قد تلفت نتائج الدراسة الحالية انتباه المعنيين بالعملية التعليمية والتربوية الى متغير الصلابة النفسية عند التخطيط لبرامج إعداد طلبة كليات المعلمين، وبالتالي، وضع أسس لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة لتحقيق التعليم السليم، وتوجيه القادة التربويين لتوفير مسببات وعوامل تبلور الصلابة النفسية بما ينعكس على توجهاتهم الهدافية ومن ثم على مدى نهوضهم الأكاديمي.
- تفتح الباب أمام الباحثين لتقصي تأثير الصلابة النفسية وربطها بمتغيرات مهة أخرى مثل:

التحصيل الأكاديمي، والفاعلية الذاتية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- **النهوض الأكاديمي:** عرفه بيوسانغ (Piosang, 2016)، بأنه بناء تكيفي (إيجابي أو سلبي) حيث المشاركة الصفية، أو التعويق الذاتي. ويشمل هذا البناء خمسة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية، والتحكم غير المؤكد، والمشاركة الأكاديمية، والقلق، وعلاقة المعلم والطالب. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الصلابة النفسية:** عرفها بارتون (Bartone, 2013) بأنها نمط شخصية مرتبط باستمرار الصحة الجيدة والأداء تحت الضغط ضمن ثلاثة أبعاد هي: الالتزام، والتحكم، والتحدي. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.
- **التوجهات الهدافية:** عرفها إليوت ومورياما (Elliot & Murayama, 2008) بأنها مجموعة من الانماط السلوكية للطلبة ونواياهم التي تنظم مناهجهم للمشاركة في مختلف المهمات وأنشطة التعلم ضمن أربعة أبعاد هي: التوجه نحو أهداف الإتيقان، التوجه نحو تجنب أهداف الإتيقان، التوجه نحو أهداف الأداء، التوجه نحو تجنب أهداف الأداء. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy

عرّف مارتين ومارش (Martin & Marsh, 2006) النهوض الأكاديمي بأنه بناء تكيفي إيجابي للطالب مع عناصر البيئة من حوله، إذ تكون المشاركة الصفية بمستويات عالية، ومقدرة الطالب على إنجاز المهمات بصمود وثقة، والتفاعل الإيجابي، والشعور بالهدف المنجز أو الذي سيتم إنجازه. في حين عرف على أنه مقدرة الطلبة على التعامل بنجاح مع مواقف الإحباط والتحديات الأكاديمية التي هي جزء لا يتجزأ من الحياة المدرسية العادية كتندي التحصيل، وضغط الإمتحان، والواجبات المدرسية الصعبة (Martin & Marsh, 2008). كما يُعرف النهوض الأكاديمي بأنه سلوك إيجابي، وبنّاء، وتكيفي لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلبة بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي (Putwain et al, 2012). وعرفه الفونسو وبين (Alfonso & Yuen, 2018)، بأنه مقدرة الطالب على التعامل مع التحديات الأكاديمية

التي تواجهه بشكل مستمر في حياته الأكاديمية.

واختلف الباحثون حول الأبعاد المكونة للنهوض الأكاديمي، وبطريقة تناولهم له؛ فمنهم من يراه بأنه مكون أحادي البعد (Martin & Marsh, 2008). أما جاهديزاده وغنصولي وغنيزاده (Jahedizadeh Ghonsooly & Ghanizadeh, 2019)، فقد حددت أربعة أبعاد للنهوض الأكاديمي تمثلت في: التكيف، والاستمرارية، والكفاءة الذاتية، والتقبل الإيجابي للحياة الأكاديمية. في حين ينظر بعضهم على أنه مفهوم متعدد الأبعاد، فقد حدد لببوسانغ (Piosang, 2016) خمسة مكونات للنهوض الأكاديمي هي: القلق، وعلاقة المعلم بالطالب، والتحكم غير المؤكد، والكفاءة الذاتية، والمشاركة الأكاديمية، واعتمدت الدراسة الحالية على هذه الأبعاد، وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد:

- **البعد الأول: القلق:** قلق الطالب في التعامل مع الصعوبات والتحديات الأكاديمية التي تواجهه. والشعور السلبي كالتوتر والخوف وعدم الارتياح عند التفكير بالمهام والواجبات المدرسية المراد إنجازها، وفي الاختبارات، وفي الفشل في تجاوزها والنجاح فيها.
 - **البعد الثاني: العلاقة بين المعلم والطالب:** وهي العلاقة التفاعلية بين الطالب بالمعلم. وتتعلق بتصورات الطلبة حول كيفية التعامل مع المعلمين معهم وعلاقتهم مع المعلمين.
 - **البعد الثالث: التحكم غير المؤكد (اهتزاز الثقة):** عدم التيقن لدى الطالب بمقدرته على مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجهه، وعدم التمكن من أداء المهام بشكل جيد أو كيفية تجنب سوء الأداء.
 - **البعد الرابع: الكفاءة الذاتية:** مقدرة الطالب وكفاءته في المشاركة في الأنشطة داخل قاعة الدراسة وإنجازها. كما أنها اعتقاد الطالب وثقته بمقدرته على أداء المهام وفهم الموضوعات، ومواجهة التحديات الأكاديمية، وتقديم الأداء الناجح.
 - **البعد الخامس: المشاركة الأكاديمية:** ارتباط الطالب بحياته الدراسية الجامعية، والاندماج في المهام الأكاديمية والمشاركة فيها. وتشير إلى المثابرة والإصرار، والتمتع بالحياة الأكاديمية، والطموحات الأكاديمية، والمشاركة والاندماج الأكاديمي.
- الصلابة النفسية:**

عرّفها بارتون وكيلي وماتثوز (Bartone, Kelly & Matthews, 2013)، بأنها قدرة الفرد على تجاوز الضغوط النفسية التي يتعرض لها عن طريق استخدامه للمعطيات المتوفرة في

مجتمعه كالمساندة الاجتماعية. وعرفها زير ويوغوفا وكاربوفا وتروبيتسكايا (Zeer, Yugova,) (Karpova, & Trubetskaya, 2016)، بأنها مجموعة المعتقدات الذاتية التي يتبناها حول نفسه، والعالم المحيط به، وعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين، وتتيح للفرد المقدرة على تقييم الأحداث بأنها فرصة جديدة لاكتساب الخبرات المختلفة، مما يعطيه المقدرة على التكيف مع المواقف المثيرة والضغط النفسية، ويُعرفها الباحثون بأنها مصدر من المصادر الشخصية، تعمل على مقاومة الأحداث السلبية والآثار المترتبة عليها، وتخفف من نتائجها السلبية على الذات، والوصول إلى الحل الناجح.

وعَدها ستين وبارتون (Stein & Bartone, 2020) من السمات الضرورية التي تزيد من مقدرة الفرد على مقاومة الأحداث الصعبة ومقاومة الآثار السلبية الناتجة عن الضغوط التي تواجهه، وعامل أساسي في التكيف مع الإجهاد لحماية الأفراد من الآثار السلبية التي يسببها الضغط عليهم، وتجعلهم أكثر تحقيقاً للذات، وأكثر رضا عن حياتهم ومستقبلهم، وأشار إلى وجود عناصر أساسية للصلاية النفسية هي (الالتزام، التحدي والتحكم)، واعتمدت الدراسة الحالية على هذه الأبعاد، وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد:

- **البعد الأول:** التحكم، ويشير إلى اعتقاد الأفراد بأنهم قادرون على التأثير في محيطهم، ويشعرون أن لديهم القدرة على تحويل المواقف السلبية إلى أوضاع إيجابية مفيدة. فالأفراد ذوو التحكم والسيطرة في الظروف التي تواجههم يعتقدون أن أفعالهم تسهم في إحداث فروق إيجابية في النتائج والأحداث التي يقابلونها، وأن كل ما تفعله له تأثيرات في النتائج (Logan, 2016).

- **البعد الثاني:** الالتزام، إذ يكون لدى الأفراد الملتزمين إحساس بالهدف، وفهم الذات مما يسمح لهم بالكشف عن قيمة المعنى الذي هم فيه. وبعبارة أخرى فهو يعبر عن نوع من التعاقد الذاتي يلتزم به الفرد تجاه نفسه والآخرين.

- **البعد الثالث:** التحدي، يعتقد الأفراد الذين يواجهون تحديات كبيرة أن التغيير هو ما يميز الحياة وأنه أمر طبيعي ولا بد منه للارتقاء والتحسين أكثر من تهديداً لذاته ولأمنه وثقته النفسية، ولا يصف الاستقرار، فيتوقع هؤلاء الأفراد التغيير لأنه يمنحهم فرصة لمزيد من التطوير.

التوجهات الهدافية:

تعد التوجهات الهدافية بمثابة الإطار التفسيري لكيف نفكر، ونشعر، ونتفاعل، عندما نندمج في أنشطة إنجازية، وعرفها إيدنيز (Edense,2009) بأنها الإطار الذي ينظم تفسيرات الفرد للمهام المراد إنجازها؛ والتمثيلات المعرفية التي يكونها؛ التي تمكنه من تحقيق الأهداف، والسير في طريق واضحة المعالم. وأشار فان دال دونش ودي ماير (Van Daal, Donche & De Maeyer,2014)، إلى أن توجهات الأهداف هي أنماط من المعتقدات المتعلقة بالإنجاز في المهام الأكاديمية، إذ تشمل الأسباب التي من أجلها ننتبع الأهداف والمعايير التي تستخدمها في تقويم التقدم نحوها.

وحظيت توجهات الأهداف باهتمام كبير في مجال التعلم والتعليم في العقود الأخيرة الماضية، وتم تطوير عديد من النماذج التي تصف بنية الهدف، بدايةً من النماذج الثنائية والثلاثية، وأضاف إليوت وآخرون (Elliot et al,2011)، أنموذجاً آخر أطلقوا عليه الأنموذج الرباعي، واعتمدت الدراسة الحالية على هذه الأبعاد، وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد:

- **البعد الأول: التوجه نحو أهداف الإتقان/ إقدام (Mastery Goals Approach)**، إذ ينصب اهتمام الطالب بإتقان المهام المطلوبة منه، وبذل جهد في فهمها، كما أن هدف الطالب هو التعلم لتطوير الكفاءة، ويحفز هذا النوع من الأهداف الطلبة على زيادة كفاءتهم أو تحقيق إتقان المهام.
- **البعد الثاني: التوجه نحو تجنب أهداف الإتقان/إحجام (Mastery Goals Avoidance)**، وهي على النقيض من أهداف الإتقان، إذ أن الطالب ضمن هذه التوجهات لا يعد التعلم هدفاً أساسياً، ولا يصل لمرحلة الإتقان في المهام الأكاديمية المختلفة، بل يحاول التهرب منها وعدم القيام بها.
- **البعد الثالث: التوجه نحو أهداف الأداء/إقدام (Performance Goals Approach)**، إذ يركز الطالب ضمن هذه التوجهات على مقارنة أدائه بأداء الطلبة الآخرين، ويُعد أدائه هو الأفضل، وهدفه الأساسي هو تقديم الأداء الأفضل مقارنةً مع الآخرين.
- **البعد الرابع: التوجه نحو تجنب أهداف الأداء/إحجام (Performance Goals Avoidance)**، إذ يسعى الطالب ضمن هذه الأهداف إلى تجنب تقديم أداء سيء أمام الآخرين، والطلبة وفقاً لهذا النوع من الأهداف يسعون إلى تجنب الظهور بشكل غير لائق أو

أقل مقدرة مقارنة مع الطلبة الآخرين.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة جرجس والربيع (Gerges & Al-Rabee, 2022) إلى تطوير نموذج سببي للعلاقة بين التوجه نحو هدف الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (375) طالبة من كلية عتيد داخل الخط الخضر. وتم استخدام مقياس التوجه نحو هدف الإنجاز ومقياس التعلم المنظم ذاتياً ومقياس النهوض الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر مباشر للتوجه نحو هدف الإنجاز في النهوض الأكاديمي، وأن التوجه الإيجابي له أثر مباشر في الفاعلية الذاتية، وعلاقة المعلم بالطالب، والتحكم، والتفصيل، والتفكير الناقد، وما وراء المعرفة، وله أثر سلبي في القلق، كما أن للتوجه الأدائي أثراً موجباً ومباشراً في فاعلية الذات، وعلاقة المعلم، والتفصيل، والتنظيم.

وقام داتو ويانغ (Datu & Yakg, 2021) بدراسة هدفت إلى فحص ارتباط النهوض الأكاديمي بالأبعاد الدافعية الأكاديمية وتوجهات الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (393) من طلبة المدارس الثانوية الفلبينية. وتم استخدام مقياس للنهوض الأكاديمي ومقياس التوجهات الدافعية الأكاديمية. أظهرت النتائج أن مستويات النهوض الأكاديمي كانت مرتفعة، وكان مرتبطاً بمستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي، كما أن للنهوض الأكاديمي تأثيرات غير مباشرة في التحصيل من خلال الدافع وتوجهات الأهداف الأكاديمية. كما أن الدافع الداخلي يعمل كآلية تساعد على زيادة مستويات النهوض الأكاديمي وزيادة الإنجاز الأكاديمي.

وهدف دراسة أكافي وأكبري وتورابي (Akhavi, Akbari & Torabi, 2021)، إلى التعرف إلى المقدرة التنبؤية للتوجه نحو أهداف الإنجاز، وحالة الهوية الأكاديمية والنهوض الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في إيران. تكونت عينة الدراسة من (407) طلاب وطالبات من مدينة اردابيل الإيرانية. وتم استخدام مقياس التوجه نحو الإنجاز، ومقياس حالات الهوية، ومقياس النهوض الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التوجه نحو أهداف الإنجاز وحالة الهوية الأكاديمية والنهوض الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن التوجه نحو أهداف الإنجاز وحالة الهوية الأكاديمية تتنبأ بنسبة (48%) من التباين في النهوض الأكاديمي.

وأجرى جليليان وآخرون (Jalilian et al., 2018)، دراسة هدفت إلى الكشف عن المقدرة

التنبؤية للصلابة النفسية بالنهوض الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (302) طالباً وطالبةً ضمن المرحلة الثانوية في عدة مدراس في مدينة تشايباره الإيرانية، وطُبق عليهم مقياس الصلابة النفسية، ومقياس النهوض الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي. وأن ما مقداره (29%) من التباين الكلي في النهوض الأكاديمي يمكن التنبؤ به من خلال الصلابة النفسية ومتغير آخر.

كما هدفت دراسة جليستانه (Golestaneh, 2018) إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية (كُتبت من أبعاد النهوض الأكاديمي) مع الصلابة النفسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (176) طالباً في الإمارات. وطُبق عليهم مقياس نيكولاس للكفاءة الذاتية، ومقياس كوباسا للصلابة النفسية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية مع الصلابة النفسية.

وأجرى محمود (Mahmoud, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإسهام النسبي للتوجه نحو هدف الإنجاز والمقدرة على التكيف في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة من طالبات قسم علم النفس في جامعة القصيم في السعودية. وأستخدم مقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس التوجه نحو الأهداف، ومقياس المقدرة على التكيف. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين أهداف الإتيقان وإقدام والنهوض الأكاديمي، ووجود ارتباط سالب بين أهداف الإتيقان/إحجام والنهوض الأكاديمي.

فيما أجرى ريمالي وكوسنين (Rameili & Kosnin, 2018)، دراسة وصفية هدفت إلى بناء أنموذج مقترح للنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدراس في مقرر الرياضيات بناءً على التوجهات الهدفية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إدخال متنبئ التوجه نحو أهداف الإنجاز الأكاديمية، ومتنبئ مهارات تنظيم الذات إلى أنموذج التعلم الفعال المكون من المدخلات والعمليات والمخرجات. أظهرت النتائج ضمن الأنموذج المقترح أن التوجه نحو أهداف الإنجاز يؤثر بشكل موجب في النهوض الأكاديمي لدى الطلبة.

وقام داميرشي وآخرون (Damirchi et al., 2017)، بدراسة هدفت إلى الكشف عن المقدرة التنبؤية للصلابة النفسية بالنهوض الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (145) طالباً وطالبةً في جامعة كرمانشاه الطبية في إيران. وطُبق عليهم مقياس الصلابة النفسية، ومقياس النهوض الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين

الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي. وأن ما مقداره (23%) من التباين الكلي في النهوض الأكاديمي يمكن التنبؤ به من خلال الصلابة النفسية.

إن المتأمل في الدراسات السابقة العربية والأجنبية يجد أنها تناولت متغيرات الدراسة والعلاقات الثنائية بينها، دون أن تحاول الكشف عن الدور الوسيط للتوجهات الهدفية بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعات داخل الخط الأخضر. ومن خلال التحليل المكثف للدراسات ذات الصلة، لم يعثر الباحثون على أي دراسة تناولت هذا الموضوع بالبحث والإستقصاء داخل الخط الأخضر. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يخدم تحقيق الهدف منها، إلا أنها اختلفت عنها في موضوعها ومنهجيتها، إذ لا توجد دراسة واحدة من هذه الدراسات حاولت تقصي الأثر غير المباشر للتوجهات الهدفية في العلاقة بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي. من هنا كانت فكرة الدراسة والقيام بها.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

- اقتصارها على عينة من طلبة الجامعات داخل الخط الأخضر، ممن تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. والذين يدرسون في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.
- اقتصارها على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، الأمر الذي يتوقف على صدقها وثباتها وخصائصها السيكومترية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي التحليلي من خلال توظيف أسلوب تحليل المسار (Path analysis)، للكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية، والتوجهات الهدفية، والنهوض الأكاديمي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة العرب في جامعة حيفا، كلية التربية والتعليم في حيفا، وكلية إعداد المعلمين في سخنين، وذلك للعام الدراسي (2021/2020) في الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (3000) طالب وطالبة وفقاً لإحصاءات مجلس التعليم العالي داخل الخط الأخضر للطلبة العرب.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من (840) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة بالطريقة المتيسرة، وبشكل يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه .

أدوات الدراسة:

اشتمل كتيب المقاييس على: مقياس الصلابة النفسية، ومقياس التوجهات الهدافية، ومقياس النهوض الأكاديمي. وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس، تم تطبيقها على عينة استطلاعية بواقع (60) مشاركاً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. وتم التحقق من دلالات الصدق المنطقي للمقاييس؛ وذلك بعرض صورتها الأولية على (11) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة بالتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها الجديدة، إذ تم إجراء بعد التعديلات اللغوية على فقرات المقياس، وحذف (تسع) فقرات من مقياس النهوض الأكاديمي، وحذف فقرتين من مقياس الصلابة النفسية.

أولاً: مقياس النهوض الأكاديمي (Academic Buoyancy Scale: ABS)

قامت الباحثة بتعريب وإستخدامه مقياس النهوض الأكاديمي لبيوسانغ (Piosang, 2016)، فقد تضمنت الصورة المعربة (41) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية، والتحكم غير المؤكد، والمشاركة الأكاديمية، والقلق، وعلاقة المعلم والطالب، تتم الإجابة عن الفقرات من قبل المستجيب من خلال مقياس خماسي التدرج يتراوح بين موافق بشدة (5) إلى غير موافق بشدة (1).

وتم التحقق من صدق بناء مقياس النهوض الأكاديمي، فقد أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (0.398-0.921) للمجالات الخمسة؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس. كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.340-0.861)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

ثبات مقياس النهوض الأكاديمي

وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاتساق الداخلي بإستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) تراوح بين (0.86-0.94)، في حين تراوح ثبات الإعادة بين (0.82-0.91)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: مقياس الصلابة النفسية (Psychological Hardiness Scale: PHS)

قامت الباحثة بتعريب وإستخدامه مقياس الصلابة النفسية لبارتون (Bartone, 2013) فقد يتضمن المقياس المعرّب (13) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الالتزام، والتحكم، والتحدى، تتم الإجابة عنها من قبل المستجيب من خلال مقياس خماسي التدرّج يتراوح بين موافق بشدة (5) إلى غير موافق بشدة (1).

وتم التأكّد من صدق بناء مقياس الصلابة النفسية، إذ أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (0.722-0.899) للمجالات الثلاثة، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والمقياس بين (0.566-0.812)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس. كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (0.492-0.796) للمجالات الثلاثة.

ثبات مقياس الصلابة النفسية

وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاتساق الداخلي بإستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) تراوح بين (0.811-0.920) للمجالات الثلاثة، و(0.93) للكلي؛ كما بلغ معامل ثبات الإعادة بين (0.791-0.870) للمجالات الثلاثة و(0.87) للكلي.

ثالثًا: مقياس التوجهات الهدافية (Goal Orientations Scale: GOS)

قامت الباحثة بإستخدام مقياس التوجهات الهدافية لإليوت ومورياما (Elliot & Murayama, 2008)، فقد تضمن المقياس (12) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: التوجه نحو أهداف الإتيقان، التوجه نحو تجنب أهداف الإتيقان، التوجه نحو أهداف الأداء، التوجه نحو تجنب أهداف الأداء. تتم الإجابة عنها من قبل المستجيب من خلال مقياس خماسي التدرّج يتراوح بين موافق بشدة (5) إلى غير موافق بشدة (1).

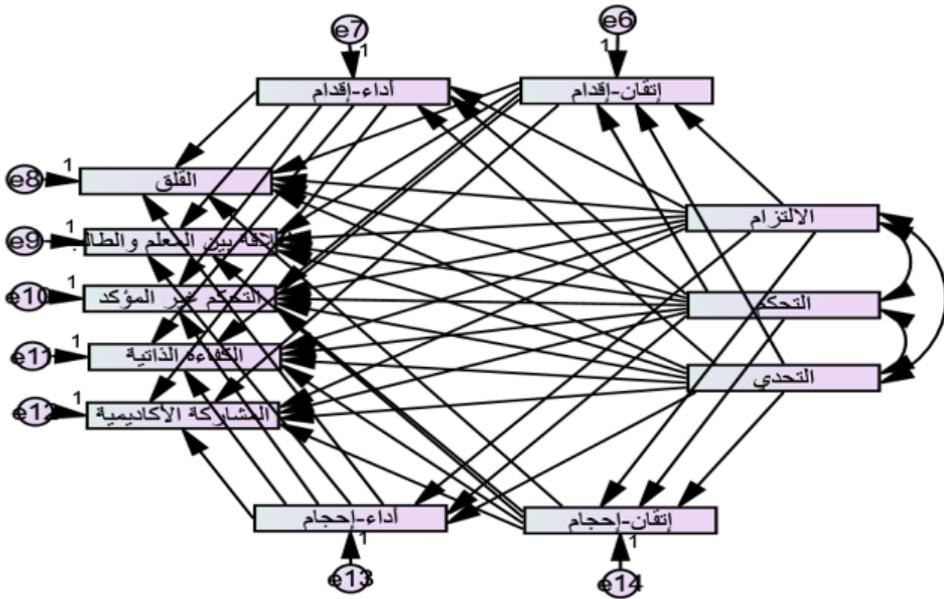
تم التأكّد من صدق بناء مقياس التوجهات الهدافية؛ إذ أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (0.710-0.886) للمجالات الأربعة. كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (0.400-0.751) للمجالات الأربعة.

ثبات مقياس التوجهات الهدافية

وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي بإستخدام (كرونباخ ألفا) بين (0.70-0.84) للمجالات الأربعة، كما بلغ معامل ثبات الإعادة بين (0.71-0.79) للمجالات الأربعة.

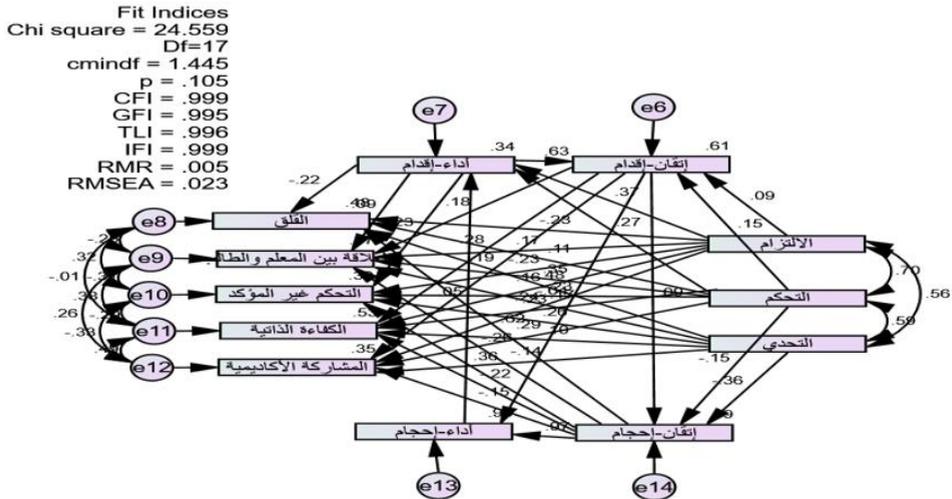
النتائج ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم اقتراح نموذج سببي يفسر العلاقات بين المتغيرات الخارجية (أبعاد الصلابة الأكاديمية) والمتغيرات الداخلية (أبعاد التوجهات الهدفية الأربعة وأبعاد النهوض الأكاديمي الخمسة) (شكل 1).



شكل (1): الأنموذج السببي للعلاقة بين الصلابة النفسية والتوجهات الهدفية والنهوض الأكاديمي مطابقة البيانات للنموذج المقترح

بعد حذف بيانات الأفراد غير المطابقين للأنموذج، وحذف استجابات الأفراد غير المطابقين للأنموذج، وعددهم (99)، وتقييم إعتدالية التوزيع (أحادية المتغير)، والإعتدالية متعددة المتغيرات، والتداخل الخطي؛ لفحص أي انتهاكات للافتراضات المطلوبة لتحليل المسار. تم إعادة التحليل للحصول على قيم مؤشرات مطابقة الأنموذج المقترح، وأظهرت النتائج أن البيانات لم تتطابق مع الأنموذج المقترح، إذ لم تحقق مؤشرات المطابقة معاييرها. وعليه، تم استخدام مؤشرات التعديل (Modification Indices) لتحسين قيم مؤشرات المطابقة؛ وبعد سلسلة من التعديلات، تم الحصول على الأنموذج السببي الأمثل، وذلك كما في الجدول (1) وشكل (2):



شكل (2): الأنموذج السببي (الأمثل) لعلاقة الصلابة النفسية والتوجهات الهدافية والنهوض الأكاديمي

الجدول (1): قيم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي الأمثل

قرار المطابقة	المعيار	القيمة	مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي لدى عينة الدراسة
		24.559	χ^2
		78	عدد العزوم المميزة للعينة
		61	عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها
		17	درجة الحرية
		.105	الدلالة الإحصائية
مطابق	أقل من 3 أو 5	1.445	χ^2/df
مطابق	أكثر من 95.	.999	CFI
مطابق	أكثر من 95.	.995	GFI
مطابق	أكثر من 95.	.996	TLI
مطابق	أقل من 05.	.005	RMR
مطابق	أقل من 08.	.023	RMSEA

يتبين من الجدول (1) والشكل (2) أن مؤشرات مطابقة الأنموذج حققت معاييرها. وعليه،

يعد الأنموذج المعدل هو الأمثل لتفسير العلاقات بين متغيرات الدراسة.

الدقة التنبؤية (التباين المفسر) للأنموذج الأمثل

أظهرت النتائج أن متغيرات أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، والتحكم، والتحدي)، والتوجهات الهدافية، تفسر ما نسبته: 0.352، 0.531، 0.393، 0.468، 0.478 من التباين في المشاركة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية، والتحكم غير المؤكد، والعلاقة بين المعلم والطالب، والقلق، على التوالي.

نتائج السؤال الأول وينص على: "ما العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي؟"

تم استخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للمتغيرات الخارجية في النهوض الأكاديمي، والجدول (2) يبين النتائج.

الجدول (2): الآثار المباشرة للصلابة الأكاديمية في النهوض الأكاديمي

احتمالية الخطأ	النسبة الحرجة	معاملات الارتباط			المسار (الأثر)	
		الخطأ المعياري	اللامعيارية	المعيارية		
***	-5.950	.056	-.331	-.226	الالتزام	<---
***	4.322	.040	.172	.166	العلاقة بين المعلم والطالب	<---
***	-5.681	.050	-.282	-.232	التحكم غير المؤكد	<---
***	4.507	.033	.148	.160	الكفاءة الذاتية	<---
***	5.782	.038	.219	.242	المشاركة الأكاديمية	<---
.003	-2.948	.058	-.170	-.113	القلق	<---
***	9.081	.042	.377	.354	العلاقة بين المعلم والطالب	<---
***	6.779	.040	.272	.291	المشاركة الأكاديمية	<---
***	-7.104	.034	-.238	-.256	التحكم غير المؤكد	<---
.001	3.279	.022	.073	.104	الكفاءة الذاتية	<---
***	3.843	.026	.099	.143	المشاركة الأكاديمية	<---
***	-14.256	.037	-.534	-.477	القلق	<---
***	5.031	.027	.134	.170	العلاقة بين المعلم والطالب	<---
***	-5.496	.052	-.283	-.226	التحكم غير المؤكد	<---
***	6.167	.035	.214	.225	الكفاءة الذاتية	<---

يتبين من الجدول (2) أن لأبعاد الصلابة النفسية الثلاثة أثر مباشر موجب دال إحصائياً في مجالات (العلاقة بين المعلم والطالب، والكفاءة الذاتية، والمشاركة الأكاديمية). وعليه، يتمتع الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الصلابة النفسية بمستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي؛ مما يشير إلى أن الطلبة من ذوي المستوى المرتفع من الصلابة النفسية يملكون الاستعداد والتهيؤ العقلي والانتباه لبذل الجهد اللازم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهمات الأكاديمية، والمشاركة بالأنشطة الأكاديمية والمهام التعليمية والبحثية، كما يمتلكون المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الإيجابية كالفخر والسعادة والانتماء اتجاه عناصر البيئة التعليمية والاحترام في التعامل مع الأساتذة وزملاء، ويمتلك الطلبة ذوو الصلابة النفسية المرتفعة المقدرة على تحفيز أنفسهم لأداء الأنشطة التي تبدو أكثر جدارة بالاهتمام، وأكثر حرصاً وتقانياً في الأنشطة التعليمية، ومواد الفصل الدراسي. (Ndlovu & Ferreira, 2019).

وأظهر الأنموذج علاقات مباشرة سالبة بين أبعاد الصلابة النفسية الثلاثة وكل من (القلق، والتحكم غير المؤكد)؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الصلابة النفسية يمتلكون مستويات قليلة من القلق والتحكم غير المؤكد. وعليه، يزداد ميلهم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهمات الأكاديمية، وأكثر ميلاً للمشاركة في الأنشطة المرتبطة بالجامعة والدراسات العليا والتي تتضمن الأنشطة التعليمية والبحثية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات (Sadri et al., 2017; Damirchi et al., 2017; Jalilian et al., 2018; Golestaneh, 2018)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلبة من ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يميلون إلى الاندماج المعرفي من خلال الاستعداد العقلي لبذل الجهد اللازم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لإنجاز المهمات الأكاديمية، وينزعون إلى المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهنة التعليمية والبحثية، ويركزون على توظيف استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات، وهم أكثر مخاطرة في إيجاد وتجريب استراتيجيات جديدة. وأشار سامادزاده وآخرون (Samadzadeh et al., 2011)، إلى أن الفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسية يعتقد أنه قادر على التحكم في الأحداث أو التأثير فيها؛ ويعتقد أن الضغوط العقلية قابلة للتغيير، ويتمتع بالمقدرة على الالتزام بالأنشطة التي يقوم بها الفرد، ويتوقع أن التغيير عملية مهمة من أجل نمو أعلى، وجانب طبيعي من الحياة . نتائج السؤال الثاني وينص على: " ما العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي من خلال التوجهات الهدفية؟"

لإيجاد الآثار غير المباشرة للصلابة الأكاديمية في النهوض النفسية من خلال التوجهات الهدفية، تم اتباع الخطوات الآتية:

1. تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للمتغيرات الخارجية (الالتزام، والتحكم، والتحدي) في التوجهات الهدفية، والجدول (3) يبين النتائج.

الجدول (3): الآثار المباشرة للصلابة الأكاديمية في التوجهات الهدفية

احتمالية الخطأ	النسبة الحرجة	معاملات الارتباط			المسار (الأثر)		
		الخطأ المعياري	اللامعيارية	المعيارية			
***	9.292	.045	.417	.368	أداء-إقدام	<---	الالتزام
***	6.728	.047	.319	.273	أداء-إقدام	<---	التحكم
***	4.805	.032	.152	.150	إتقان-إقدام	<---	التحكم

احتمالية الخطأ	النسبة الدرجة	معاملات الارتباط			المسار (الأثر)		
		الخطأ المعياري	اللامعيارية	المعيارية			
***	-3.395	.086	-.292	-.151	إتقان-إحجام	<---	التحكم
.004	2.878	.031	.090	.092	إتقان-إقدام	<---	الالتزام
***	-9.454	.055	-.522	-.363	إتقان-إحجام	<---	التحدي

يتبين من الجدول (3) أن للالتزام والتحكم علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بتوجه "إتقان-إقدام"؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من التحكم أو الالتزام لديهم مستويات مرتفعة من توجه "إتقان-إقدام". ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الالتزام أو التحكم، ينصب اهتمامهم على إتقان المهمات المطلوبة منه، والتعلم لتطوير الكفاءة، ويحفظ هذا النوع من الأهداف الطلبة على زيادة كفاءتهم أو تحقيق إتقان المهمات، وترتبط أهداف الإتقان بمجموعة من النتائج التكيفية وتفضيل تحديات المهمة، والدافعية العالية، وبذل الجهد في التعلم، والمثابرة في مواجهة العقبات، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

وأظهرت النتائج أن للالتزام والتحكم علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بتوجه "أداء-إقدام"؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من التحكم أو الالتزام لديهم مستويات مرتفعة من توجه "أداء-إقدام". ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الالتزام أو التحكم يركزون على مقارنة أدائه بأداء الطلبة الآخرين، وتقديم الأداء الأفضل مقارنة مع الآخرين، كما يتميزون بمستوى مرتفع من الطموح، والتحمل في أثناء المشاركة في المهمات، وبذل الجهد في أثناء العمل، والاستمرار في أداء المهمات الأكاديمية.

وأظهرت النتائج أن للتحدي علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بتوجه (إتقان-إحجام)؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من التحدي لديهم مستوى منخفض من توجه (إتقان-إحجام). إذ يعكس التحدي القدرة على تحقيق النتائج التعليمية المرجوة من خلال الجهد الشخصي، التنظيم الذاتي الوجداني، ومهارات التكيف، وإدارة ومواجهة الضغط الأكاديمي، وخيبة الأمل، والنكسات الأكاديمية، والاستمرار في التأثير على النتائج بصرف النظر عن صعوبتها. وعليه، فالطلبة ذوو المستوى المنخفض من التحدي، لا يعذون التعلم هدفاً أساسياً، ولا يصلون لمرحلة الإتقان في المهمات الأكاديمية المختلفة، بل يحاولون التهرب منها وعدم القيام بها.

2. تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للمتغيرات الوسيطة في النهوض الأكاديمي، والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4): الآثار المباشرة للتوجهات الهدافية في النهوض الأكاديمي

احتمالية الخطأ	النسبة الحرجة	معاملات الارتباط			المسار (الأثر)		
		الخطأ المعياري	اللامعيارية	المعيارية			
***	-7.248	.040	-.288	-.223	القلق	<---	أداء-إقدام
***	4.759	.039	.185	.176	العلاقة بين المعلم والطالب	<---	إتقان-إقدام
***	-7.122	.034	-.243	-.226	التحكم غير المؤكد	<---	أداء-إقدام
***	9.821	.027	.263	.280	الكفاءة الذاتية	<---	إتقان-إقدام
***	-9.223	.015	-.142	-.259	العلاقة بين المعلم والطالب	<---	إتقان-إحجام
***	22.327	.022	.482	.619	القلق	<---	إتقان-إحجام
***	5.696	.031	.174	.189	المشاركة الأكاديمية	<---	إتقان-إقدام
.009	2.601	.033	.086	.094	العلاقة بين المعلم والطالب	<---	أداء-إقدام
***	12.046	.019	.233	.360	التحكم غير المؤكد	<---	إتقان-إحجام
***	-8.532	.013	-.110	-.224	الكفاءة الذاتية	<---	إتقان-إحجام
***	-4.696	.015	-.070	-.145	المشاركة الأكاديمية	<---	إتقان-إحجام

يتبين من الجدول (4) أن للتوجه (إتقان-إقدام) علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بالعلاقة بين المعلم والطالب، والكفاءة الذاتية، والمشاركة الأكاديمية؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من توجه "إتقان-إقدام" يتمتعون بعلاقات إيجابية بمعلميهم ولديهم مستويات عليا من الكفاءة الذاتية، والمشاركة الأكاديمية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلبة ذوو التوجه الإتقاني "إتقان-إقدام" يعملون على تطوير الكفاءة من خلال التركيز على التعلم، وتطوير علاقاتهم مع أقرانهم ومعلميهم، ويرون أن الجهد هو العامل الرئيس الذي يحدد نجاحهم وكفاءتهم وتعلمهم وفقاً لمعايير الإنجاز المحددة ذاتياً، كما يتميزون بالدافعية العالية، والمثابرة في مواجهة العقبات، واستخدام استراتيجيات والتنظيم الذاتي، وأكثر مقدرة على التحكم بمتغيرات المهمة التعليمية؛ مما يعزز كفاءتهم الذاتية وإندهم الأكاديمي، وتفاعلهم مع معلميهم (Elliot & Mcgregor, 2001).

وأظهرت النتائج أن للتوجه (أداء-إقدام) علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بالعلاقة بين المعلم والطالب؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من توجه "أداء-إقدام" يتمتعون بعلاقات إيجابية بمعلميهم. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلبة ذوي التوجه الأدائي (أداء-إقدام)، يتمتعون بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية، ولديهم الدافعية لإنجاز المهمات الأكاديمية، ويعملون على تطوير مقدرتهم على التحكم بمهامهم. ويرى راستيغار (Rastegar et al., 2010)، بأن توجه الأداء يدفع الطالب إلى الأداء الجيد ليثبت نفسه كمرشح أفضل أمام الطلاب

والمعلمين والآخرين. ويُركز الطلاب ذوو التوجّه الأدائي على إظهار الكفاءة بالنسبة للآخرين من خلال محاولة التفوق على نظرائهم الآخرين، ويحكمون على كفاءتهم وشعورهم بتقدير الذات من خلال الأداء الأفضل من الآخرين وفقاً لمعايير خارجية (Linnenbrink & Pintrich, 2001).

وأظهرت النتائج أن للتوجه (أداء-إقدام) علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بالقلق والتحكم غير المؤكد؛ مما يشير إلى أن الطلبة من ذوو المستوى المرتفع من توجه "أداء-إقدام" أقل قلقاً ومقدرة على التحكم غير المؤكد. وعليه، يشير الطلبة ذوو التوجه الأدائي إلى مستويات منخفضة من القلق والمقدرة على التحكم. فضلاً عن ذلك، أشار هول (Hall, 2015) إلى أن الطلبة ذوو التوجه الأدائي يختارون مهمة أسهل للشعور بالراحة، وتخفيف القلق، وتخفيض مستوى عدم الارتياح عند التفكير بالمهمات والواجبات المدرسية المراد إنجازها، وتحقيق فرص أكثر للنجاح، لذلك، يميلون إلى أن يكونوا قادرين على المنافسة في تحقيق المزيد من النجاح مقارنة بزملائهم في الصف أو الأقران (Kayis & Ceyhan, 2015). وأشار رملي وكوسنين (Rameli & Kosnin, 2018) أن الطلاب الذين لديهم توجهات هدفية مختلفة سيختلفون في رفاهم الشخصي، فالطالب الذي يتمتع بهدف موجه نحو النجاح له تأثير عاطفي سلبي مثل التوتر والقلق.

وأظهرت النتائج أن للتوجه (إتقان-إحجام) علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بالعلاقة بين المعلم والطالب، والكفاءة الذاتية، والمشاركة الأكاديمية؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من توجه "إتقان-إحجام" يتمتعون بمستوى منخفض من الكفاءة الذاتية والمشاركة الأكاديمية وعلاقتهم بمعلمهم. إذ يُركز الطلاب ذوو التوجّه التجنّبي على تجنب النتائج السلبية كعدم إكمال المهمة بالكامل؛ بمعنى الرغبة في تجنب إظهار الأداء الضعيف بالنسبة للآخرين (Elliot, 2005). كما يميل الطلبة ذوو التوجه التجنّبي (إتقان-إحجام) إلى تجنب نقص المهارات مقارنة بأقرانهم وزملائهم في الغرفة الصفية، ولا يعدّون التعلم هدفاً أساسياً، ولا يصلون لمرحلة الإتقان في المهمات الأكاديمية المختلفة، بل يحاولون التهرب منها وعدم القيام بها؛ هدفهم تجنب الفشل، لذلك، فهم يدركون عدم الكفاءة مقارنة بالآخرين. ويظهر الطلبة اهتماماً طفيفاً في أثناء المشاركة الأكاديمية، ويترددون في البحث عن المساعدة في أثناء العمل المدرسي، وانخفاض الحافز الداخلي وانخفاض الإنجاز (Hall, 2015).

وأظهرت النتائج أن للتوجه (إتقان-إحجام) علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بالقلق

والتحكم غير المؤكد؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من توجه "إتقان-إحجام" يتمتعون بمستوى مرتفع من القلق والتحكم غير المؤكد. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من هدف "إتقان إحجام: غير متيقنين من مقدرتهم على مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجههم، وعدم التمكن من أداء المهام بشكل جيد أو كيفية تجنب سوء الأداء. فضلاً عن ذلك، أشار كايس وسيهان (Kayis & Ceyhan,2015) إلى أن الطلبة ذوو التوجه التجنبي يُعانون من انخفاض مستوى التحكم، ويشعرون بالخوف والقلق من عدّهم مملين مقارنة بزملائهم الآخرين، بسبب أدائهم المنخفض في مهمة معينة، كما أن توجهات أهداف تجنب-الأداء لها عديد من التأثيرات السلبية كالمستويات المرتفعة من القلق، والمعالجة السطحية للمعلومات في التعلم (Pekrun et al,2009).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمود (Mahmoud,2018)، والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإتقان- إقدام والنهوض الأكاديمي، ووجود ارتباط سالب بين أهداف الإتقان/ إحجام والنهوض الأكاديمي. كما تتفق مع نتائج دراسة حليم (Halim,2019)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد النهوض الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين بُعد القلق وأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس. وتتفق جزئياً مع نتائج دراسة جرجس والربيع (Gerges, A. & Al-Rabee,2022) والتي أظهرت وجود أثر إيجابي مباشر للتوجه نحو هدف الإنجاز في النهوض الأكاديمي، وأن للتوجه الإتيقاني أثراً مباشراً موجباً ودالاً إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية، والتحكم، وعلاقة المعلم بالطالب، وأثراً مباشراً سلبياً ودالاً إحصائياً في القلق. وأن للتوجه الأدائي أثراً مباشراً موجباً ودالاً إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية، وعلاقة المعلم بالطالب، وعدم وجود أثر دال إحصائياً في المشاركة الأكاديمية، والتحكم، والقلق. وأن للتوجه التجنبي أثراً مباشراً سلبياً ودالاً إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية. كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية (Akhavi et al., 2021; Datu & Yakg) (2021).

3. للكشف عن الآثار غير المباشرة للصلابة الأكاديمية في النهوض الأكاديمي من خلال التوجهات الهدفية، عن طريق: (1) (Bootstrapping indirect effect)، (2) (Bootstrapping Confidence interval)، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): الأثر غير المباشر للصلابة النفسية في النهوض الأكاديمي من خلال التوجهات الاهدفية

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower))	الحد الأعلى (Upper))	الدلالة الإحصائية	القرار
الالتزام > ---إتقان-إقدام > --- العلاقة بين المعلم والطالب	.017	.003	.034	.020	يوجد توسط
الالتزام > --- إتقان -إقدام > --- الكفاءة الذاتية	.024	.004	.043	.028	يوجد توسط
الالتزام > --- إتقان -إقدام > --- المشاركة الأكاديمية	.016	.003	.031	.015	يوجد توسط
التحكم > --- إتقان -إقدام > --- العلاقة بين المعلم والطالب	.028	.015	.046	.009	يوجد توسط
التحكم > --- إتقان -إقدام > --- الكفاءة الذاتية	.040	.024	.066	.006	يوجد توسط
التحكم > --- إتقان -إقدام > --- المشاركة الأكاديمية	.026	.017	.057	.002	يوجد توسط
الالتزام > --- أداء -إقدام > --- القلق	-.120	-.163	-.077	.010	يوجد توسط
الالتزام > --- أداء -إقدام > --- العلاقة بين المعلم والطالب	.036	.005	.070	.040	يوجد توسط
الالتزام > --- أداء -إقدام > --- التحكم غير المؤكد	-.101	-.141	-.069	.005	يوجد توسط
التحكم > --- أداء -إقدام > --- القلق	-.092	-.142	-.060	.005	يوجد توسط
التحكم > --- أداء -إقدام > --- العلاقة بين المعلم والطالب	.027	.004	.057	.040	يوجد توسط
التحكم > --- أداء -إقدام > --- التحكم غير المؤكد	-.078	-.114	-.045	.009	يوجد توسط
التحكم > --- إتقان -إحجام > --- القلق	-.141	-.249	-.073	.006	يوجد توسط
التحكم > --- إتقان -إحجام > --- العلاقة بين المعلم والطالب	.042	.022	.077	.004	يوجد توسط
التحكم > --- إتقان -إحجام > --- التحكم غير المؤكد	-.068	-.113	-.035	.006	يوجد توسط
التحكم > --- إتقان -إحجام > --- الكفاءة الذاتية	.032	.017	.057	.006	يوجد توسط
التحكم > --- إتقان -إحجام > --- المشاركة الأكاديمية	.021	.009	.037	.009	يوجد توسط
التحدي > --- إتقان -إحجام > --- القلق	-.252	-.307	-.199	.007	يوجد توسط
التحدي > --- إتقان -إحجام > --- العلاقة بين المعلم والطالب	.074	.058	.096	.004	يوجد توسط
التحدي > --- إتقان -إحجام > --- التحكم غير المؤكد	-.122	-.154	-.097	.006	يوجد توسط

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية	القرار
المؤكّد					توسط
التحدي >>> إتقان-إحجام >--- الكفاءة الذاتية	.057	.041	.073	.016	يوجد توسط
التحدي >--- إتقان-إحجام >--- المشاركة الأكاديمية	.037	.024	.054	.011	يوجد توسط
الالتزام >--- إتقان-إقدام >--- إتقان-إحجام >--- الفلق	-.008	.001	.019	.028	يوجد توسط
الالتزام >--- إتقان-إقدام >--- إتقان-إحجام >--- العلاقة بين المعلم والطالب	.002	-.006	-.001	.017	يوجد توسط

يتبين من الجدول (5) أن للالتزام والتحكم أثراً غير مباشر موجباً دالاً إحصائياً في (العلاقة بين المعلم والطالب، والكفاءة الذاتية، والمشاركة الأكاديمية) من خلال توجه "إتقان-إقدام"؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الالتزام أو التحكم، يتعزز لديهم توجه "إتقان-إقدام"، وبالتالي تتعزز كفاءتهم الأكاديمية ومشاركتهم الأكاديمية وعلاقتهم بمعلميهم. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الالتزام أو التحكم، ينصب اهتمامهم بإتقان المهمات المطلوبة منهم، وبذل جهد في فهمهما، كما أن هدفهم هو التعلم، وبالتالي تحقيق النهوض الأكاديمي المتمثل بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية وبناء العلاقات الإيجابية مع معلمهم. فالطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الالتزام يتسم بأنه يظل مندمجاً في الأحداث ومع الأشخاص من حوله، بغض النظر عن مدى صعوبة الظروف، كما يمتلك أهدافاً إتقانية، ويتسم بالنضج لدرجة أنه لا يستسلم حتى في المواقف الضاغطة، وبالتالي تعزيز النهوض الأكاديمي. كما يمتلك ذوو المستوى المرتفع من التحكم المقدرة على تحقيق النتائج التعليمية المرجوة من خلال الجهد الشخصي، ومهارات التكيف، وإدارة ومواجهة الضغط الأكاديمي، مما يجعلهم من ذوي التوجه الإتقاني، وبالتالي تعزيز نهوضهم الأكاديمي من خلال المشاركة الفاعلة في الأنشطة الأكاديمية وتحسين تفاعلهم مع معلمهم (Maddi,2006).

وأظهرت النتائج أن للالتزام والتحكم أثراً غير مباشر دالاً إحصائياً في (القلق، والتحكم غير المؤكّد، والعلاقة بين الطالب والمعلم) من خلال توجه "أداء-إقدام"؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الالتزام أو التحكم، يتعزز لديهم توجه "أداء-إقدام"، وبالتالي ينخفض لديهم مستوى القلق والتحكم غير المؤكّد، وتتعزز علاقتهم بمعلميهم. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الالتزام أو التحكم، هم من ذوي التوجه "أداء-إتقان"، وبالتالي يقل مستوى:

قلقهم في التعامل مع الصعوبات والتحديات الأكاديمية التي تواجههم. والشعور السلبي كالتوتر والخوف وعدم الارتياح عند التفكير بالمهام والواجبات المدرسية المراد إنجازها، وعدم التيقن من قدرتهم على مواجهة الصعوبات والتحديات والنكسات الأكاديمية اليومية التي تواجههم، في حين تتعزز علاقتهم التفاعلية مع معلمهم.

وأظهرت النتائج أن للتحكم والتحمدي أثراً غير مباشر في النهوض الأكاديمي من خلال توجه (إتقان-إحجام)؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من التحكم أو التحدي، ينخفض لديهم توجه (إتقان-إحجام)، وبالتالي يتعزز لديهم النهوض الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن للإلتزام والتحكم أثراً غير مباشر دالاً إحصائياً في النهوض الأكاديمي من خلال توجه (إتقان-إقدام) وتوجه (إتقان-إحجام)؛ مما يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الإلتزام أو التحكم، يزداد لديهم مستوى توجه (إتقان-إحجام)، وينخفض لديهم مستوى توجه (إتقان-إحجام)، وبالتالي يتعزز لديهم مستوى النهوض الأكاديمي. ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من الإلتزام أو التحكم، ينصب اهتمامهم على إتقان المهمات المطلوبة منه، والتعلم لتطوير الكفاءة، ويحفز هذا النوع من الأهداف الطلبة على زيادة كفاءتهم أو تحقيق إتقان المهمات وتجنب الإحجام عن إتقان المهام الموكلة إليهم.

التوصيات والأبحاث المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

1. تهيئة البيئة الأكاديمية الجامعية من خلال توفير برامج إرشادية لتعزيز الصلابة النفسية، والتوجهات الهدافية نحو الإتقان، وذلك لتعزيز النهوض الأكاديمي لطلبة الجامعات.
2. إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من الدور الوسيط لتوجه (أداء-إحجام) في العلاقة بين الصلابة النفسية والنهوض الأكاديمي.

References:

- Akhavi. S., Z., Akbari, M., & Torabi, N. (2021). The role of achievement goal orientation, academic identity status, and academic help seeking in predicting academic buoyancy. *Educational Development of Judishapur*, (0) 12, 1-13.
- Alfonso, J. & Yuen, M.(2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice, *California Association of School Psychologist*, 1(22) 207-212

- Al-Rufou', M. (2019). The degree of psychological hardiness and its relationship to the perceived self-efficacy of public basic school teachers in Tafila Governorate in southern Jordan. *Journal of Educational Sciences*, 46 (3), 181-200 (in Arabic).
- Bartone, P. T., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2013). Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(2), 200-210.
- Damirchi, E., Karimaianpoor, G., & Jalilan, S. (2017). Prediction of academic buoyancy based on perception of learning environment and psychological hardiness in medical sciences student. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(5), 364-374
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, 40, 3958-3965.
- Edens, M. (2009). The interaction of pedagogical approach, gender, self-regulation, and goal orientation using student response system technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(2), 161-177.
- Elliot, A. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, (3), 613-628.
- Elliot, A. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. New York: Guilford Press.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501– 519.
- Elliot, A., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3*2-achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Gerges, A. & Al-Rabee, F. (2022). *A causal model of the relationship between achievement goal orientations, self-regulated learning strategies, and academic advancement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Yarmouk University, Irbid (in Arabic).Jordan.
- Golestaneh, S. M. (2018). Relationships between self-efficacy and personal hardiness and pain self-efficacy in university students. *Journal of Research and Health*, 8(2), 182-188.
- Halim, S. (2019). The relationship between academic buoyancy and achievement goals orientations among first year secondary students in Sharkia Governorate. *Arabic Studies in Education and Psychology*, 112, 338-395 (in Arabic).

- Hall, J. (2015). *Guyton and hall textbook of medical physiology e-book*: Elsevier Health Sciences.
- Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2019). Academic buoyancy in higher education: Developing sustainability in language learning through encouraging buoyant EFL students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 162- 177.
- Jalilian, S., Azimpour, E., & Gholizadeh, N. (2018). Prediction of academic buoyancy based on academic engagement and psychological hardiness in secondary students. *Educational and Scholastic studies*, 7(1), 123-140.
- Kayis, A., & Ceyhan, A. (2015). Investigating the achievement goals of university students in terms of psycho-social variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 445-462.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 251–269). Pergamon Press.
- Logan, S. M. (2016). *Examining psychological hardiness and leadership practices and their relation to occupational satisfaction among counselor educators* (Unpublished Doctoral dissertation, University of Florida, U.S.A).
- Maddi, R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(4), 160-168. doi:10.1080/17439760600619609.
- Mahmoud, H. (2018). The relative contribution of achievement goals orientations and adaptive ability in predicting academic buoyancy among female university students. *Journal of the College of Education in Educational Sciences*, 42 (3), 236-290 (in Arabic).
- Martin, J., & Marsh, W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 46(1), 267-282.
- Martin, J., & Marsh, W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83. D
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Ndlovu, V., & Ferreira, N. (2019). Students' psychological hardiness in relation to career adaptability. *Journal of Psychology in Africa*, 29 (6), 598-604.

- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115–135.
- Piosang, T. (2016). The development of academic buoyancy scale for accounting students (ABS-AS). *Educational Psychology, 23*(2), 256-271.
- Putwain, W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping, 25*(3), 349-358.
- Rameli, M. R. M., & Kosnin, A. M. (2018). Framework of school students academic buoyancy in mathematics: The roles of achievement goals orientations and self-regulation. *Advanced Science Letters, 24*(1), 553-555.
- Rastegar, A., Jahromi, R., Haghighi, A., & Akbari, A. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: The mediating role of achievement goals, mathematics self-efficacy, and cognitive engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*(5), 791-797.
- Sadri Damirchi, E., Karimaianpoor, G., & Jalilan, S. (2017). Prediction of academic buoyancy based on perception of learning environment and psychological hardiness in medical sciences student. *Education Strategies in Medical Sciences, 10*(5), 364-374.
- Safari H, Jenaabadi H, Salmabadi M, Abasi A. (2016). Prediction of academic buoyancy based on spiritual intelligence and tenacity. *Educ Strategy Med Sci. 8*(6): 7-12.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M., & Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28*(2011).
- Stein, S. J., & Bartone, P. T. (2020). *Hardiness: Making stress work for you to achieve your life goals*. John Wiley & Sons.
- Van Daal, T., Donche, V., & De Maeyer, S. (2014). The impact of personality, goal orientation and self-efficacy on participation of high school teachers in learning activities in the workplace. *Vocations and learning, 7*, 21-40.
- Zeer, E. F., Yugova, E. A., Karpova, N. P., & Trubetskaya, O. V. (2016). Psychological predictors of human hardiness formation. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(14), 7035-7044.